



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA DE REZENDES FERREIRA DA SILVA

**A disciplina História na formação de professores: forjando “uma identidade” através do currículo? (1880-1916)**

RIO DE JANEIRO

2018

LUCIANA DE REZENDES FERREIRA DA SILVA

A disciplina História na formação de professores: forjando “uma identidade” através do currículo? (1880-1916)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

RIO DE JANEIRO

2018

### CIP - Catalogação na Publicação

S586d Silva, Luciana de Rezendes Ferreira da  
A disciplina História na formação de professores:  
forjando "uma identidade" através do currículo?  
(1880-1916) / Luciana de Rezendes Ferreira da  
Silva. -- Rio de Janeiro, 2018.  
112 f.

Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa  
Monteiro.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. currículo. 2. ensino de história. 3. escola  
normal. 4. identidade nacional. 5. formação de  
professores. I. Monteiro, Ana Maria Ferreira da  
Costa, orient. II. Título.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**A disciplina História na formação de professores: forjando "uma identidade" através do currículo? (1880-1916)"**

Mestrando(a): **Luciana de Rezendes Ferreira da Silva**

Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro**

**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de**

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

**Rio de Janeiro, 12 de abril de 2018.**

**Banca Examinadora:**

**Prof(a). Dr(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro- Presidente**

**Prof(a). Dr(a). Márcia Serra Ferreira**

**Prof(a). Dr(a). Alessandra Frota Martinez de Schueler**

*À minha mãe **Vania** que me apoia incondicionalmente.*

## AGRADECIMENTOS

Neste momento, de finalização de um trabalho longo e árduo, mas extremamente gratificante, me resta apenas agradecer a todos que contribuíram, de alguma forma, para que eu chegasse até aqui e sentisse que o dever foi cumprido, por ora. Por isso estendo meus agradecimentos:

À Deus e aos espíritos protetores que me acompanharam nessa caminhada do Mestrado e que continuarão me acompanhando e amparando.

Às mulheres da minha vida: Vania, Tia Nega e Maria Alice. Vocês são sinônimo de força e amor. Me ensinaram a ser quem sou e nunca me abandonaram.

À minha vó Beth por sempre se importar e torcer por mim.

A meu avô Amaury pelas conversas sobre o mundo e por, mesmo “caladão”, dizer que torce por mim só com um sorriso.

A meu avô Eurico, que partiu, mas sempre acompanhou e participou da minha trajetória escolar me incentivando a seguir em frente! *Merci beaucoup, grand-père!*

Ao meu afilhado, Caio, e aos meus primos, Petrus e Gustavo, por fazerem dos momentos em família mais especiais e engraçados. Vocês me incentivam a ser um ser humano e uma professora melhor!

À minha querida orientadora e professora Ana Maria Monteiro, por ter me acolhido e me ensinado muito sobre o ensino de História, sobre ser professora e sobre generosidade.

Aos meus amigos do Grupo de Pesquisa em Ensino de História e Formação de Professores (GEHPROF) pelas discussões sempre tão ricas e incentivadoras. Por vocês, tenho mais certeza que o caminho da Educação é o que preciso trilhar!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, por sempre trazerem para as aulas discussões relevantes que fizeram com que eu percebesse e entendesse um pouco mais desse mundo, por vezes, complexo da Educação.

À equipe administrativa do PPGE, sempre atenta e solícita, pelo trabalho eficiente e de qualidade no desempenho das funções necessárias ao atendimento dos alunos.

À equipe do Centro de Memória da Educação Brasileira, pela atenção e disponibilidade em me ajudar durante minhas pesquisas no arquivo.

Às “minhas” *chicas* que me ensinaram sobre força de vontade, coragem e sonhos.

Por fim, às pessoas incríveis com quem pude conviver e conhecer em uma das melhores experiências da minha vida: Iasmim, Tito, Caroline, Julia, Nadia, Guilherme Pereira, Guilherme Vaz, Edinei, Isabela, Leticia, Roberta, Raul, Iago, Fábio, Daniel, Albern, Taylon, Laura, Nico, Jesus, Carlos, Marcus, Jorge, Pedro, Jairo, Grazi, Wilson, Liugina. Vocês e tantos outros, com quem pude cruzar nessa aventura, fizeram com que minha jornada ficasse mais leve e feliz. Era tudo o que eu precisava para seguir os meus objetivos com determinação! *Gracias, por todo!*

## RESUMO

SILVA, Luciana de Rezendes Ferreira da. **A disciplina História na formação de professores: forjando “uma identidade” através do currículo? (1880-1916)**. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Este estudo focaliza a história da disciplina História no currículo das Escolas Normais da Corte (1880 – 1889) e do Distrito Federal (1889 – 1932) entre os anos de 1888 e 1916. Utilizando contribuições de pesquisadores do campo do currículo (GOODSON, 1997; MONTEIRO, 2005; MOREIRA, 2010; YOUNG, 2007) e de pesquisadores do campo da história da educação (LOPES e MARTINEZ, 2007; VILLELA, 2003; GONDRA e SCHUELER, 2008), buscamos investigar como o currículo da disciplina História de um curso de formação de professores se constituiu como contexto para a construção de “uma identidade” e cultura comuns nacional. Ao longo do período em tela, situado entre os anos finais do Império e início da República, este currículo foi sendo adaptado conforme o regime político vigente. Instituição localizada no centro político de maior importância da época - capital do país - esta escola tinha por objetivo formar docentes que teriam a responsabilidade de ensinar às crianças sobre a origem e formação da nação brasileira. Neste estudo, operamos com os conceitos de nação, cidadania e currículo na tentativa de estabelecer relações entre os diversos fatores no contexto social, político e pedagógico que possibilitaram a emergência de políticas educacionais para formar professores capazes de levar instrução e educar os cidadãos. Dessa forma, no contexto desse processo de mudanças e permanências no currículo da instituição estudada, analisamos como a disciplina História se constituiu em relevante instrumento na formação de professores para o desenvolvimento de uma política educacional voltada para a formação dos cidadãos do Império, e mais tarde da República com a compreensão da importância do pertencimento à nação.

Palavras-chave: currículo; ensino de história; escola normal; formação de professores; identidade nacional



## ABSTRACT

This study focuses on the history of the History discipline in Normal Schools at Corte (1880-1889) and Distrito Federal (1889-1932) between the years of 1888-1916. In dialogue with researchers from the field of curriculum (GOODSON, 1997; MONTEIRO, 2005; MOREIRA, 2010; YOUNG, 2007) and researchers from the field of history of education (LOPES e MARTINEZ, 2007; VILLELA, 2003; GONDRA e SCHUELER, 2008), we seek to examine the role of the history curriculum in teacher education in the construction of a common national identity and culture. Curricula are adapted to attend interests of the political groups which dominated the Government of the Brazilian Empire and early Republic. Institution located in the most important political center of that period of time – capital of the country – this school had as its main objective to train teachers who would (have the responsibility to teach the history of the Brazilian nation. In our study, the concepts nation, citizenship and curriculum became important tools in our attempt to establish relations between the various factors and social, political and pedagogical conditions that eventually help us to understand the emergency of educational policies interested in teachers able to develop curriculum statements previously designated by the Government to the citizens. Thus, we analysed the process of stability and change in the curriculum of the institution studied that made possible the discipline to become a relevant instrument for the development of an educational policy geared towards the training of teachers who understood the belonging to the nation as a primordial link in their lives and in the lives of their students.

Keywords: curriculum; history teaching; normal school; teacher training; national identity

## **LISTA DE SIGLAS**

CMEB – Centro de Memória da Educação Brasileira

HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil

IHGB – Instituto Histórico Geográfico Brasileiro

ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	12
<b>1 Entendendo o contexto e o lugar da formação docente nos séculos XIX e início do XX</b>	21
1.1 Escola Normal: uma instituição	29
1.2 A Escola Normal da Corte e a Escola Normal do Distrito Federal	34
<b>2 História, história e historiografia</b>	42
2.1 As disputas no campo disciplinar da História	44
2.2 O que entendemos por currículo	48
2.3 O ensino de História e seu currículo nos séculos XIX e XX	52
2.3.1 A (história da) disciplina História	55
<b>3 A disciplina História forjando a identidade nacional (?)</b>	59
3.1 Cidadania	61
3.2 Nação	62
3.3 Cidadania e Nação na escrita da história	64
3.4 Cidadania e Nação no currículo de História da formação de professores	66
3.4.1 A Escola Normal da Corte e o currículo de História	66
3.4.2 A Escola Normal do Distrito Federal e o currículo de História	74
3.4.3 A formação de professores forjando a identidade nacional (?)	77
<b>Considerações finais</b>	82
<b>Referências Bibliográficas</b>	87
<b>Anexos</b>	96

*um país é o que a sua educação o faz ser*

*Roque Spencer M. de Barros*

## INTRODUÇÃO

A evolução do estatuto dos docentes primários está indissociavelmente ligada ao desenvolvimento das escolas normais. No século XIX, elas constituem o *lugar* central de produção e de reprodução do *corpo de saberes* e do sistema de *normas* próprios à profissão docente, e têm uma ação fundamental na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia comum* ao conjunto dos docentes: suas épocas de glória (e de decadência) conduzem a um aumento (e a uma diminuição) do prestígio da condição docente. As origens do estatuto atual e da consciência profissional dos docentes primários remontam, em grande medida, ao século XIX: sua compreensão passa sem nenhuma dúvida por uma análise do trabalho realizado no seio das escolas normais. [grifos do autor] (NÓVOA, 1991, p. 125).

Presentes no Brasil desde meados da década de 1830, as escolas normais eram vistas como espaço de saber e prática sobre a formação docente e a configuração profissional (NÓVOA, 1992). Esta configuração permitia dar à escola normal um estatuto profissionalizante, onde o ofício de ensinar para formar professores do ensino primário fosse protagonista. Dessa forma, uma organização e consolidação da profissão docente foi pensada e articulada para que o desenvolvimento do ofício pudesse seguir padrões e regras de execução permitindo um ensino específico para os professores em formação nessas escolas normais (ESCOLANO, 1999).

Além disso, é possível perceber que tais instituições foram pensadas e instauradas para que se constituíssem “como locus específico de formação escolarizada de docentes” (LOPES, 2011, p. 60), permitindo assim que a escola normal tivesse uma nova configuração no cenário do trabalho docente que levou a um processo de estatização do ensino na tentativa de substituir um corpo de professores não normalizados dentro de um modelo de profissão pensado para o professor primário (LOPES, 2011; NÓVOA, 1991).

O processo de consolidação desse novo espaço socioeducativo abrangia uma diversidade de atores e agentes educativos que culminava numa pluralidade de experiências de acordo com o local em que a escola se situava; pois a formação dos mestres nesse espaço tratava-os como formadores da cidadania e da construção do futuro do país.

Neste contexto, como lugar profissionalizante, a escola normal objetivava formar mestres e assim produzir saberes e práticas docentes que fossem capazes de viabilizar os objetivos da instituição de formação. Entretanto, sendo um espaço controlado pelo Estado, o currículo produzido e desenvolvido na instituição era por ele orientado.

Neste trabalho, entendemos o currículo como espaço tempo de produção de práticas sociais, culturais e políticas. Ele é uma produção cultural, na qual se busca focalizar assuntos que são julgados mais importantes que outros. Ivor Goodson (1997) trabalha com essa ideia de construção social curricular, pois acredita que a predominância de assuntos no currículo varia de acordo com a influência de certos grupos sociais que o constituem. Além disso, no campo dos estudos curriculares, entendemos que inserido em um contexto social e político, o currículo produz identidades (GOODSON, 1997; MOREIRA, 2010).

Dessa maneira, uma história do currículo permite “tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época” (GOODSON, 2013, p.10). Assim, no que tange aos programas curriculares, as disciplinas, em geral, eram criadas e ensinadas em ambiente heterogêneo e de disputas; entendidas como corpo dinâmico de conhecimentos elaborados por especialistas que pertencem a grupos heterogêneos (BITTENCOURT, 1992/93). Toda a seleção dos conteúdos programáticos, então, passava a variar de acordo com o passar do tempo e das necessidades de legitimação política dos diferentes grupos no poder. Dessa forma, o currículo se apresentava nas diferentes instituições constantemente no centro de disputas pelo ensino (Ibidem; GOODSON, 1997).

Envolvida por estas questões curriculares, pude começar a pesquisar e estudar mais sobre o campo de maneira que meu interesse pelo assunto foi crescendo. Este movimento me permitiu conhecer a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Monteiro que desenvolve pesquisa com o objetivo de investigar o ensino de história, práticas curriculares e docentes. Em contato com ela, pude conversar mais sobre os desdobramentos destes temas e desde 2014 frequento o Grupo de Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores (GEHPROF)/Núcleo de Estudos de Currículo (NEC) da Faculdade de Educação/UFRJ coordenado pela professora. Participar deste grupo e da pesquisa “Tempo Presente no Ensino de História: historiografia, didática e cultura em diferentes contextos curriculares” me permitiu conhecer mais de perto sobre as discussões do ensino de História, e principalmente sobre a formação de professores.

As leituras que realizei nos primeiros momentos de participação no grupo, me ajudavam a entender mais do cenário educacional contemporâneo. Com isso, comecei a sentir necessidade de buscar compreender como o ensino de História e a formação de professores tinha alcançado lugar de destaque e a ser objeto de disputas. Dessa forma, mais familiarizada

com o currículo de História, decidi focar minha atenção no século XIX, uma vez que foi a partir deste século que a História começou a ocupar tal lugar de destaque no cenário escolar.

Este primeiro esforço, me permitiu desenvolver um trabalho monográfico com o objetivo de entender a relação do currículo de História na formação de professores da Escola Normal da Corte (1880-1889), tentando identificar estratégias do governo imperial no desenvolvimento do currículo e em sua aplicação para que os normalistas pudessem, no futuro, reproduzir aquilo que era salutar a este governo. Todo esse movimento de pesquisa me permitiu, cada vez mais, ficar interessada na questão da formação docente e como ela ia se constituindo, ou sendo constituída, de acordo com as demandas sociais e políticas.

Tendo sido aprovada no processo seletivo do mestrado, e ainda muito interessada pelo assunto, retomei a pesquisa e algumas questões se apresentaram: como um currículo de História da escola normal contribui, ou não, para a formação da identidade(s) nacional(s)? A consolidação de uma cultura comum para a nação brasileira era trabalhada no currículo? Como o projeto da propagação dessa cultura comum era realizado?

Na tentativa de responder a estas questões, Monteiro (2005) nos ajuda a compreender o estudo do currículo de História como espaço-tempo de práticas sociais, culturais e políticas. Além disso, é relevante lembrarmos que pautada no estudo das documentações da época, a análise documental possibilita desenvolver a história institucional e curricular da escola normal e sua organização visando compreender a sistematização da disciplina escolar História inserida tanto em um currículo específico como no contexto educacional da época.

Dessa maneira, focalizamos nossa pesquisa em uma instituição específica de formação de professores: a Escola Normal da Corte (1880-1889), que com a proclamação da República em 1889 passa a ser conhecida como a Escola Normal do Distrito Federal<sup>1</sup>(1889-1932). Esta escolha levou em consideração o objetivo desta escola de formar docentes capacitados a levar a instrução para os cidadãos<sup>2</sup> que deveriam começar a se entender como integrantes da nação, e sobretudo por sua localização no centro político de maior importância da época que conferiu à ela estatuto de grande relevância e modelo a ser seguido.

---

<sup>1</sup> Com a proclamação da República, a escola passa a ser chamada de Escola Normal da Capital Federal. A nomenclatura anteriormente citada passa a ser adotada em 1892.

<sup>2</sup> Entendemos que o sentido da palavra “cidadãos” muda de acordo com o governo vigente. Como exposto na Constituição de 1824, cidadão era todo aquele nascido no Brasil ou estrangeiros naturalizados. Já no Brasil República, cidadania abarcava pessoas nascidas no Brasil e quaisquer estrangeiros que habitassem o país após 15 de novembro e não exprimissem desejo de manter a nacionalidade de origem (como exposto na Constituição de 1891). Discutiremos mais detalhadamente sobre *cidadania* no capítulo 3. Ver Anexos II e III.

O estudo desta instituição escolar e seus currículos, em especial aquele da disciplina História, nos anos finais do Império e início da República, portanto, pode contribuir para uma melhor compreensão dos projetos desenvolvidos pelos governos imperial e republicano para o crescimento e fortalecimento de uma cultura e identidade nacionais.

Inaugurada no ano de 1880 no município neutro<sup>3</sup> da Corte, esta escola foi criada com a justificativa de instruir a “população deste município e quiçá de todo o Império [...]”<sup>4</sup> (BRASIL, 1880) uma vez que entendendo existir um professorado despreparado para atuar nas escolas, as habilitações para o magistério deveriam atender as demandas para adequação do modelo pedagógico pretendido pelo governo (LOPES, 2011). Além disso, vale ressaltar que por serem vistos como fundamentais para a formação e construção do país (MONTEIRO, 2013), os professores tinham como tarefa ajudar na formação de uma identidade nacional brasileira.

Neste contexto, é possível observar que a disciplina História assume protagonismo na realização desta propagação da cultural nacional, uma vez que se estabelece relação entre o currículo de História na formação de professores com a noção de civilização brasileira imprescindível para que se entenda como se expressa e/ou reforça uma identidade nacional. Assim sendo, o estudo destes como estruturas pertencentes ao aparelho governamental e como parte da sociedade instaurada faz com que a busca pelo entendimento da formação de professores e a consolidação dos assuntos abordados, especificamente, no currículo de História se torne um campo muito rico para a compreensão do desdobramento da disciplina escolar que se apresenta como importante instrumento para o desenvolvimento de uma política educacional. Tal desenvolvimento pode ser justificado uma vez que se leve em conta a elevação do *status* da educação com o advento do Império (VIDAL e FARIA FILHO, 2003) e com o senso de educar cada vez mais forte, principalmente, nos primeiros momentos da Primeira República (BOMENY, 2015).

Cabe ressaltar que o estudo da instituição escola normal como pertencente ao regime governamental e como parte da sociedade, já tem sido objeto de discussões travadas por

---

<sup>3</sup> Criado pelo Ato Adicional de 1834, o município neutro da Corte era a capital do país responsável pelo governo central. Este, portanto, seria o responsável por ser o principal centro de propagação de poder e ideias nacionalistas para todo o território do país. (MOTTA, 2001, p. 2).

<sup>4</sup> Trecho retirado do relato de comissão realizada para satisfazer o artigo 58, número 2 do Regulamento 7.684 de 6 de março de 1880 que cria a Escola Normal da Corte e justifica sua existência. Disponível na Série “Educação – Ensino Primário (IE5)” do Arquivo Nacional do Rio de Janeiro.



pesquisadores da área educacional<sup>5</sup> que discutem sobre uma cultura pedagógica que permite observar condições sociais, econômicas e políticas, para penetrar assim em uma cultura escolar. Além disso, é importante salientar que com este primeiro movimento do levantamento bibliográfico, tivemos a intenção de tentar mapear trabalhos mais abrangentes sobre as escolas normais que nos permitissem compreender sua gênese, desenvolvimento e consolidação no Brasil. Uma vez compreendida tal trajetória, nos debruçamos em pesquisas que tivessem como foco de estudo a instituição específica deste trabalho. Localizamos assim algumas que contribuíram para o entendimento de aspectos mais gerais do funcionamento da Escola Normal da Corte<sup>6</sup> e algumas outras que puderam contribuir para o estudo do currículo específico<sup>7</sup> da instituição, tais como: Aritmética, Educação Física e Língua Portuguesa. Estas nos ajudaram a entender o contexto em que a escola estava inserida além de mostrarem certos aspectos curriculares que dialogavam com o cotidiano escolar e as políticas educacionais.

No entanto, buscando entender como no currículo de História se desenvolveu o projeto da formação e consolidação, da nação, cidadania e identidade brasileiras, nesta instituição específica de formação de professores, não conseguimos localizar trabalhos em nosso levantamento bibliográfico<sup>8</sup>.

Foi localizada vasta documentação<sup>9</sup> referente às Escolas Normal da Corte (1880-1889) e do Distrito Federal (1889-1932) principalmente no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro na Série “Educação – Ensino Primário (IE5)”, no Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), no Centro de Memória da Educação Brasileira (CMEB) localizado no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) e no *site* do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil da Faculdade de Educação (HISTEDBR) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

---

<sup>5</sup> Ver trabalhos de: ACCÁCIO (2011); ARAÚJO (2010); LOPES (2011); MARTINS (2009); TANURI (2000); VILLELA (2003).

<sup>6</sup> Ver trabalhos de: LOPES e MARTINEZ (2007); MANCINI e MONARCHA (2005); SANTOS (2011); UEKANE (2008).

<sup>7</sup> Ver trabalhos de: ALMEIDA (2008); SOARES (2013).

<sup>8</sup> Os trabalhos foram encontrados nos sites: <http://www.periodicos.capes.gov.br/> e [bdtd.ibict.br](http://bdtd.ibict.br) Utilizamos palavras-chave como: escola normal, ensino de história, currículo, século XIX, século XX entre outras. Dessa forma, pude localizar uma série de pesquisas sobre consolidação de escolas normais, formação de professores e estudos de currículo específicos dos séculos XIX e XX, excetuando-se os de História. Dos trabalhos encontrados, acredito que os que cito, neste momento, são os que dão conta de embasar os argumentos centrais nesta pesquisa.

<sup>9</sup> Programas disciplinares, atas de congregação, planejamento de gastos, regulamentos sobre a instituição e leis sobre Educação no Império e República do Brasil.

Entendendo estes documentos como fontes e olhando-as a partir das nossas questões de pesquisa, a análise e os estudos realizados nos ajudaram na compreensão da existência de uma forte preocupação com o currículo e com a carga horária das disciplinas, pois para o governo imperial era importante que houvesse uma difusão, por todo o país, de uma boa educação, principalmente no que dizia respeito aos bons princípios da sociedade, moral e religião. Somado a isso, estava o desejo de fazer com que as pessoas se sentissem e se identificassem cada vez mais como parte da nação brasileira. Dessa forma, as disciplinas curriculares mais privilegiadas eram: português e história.

Percebendo isso, o estudo dos documentos nos possibilitou compreender a sistematização da disciplina escolar História a partir de demandas educacionais ditadas por grupos políticos da época. O acesso à documentação e bibliografia referente ao período contribuiu para a delimitação temporal desta pesquisa que está localizada entre os anos de 1880 – 1916.

Esta periodização se dá, principalmente, por conseguirmos trabalhar com o currículo de História desde a abertura da instituição Escola Normal da Corte até o ano (1916) em que o novo regulamento<sup>10</sup> da instituição aprovou mudança no currículo da disciplina, em um momento de extrema valorização nacional brasileira, devido ao complexo contexto da Grande Guerra (1914-1917).

Dessa maneira, o estudo da história do ensino de História se mostra como instrumento fundamental para a compreensão de como esta disciplina era trabalhada e qual o estatuto por ela assumido. É relevante pensar que a História assumiu um papel de civilizar aqueles que a estudassem e com ela aprendessem regras de civilidade, respeitar as leis e a se sentir tendo uma origem comum. E por isso, neste contexto, a disciplina História era vista como formadora de identidade, permitindo então que o projeto de organizar uma nação fosse posto em prática (NADAI, 2001).

Neste sentido, a disciplina escolar História constituiu-se como prática que permitiu a legitimação de determinados conhecimentos que eram vistos como necessários ao aprendizado e formação daqueles que tivessem acesso à cultura escolar (BITTENCOURT, 1992/93).

---

<sup>10</sup> Decreto nº 1.059 de 14/02/1916. Ver Anexo VIII.

Além disso, buscava-se uma relação que estabelecesse, consolidasse e legitimasse o poder entre os diversos grupos políticos da época, definidora daquilo que seria propagado e conservado e daquilo que seria reprimido, descartado. Tal relação permitiu então que o lugar ocupado pela educação começasse a ser elevado mesmo com a existência de problemas tanto no que diz respeito à instrução e à própria profissão docente. Muitos destes debates foram publicizados por meio de cartas/artigos em vários jornais de grande circulação (GONDRA, 2003), permitindo dessa maneira não só expansão do debate político educacional, como também ascensão de visibilidade profissional e política.

Dessa forma, percebe-se um desenvolvimento e consolidação de um projeto de civilização que buscava criar caminhos para forjar uma identidade nacional e propagar uma cultura tendo por base a educação. A produção deste projeto era tida como um importante elemento para que a construção do passado ajudasse a compreender a importância de pertencer à nação. Neste contexto, cabe ressaltar que tal projeto de civilização se preocupava apenas com cidadãos reconhecidos pela Constituição<sup>11</sup> de maneira que índios e escravos eram desconsiderados. Além disso, a educação, pensada e estruturada pelo governo, se mostrava como principal articuladora da formação não só acadêmica para uma elite imperial e depois republicana, que tinha como responsabilidade manter a ordem e a identidade instauradas pela política educacional do presente, como também uma instrução elementar direcionada aos mais pobres, “como mecanismo de governo [...] indicando os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre” (FARIA FILHO, 2003, p. 137) garantindo condições de governabilidade e evitando que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado (Ibidem).

Pensando este contexto, nosso objetivo é investigar como na escola normal a disciplina História foi constituída para atender aos interesses políticos da época, possibilitando a construção de uma identidade por meio do currículo. Além disso, buscamos identificar possíveis mudanças e/ou permanências no currículo de História das Escolas Normais da Corte e do Distrito Federal para compreendermos como esta instituição se mantém no contexto da mudança do regime político, visando formar professores capazes de levar instrução curricular previamente designada pelo governo aos cidadãos<sup>12</sup>.

Em tempo, no que concerne ao ensino de História existiram muitos conflitos e disputas dos grupos da área educacional. Inicialmente, a História nada mais era que assunto anexo da

---

<sup>11</sup> Op. Cit.

<sup>12</sup> Ver Anexos II e III.

disciplina Latim (BITTENCOURT, 2007). A mudança desse lugar ocupado por ela começa a se consolidar em 1827 com um projeto de abordar nos programas curriculares as Histórias geral, sagrada e do Império do Brasil (Idem, 1992/93. 2007). Tal mudança se justifica, pois o estudo da disciplina passou a ser entendido como necessidade social e política (Ibidem). Dessa maneira, começa a ser estruturado o curso de História no ensino secundário, ainda que não houvesse consenso em relação ao quê e como ensinar. Neste sentido observamos que, com o passar dos anos a preocupação com assuntos educacionais aumentava, mas as disputas de poder faziam com que o desenvolvimento do ensino da disciplina fosse dificultado.

Ora, tal marca permite observarmos que as disputas sobre o currículo de História expressavam os objetivos de cada grupo político que desejava ter sua voz em evidência nos currículos oficiais. No entanto, para além disso, mais do que politicamente as demandas estarem expressas no currículo oficial, o lugar da História visava a formação do cidadão brasileiro de maneira que este currículo seria o responsável por difundir e dar continuidade à constituição da nação.

Sendo assim, com objetivos claros de inculcar no ensino a ideia de cidadão e de identidade nacional, o ensino de História precisava ser ensinado para ser ensinado. Por isso, ratificamos que o objetivo deste trabalho é buscar compreender como tal disciplina se constituiu relevante instrumento na formação de professores para o desenvolvimento de uma política educacional voltada para a formação de uma identidade nacional dos cidadãos que, no futuro, seriam os responsáveis por guiar a nação, que então se formava, brasileira.

Dessa forma, esta dissertação está organizada em três capítulos.

No primeiro capítulo intitulado “Entendendo o contexto e o lugar da formação docente nos séculos XIX e início do XX” apresentamos, de maneira geral, o cenário político e educacional em que a Escola Normal estava inserida e qual o lugar que esta instituição ocupa na sociedade imperial e republicana brasileira. Trabalhando, neste momento, com Uekane (2008), Velloso (2003), Villela (2003), Ferreira (2002), Schwarcz (1998) e outros, buscamos compreender o cenário em que a formação docente começa a trabalhar e desenvolver um currículo de História.

O segundo capítulo, “História, história e historiografia”, apresenta discussões teóricas do campo do currículo (GOODSON, 1997; 2013. YOUNG, 2013. POPKEWITZ, 1994). Nele,

tratamos sobre sua concepção e conceito, entrando na especificidade da escrita da história do currículo da disciplina escolar História (FURET, 1989).

Por fim, no terceiro capítulo, “A disciplina História forjando a identidade nacional (?)”, o currículo da instituição é apresentado, levando em consideração conceitos como *cidadania* e *nação* na tentativa de entender se e/ou como eles estão expressos na formação de professores e como estes mesmos conceitos vão se modificando, ou não, com o passar dos anos e dos regimes de governo a ponto de forjar uma identidade.

## 1 Entendendo o contexto e o lugar da formação docente nos séculos XIX e início do XX

Para compreendermos o contexto e o lugar da formação de professores, em fins do século XIX e início do XX, se faz imprescindível que tenhamos entendimento de um cenário contextualizado e mais amplo.

No período anterior à 1808 que marca a chegada de D. João ao Brasil, a educação encontrava-se em situação muito difícil. As iniciativas para garantir a instrução do povo e a formação de professores não tinham uma diretriz institucional sobre a sua organização. Diante do quadro de problemas, depois de instalar-se, D. João incumbiu o Ministro Antonio de Araújo e Azevedo – Conde da Barca (1754-1817) em estudar os princípios do sistema lancasteriano de educação para dar unidade às escolas e à educação do povo. (BASTOS, 1999a, 1999b; ALMEIDA, 2000; SAVIANI, 2007). (GUEDES e SCHELBAUER, 2010, p.232).

Porém, é apenas a partir de 1822, com o processo de Independência do Brasil, que observamos movimentos no sentido de uma construção e afirmação de uma nação brasileira que possibilitaram discussões sobre iniciativas de institucionalização da formação educacional. Foi nesse momento também que intelectuais começaram a se apresentar como mediadores da relação que deveria se fortalecer cada vez mais entre povo e nação (VELLOSO, 2003).

Este cenário de crescentes discussões permitiu que em 1827, houvesse a promulgação da Lei Geral do Ensino<sup>13</sup> que se referia às escolas de primeiras letras e seus professores (ANDRADE, AYRES e SELLES, 2004) e previa exames públicos de candidatos à docência (ECAR e UEKANE, 2012), visando uma maior regulação e cuidado com a formação do profissional que daria conta de ensinar às crianças do ensino primário. “Nascia assim, com a universalidade restrita que o conceito de Povo admitia, nesse contexto, a institucionalização do ensino público e, conseqüentemente, uma demanda por mestres regularmente preparados, em número suficiente e em saberes adequados.” (ANDRADE, AYRES e SELLES, 2004. s./f.).

Assim, foi no Império, que o “processo de emergência dos sistemas estatais de ensino cruza-se com o início de um processo de profissionalização docente” (VILLELA, 2003, p. 99). Isso significa dizer que este processo de institucionalização da profissão buscou iniciar

---

<sup>13</sup> Lei Geral do Ensino de 15 de outubro de 1827. Ver Anexo IV. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html) (Acesso em: 07/09/2017)

um controle estatal mais restrito; permitindo então, que o Estado coordenasse ações que visavam a aceitação da autoridade da Coroa e o reconhecimento desse grupo como representante de uma “vontade geral” (Ibidem, p. 102). Dessa forma, interessado em difundir a educação pelo país, o Estado objetivava promover uma instrução capaz de civilizar o “povo brasileiro” através do acesso à instrução de maneira controlada (FARIA FILHO, 2003, p. 137). Este cenário, portanto, começou a ser trabalhado para forjar uma estrutura educacional que formasse o cidadão nacional para contribuir na organização da nação brasileira (NADAI, 2001).

No entanto, cabe lembrar que, no início do século XIX, ao mesmo tempo em que há esta preocupação com a organização da nação, não existe uma organização para a escrita da história dessa nação. É importante perceber que isso se dá, pois para que se forje uma identidade nacional é necessário não apenas pensar a nação como também pensar em como fazê-la conhecer sua história, suas raízes (GASPARELLO, 2002). “O desafio era encontrar os documentos que fundamentariam a escrita dessa história. A resposta a essa necessidade foi a fundação do IHGB – que forneceu as condições institucionais da escrita da História.” (Ibidem, p.2).

Outra autora que vai trabalhar esta questão é Schwarcz (1998) que analisa um panorama sobre esta época e tem como foco, principalmente, a responsabilidade que o governo imperial toma para si no que diz respeito à criação de uma historiografia oficial<sup>14</sup> que valorizasse a singularidade do país, resguardando a memória e ajudando no surgimento de sentimento da nacionalidade.

Nesse contexto, com o passar dos anos e com Dom Pedro II assumindo o trono do Império do Brasil, tal valorização do sentimento de nacionalidade e da singularidade da nação fez com que o monarca percebesse na cultura uma forma de manter o país unificado e fortalecido. Um exemplo, deste âmbito cultural, pode ser identificado no romantismo que “aparecia como caminho favorável à expressão própria da nação recém-fundada, pois fornecia concepções que permitiam afirmar a universalidade mas também o particularismo” (SCHWARCZ, 1998, p. 128) brasileiros.

Além disso, Dom Pedro II não só foi um grande incentivador das artes como também financiou os estudos de advogados, professores, engenheiros, médicos, músicos, militares e muitos outros profissionais. O monarca teve também fundamental participação no Instituto

---

<sup>14</sup> Essa historiografia oficial estaria a cargo do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro.

Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB - instituição do governo imperial que atendia as suas demandas)<sup>15</sup> que permitiu uma maior aproximação da escrita da história do Brasil garantindo não só a propagação como também a conservação da memória brasileira que aos poucos vinha se formando (SILVA, 2016). Sendo assim, a ideia de inter-relação do Estado e de uma produção historiográfica intensificou-se.

As ideias que os intelectuais do IHGB defendiam, giravam em torno da ordem e da civilização que deveria ser difundida para todo o povo<sup>16</sup>. Este passaria a constituir uma nação que, segundo Guimarães (1988), excluía negros e índios e tinha a tarefa de continuar com a homogeneização da sociedade de forma a levar essa civilização, empreendida pelos portugueses, a todos os brasileiros<sup>17</sup>.

Além disso, este autor também analisa o processo de construção de identidade focada na soberania daqueles que faziam parte da elite imperial e que se preocupavam, sobretudo, com o conservadorismo das relações de subserviência do restante da população.

Paralelo a esse contexto do Instituto, também se constrói a figura do índio como um herói subjugado, onde a literatura, misturando ficção e realidade, pudesse ser ferramenta para que o Império ressaltasse a importância deste personagem no cenário brasileiro. Agregado a isso, o indianismo não fica restrito as elites intelectuais, fato que permitiu a expansão do projeto e sua divulgação de forma a atingir classes médias e até mesmo cerimônias oficiais do Império, como por exemplo: titulações com designação indígena, tornando assim o índio um representante legítimo nacional (SCHWARCZ, 1998).

Neste sentido, com o objetivo de fortalecer esse processo de fundamentação cultural, algumas iniciativas legais foram adotadas com o intuito de sustentar um desenvolvimento educacional dessa sociedade que começava a se formar. Dessa forma, com a finalidade de observar um panorama de tais iniciativas, apresentamos um quadro a seguir com as principais informações sobre o desenvolvimento da educação no cenário político-social:

---

<sup>15</sup> O IHGB possuía a incumbência de produzir a História oficial do Brasil e assim definir a ideia de nação brasileira que seria difundida pelo país. Falaremos mais detalhadamente desta instituição no capítulo 3.

<sup>16</sup> Cabe lembrar que por se tratar de uma sociedade escravista, este “povo” se refere aos cidadãos descritos pela Constituição de 1824. Ver Anexo II.

<sup>17</sup> O conceito de “brasileiros” aqui trabalhado está de acordo com a Constituição de 1824. Ver Anexo II.



### Quadro I – Leis sobre Educação até a primeira metade do século XIX

1824	1827	1834	1854
Constituição Política do Império do Brasil	Lei de 15 de Outubro <sup>18</sup>	Lei n. 16 <sup>19</sup>	Decreto n. 1.331A <sup>20</sup>
Garante a instrução primária pública e gratuita para todos os cidadãos <sup>21</sup>	Cria escolas de primeiras letras no território nacional	Transfere a responsabilidade dos sistemas de ensino para as províncias	Reforma os ensinos primário e secundário do Município da Corte

Sendo assim, podemos observar com estas leis os primeiros esforços de fortalecimento de um sistema educacional que sendo responsável por formar cidadãos nacionais, deveria também dar conta de prover professores capazes de atenderem a este objetivo. Com o passar do tempo, contudo, percebe-se que a “finalidade dos dirigentes era muito mais ordenar, controlar e disciplinar do que propriamente instruir” (VILLELA, 2003, p. 107). Dessa forma,

em meados do século XIX, numa sociedade hierarquizada e excludente, o professor poderia até ser mal formado, mas, certamente, seria bem vigiado. Nesse Estado que se organizava, ele deveria funcionar mais como um agente disseminador de uma mentalidade moralizante do que como um difusor de conhecimentos. (VILLELA, 2003, p. 126).

Esta situação começa se modificar apenas na década de 1870 quando há uma mudança de pensamento sobre a instrução permitindo dessa forma, a criação de um Manifesto dos Professores Públicos da Instrução Primária que expunha a inconsistência entre teoria e prática do ensino (FERREIRA, 2002) e cobrava medidas efetivas para solução do problema, uma vez que o governo responsabilizava o desempenho de seu sistema educacional sobre os professores, mas não oferecia recursos para uma melhora.

<sup>18</sup> Lei popularmente conhecida como Lei Geral do Ensino. Op. Cit.

<sup>19</sup> Lei popularmente conhecida como Ato Adicional de 1834. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM16.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm) (Acesso em: 14/01/2018)

<sup>20</sup> Decreto popularmente conhecido como Reforma Couto Ferraz. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/artigo\\_004.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html) (Acesso em: 13/01/2018)

<sup>21</sup> A constituição entende como cidadãos aqueles que tiverem nascido no Brasil; filhos de pais brasileiros mesmo que nascidos no exterior que estabeleçam domicílio no Brasil; filhos de pais brasileiros que estivessem em serviço pelo Império mesmo que nascidos no exterior; todos os nascidos em Portugal que estabeleceram domicílio no Brasil na época em que se declarou a independência. Disponível em: [/http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm) (Acesso em: 07/09/2017)

Ainda assim, ficava a cargo da escola normal formar homens que “por missão deveriam elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social.” (VELLOSO, 2003, p. 104). Toda esta empreitada foi promovida por meio de decretos e leis que moldariam todo um sistema político-educacional capaz de impor uma ordem e o sentimento nacional. Entretanto, para que estes objetivos fossem atingidos mesmo em meio a momentos de desestabilização do país, a intelectualidade nacional responsável pela escrita da história do Brasil precisava começar a dar vida e sentido à nação brasileira.

Neste contexto, a difusão da Educação para a sociedade apareceu como um dos pilares fundamentais para a formação do Império, onde o investimento nesta área se mostrou cada vez mais indispensável, principalmente no que tangia sanar a falta de profissionais aptos a atuarem nas escolas do país (LOPES e MARTINEZ, 2007). Contudo, é importante ressaltar que a profissão docente vai muito além de apenas ensinar a ler e escrever. A docência envolve uma série de fatores que fazem dela uma prática cultural própria e coloca o professor em posição de destaque. Para afirmação de tal, se apresentam alguns elementos que ganham importância de acordo com a utilização de diferentes discursos e práticas referentes a cultura docente, tais como: a escrita docente publicizada, conferências pedagógicas, relação homem-professor-política entre outros (GONDRA, 2003).

É então, nesse sentido de práticas docentes que dão destaque ao professor, que ainda na década de 1870 há uma revalorização das escolas normais no Brasil (VILLELA, 2003) que permitiu um constante crescimento pela defesa do ensino público primário. Em 1879, a reforma Leôncio de Carvalho<sup>22</sup> instaurou mudanças no ensino primário e secundário do Município da Corte e o superior em todo o Império, reforçando a necessidade da melhora do ensino tanto em relação aos professores já em atuação quanto aqueles que estavam em formação.

Apesar da dificuldade de colocar em prática aquilo que era expresso por meio das leis e discursos oficiais, mudanças significativas começaram a ocorrer principalmente naquilo que dizia respeito às escolas de formação de professores. E, é também neste momento, que ideias liberais, na perspectiva do republicanismo, começam a surgir no cenário político brasileiro

---

<sup>22</sup> Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879, popularmente conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html> (Acesso em: 07/09/2017).

(TANURI, 2000), permitindo então o início de um processo de consolidação dos ensinos primário, secundário e normal. Dessa forma, é necessário observar que,

transformações de ordem ideológica, política e cultural seriam acompanhadas de intensa movimentação de ideias, com profundas repercussões no setor educacional, que passava a assumir uma importância até então não vislumbrada [...e cada vez mais] generalizava-se entre os homens de diferentes partidos e posições ideológicas [permitindo] a difusão do ensino ou das “ luzes”, como se dizia frequentemente nesse período, [...] encarada como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação (Barros, 1959, p. 23 apud Tanuri, 2000, p.66).

Por isso, percebemos que nas décadas de 1870 e 1880 se consolidaram debates cada vez mais intensos sobre projetos de reformas educacionais que impulsionariam a ideia da civilização e disciplinarização através da instrução pública, permitindo assim que a educação se consolidasse no cenário político-social (GONDRA e SCHUELER, 2008). Neste contexto, entendendo que é no século XIX que se legitima a forma escolar moderna<sup>23</sup> no Brasil (GONDRA e SCHUELER, 2008, p.82), observamos que o processo de escolarização iniciado no Império se mantém, ainda que com mudanças devido à nova ordem política, como tarefa do regime republicano que se instaurara (SANTOS, 2011).

Dessa forma, com o advento da República, “Democracia, Federação e Educação” foi o lema defendido e difundido no novo cenário político social brasileiro (PINHEIRO et al., 2006, p.283). No entanto, a proclamação deste governo não permitiu observar uma mudança imediata no eixo principal do ensino com a difusão cada vez maior da necessidade de educar (BOMENY, 2015). Com isso, Bomeny (2015) nos chama atenção sobre as reformas educacionais que ocorreram devido ao crescimento acelerado da população na Primeira República. A alta taxa de analfabetismo do país fez justificar as reformas educacionais realizadas, já que foi neste momento que surgiu uma ideia de sociedade livre que precisava trazer iniciativas de educação moral, higiene e saneamento e por isso, necessitava ser educada (BOMENY, 2015). Vale lembrar que estas reformas foram inspiradas em modelos estrangeiros e traziam a ideia (recente) de sociedade livre. Dessa forma, estas iniciativas permitiam um foco e organização em um modelo educacional que ampliava e tornava o currículo mais acessível.

---

<sup>23</sup> Esta forma escolar moderna a que se referem os autores, diz respeito as escolas dos diversos níveis de ensino que recebiam investimentos realizados por parte do Estado, Igreja e sociedade civil no funcionamento da formação escolar da população principalmente nas escolas de primeiras letras.

Nos primeiros anos do regime republicano, o Rio de Janeiro era “a capital política e administrativa, [que] estava em condições de ser também, pelo menos em tese, o melhor terreno para o desenvolvimento da cidadania.” (CARVALHO, 2005, p.13). Neste cenário, observa-se uma reinterpretação do que seria a identidade nacional e de quem a constituiria, de maneira que negros e índios passaram a ser integrantes da construção dessa nação brasileira, passando a forjar uma identidade que misturava as “três raças” no Brasil (GOMES, 2002, p.160). A mudança de regime provocou, dessa maneira, uma sucessão de transformações políticas, econômicas, culturais e populacionais (CARVALHO, 2005). Entretanto, a grande preocupação republicana se voltava, principalmente, para questões políticas que viabilizaram o novo governo como grande progresso inevitável para o Brasil no cenário político internacional (MAGALHÃES, 2005). A República, neste contexto, então, permitiria ao Brasil ingressar em um século civilizado, concedendo à população um “governo da opinião pública, da ausência de privilégios, da liberdade nas relações morais e civis, da igualdade perante a lei.” (OLIVEIRA, 1990, p.91).

A República, portanto tinha o objetivo de reinventar a nação (MAGALDI e SCHUELER, 2008) através da nova instituição republicana que seria a escola moderna capaz de civilizar e permitir o progresso da população (GOMES, 2002). No entanto, cabe destacarmos que estes elementos pertencentes à formação de uma identidade nacional não implicavam na existência real do sentimento de construção e pertencimento a nação (CARVALHO, 1990). É importante lembrarmos que alguns pontos sobre a Constituição de 1891 “no que se refere aos direitos civis, pouco foi acrescentado [...]. O mesmo se pode dizer dos direitos políticos. As inovações republicanas referentes à franquia eleitoral resumiram-se em eliminar a exigência de renda, mantendo a de alfabetização.” (CARVALHO, 2005, p.43).

O fato de exigir votantes alfabetizados<sup>24</sup> e ter definido cidadãos brasileiros como todos aqueles nascidos no Brasil, filhos de pai de brasileiro, ainda que não residissem no país, e quaisquer estrangeiros que habitassem o país após 15 de novembro e não exprimissem desejo de manter a nacionalidade de origem, culminou em um aumento de cidadãos sem necessariamente culminar em um aumento de votantes, visto que 75% das pessoas no novo contexto político brasileiro eram cidadãs analfabetas. Dessa maneira, foi este cenário que

---

<sup>24</sup> A exigência de votantes alfabetizados foi instaurada ainda no Brasil Império, em 1881, pelo Decreto n. 3.029 de 9 de janeiro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html> (Acesso em: 14/01/2018)

acabou por justificar reformas educacionais, inspiradas em modelos estrangeiros, que surgiram na Primeira República (BOMENY, 2015).

A partir do ano de 1890, começaram a ser publicadas leis, reformas e decretos que mexeram com toda a estrutura educacional do país de maneira a buscar cada vez mais uma aproximação real com o modelo idealizado para a República. Ministro da Educação, Benjamin Constant<sup>25</sup>, iniciou, então, projetos de reformas educacionais, uma vez que acreditava que era pela educação que um povo constituiria sua cidadania (CARTOLANO, 1994, p.129 apud SEKI, s./d., p.13). Um dos principais decretos por ele promovidos foi o de número 981 conhecido também como Reforma Benjamin Constant. Este documento foi o primeiro a ser decretado após a proclamação da República e visava promover uma mudança curricular nas escolas de um currículo humanista para um currículo científico, defendendo um ensino leigo e livre em todos os graus (PINHEIRO et al., 2006; BOMENY, 2015), pois o ministro tinha como princípio efetivar uma instrução pública popular no país (SCHELBAUER, 1998 apud SEKI, s./d.). Sendo assim, é possível observar a educação como integrante da campanha republicana que cada vez mais tentava promover a figura do professor como sendo indispensável para a formação do povo.

Dessa forma, podemos citar como exemplos outras reformas educacionais implementadas pelo governo: a reforma Eptácio Pessoa (1901) que priorizava a formação secundária nacional; a reforma Rivadávia Correa (1911) que retirou do Estado qualquer interferência no sistema educacional e a reforma Carlos Maximiliano (1915) que restabelece interferência do Estado na educação (BOMENY, 2015).

Ainda sobre educação, voltando à Constituição de 1891, se mantém a autonomia dos Estados para gerirem as escolas primárias, secundárias e normais (PINHEIRO et al., 2006; GOMES, 2002), e, com exceção da instituição da laicidade no ensino público não há grandes alterações no campo educacional (GOMES, 2002). No entanto, como grande projeto republicano, foi no início do século XX que a escola deixou de ser extensão da família e da ação dos religiosos, se firmando como serviço público e assim reforçando um “regime

---

<sup>25</sup> Benjamin Constant foi figura de grande destaque no cenário político educacional tanto no Império quanto na República. Formado em Engenharia Militar, Constant foi professor em algumas instituições educacionais do Império e diretor da Escola Normal da Corte participando também de sua congregação. Positivista assumido, com a proclamação da República, Benjamin Constant cria novo regulamento para a Escola Normal do Distrito Federal em 1890 assumindo em seguida o Ministério da Guerra, e pouco tempo depois, ocupando o cargo de Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos na Primeira República. (LEMOS, s./d.)

político que se acreditava uma manifestação de progresso e que desejava civilizar o povo, formando seus corpos, suas mentes e suas almas.” (GOMES, 2002, p.399).

### **1.1 Escola Normal: uma instituição**

A Escola Normal enquanto instituição, com o objetivo de formar professores leigos<sup>26</sup>, traz como questão a necessidade da instrução popular (SAVIANI, 2009). Dessa maneira, começa a definir-se aquilo que é de controle da Igreja e aquilo que é de controle do Estado sem necessariamente separarem-se naquilo que dizia respeito à organização educacional<sup>27</sup>. O século XVIII apresentou mudanças no controle do corpo docente permitindo que se pensasse no perfil do professor que atuaria nas escolas (NÓVOA, 1991). No entanto, a consolidação da formação docente só começa a se mostrar com mais força no século XIX. É a partir de então, que para exercer a profissão docente, é necessário que se tenha licença para atuar na docência (Ibidem). Sendo assim, os professores começavam a ocupar papel fundamental para a formação da cidadania e construção do futuro do país (NÓVOA, 1999 apud MONTEIRO, 2013).

É nítido perceber que os professores eram vistos pela sociedade do século XIX como pessoas que seriam os responsáveis por levarem esclarecimento aos cidadãos. (LOPES, 2011; NÓVOA, 1991). Entretanto, no discurso oficial do governo, responsáveis pela área criticavam o sistema educacional principalmente no que dizia respeito ao seu professorado despreparado (LOPES, 2011). Nesse cenário, surge a discussão da criação de Escolas Normais, vistas como solução dos problemas educacionais, uma vez que estas seriam o lugar de formação específica para os professores dando a eles estatuto profissional. Dessa forma, eram então expressas as demandas do docente que se desejava, consolidando cada vez mais um lugar da docência e configurando-a como algo em destaque e diferenciado.

Estudar e observar as práticas escolares e culturais que compunham a Escola Normal contribui na história da formação docente (ECAR e UEKANE, 2012), uma vez que

<sup>26</sup> Profissionais que não seriam ligados a Igreja.

<sup>27</sup> No caso brasileiro, no período imperial, podemos observar que apesar desta separação, os princípios educativos seguiam princípios da Igreja, ratificados pela Lei Geral do Ensino de 15 de outubro de 1827 (ver anexo IV) e pelo sistema do padroado que definia o catolicismo como religião oficial do Império e colocava o imperador como chefe da Igreja Católica no Brasil.

observando tais práticas, podemos identificar algumas características do ensino na formação de professores que nos permitem pensar e compreender um pouco mais sobre este.

A criação da Escola Normal então não só marca o início da profissionalização da profissão como também altera a formação do professor instituindo local específico para ela e transfere o modelo “artesanal”, que se baseava na prática do ensino<sup>28</sup> de formação, para um modelo profissional, que se baseava na prática de ensino<sup>29</sup> da formação (GUEDES e SCHELBAUER, 2010). Esta mudança permitiria o surgimento de uma Prática de Ensino como modalidade de formação, uma vez que seria através dela que a formação profissional nas Escolas Normais se daria por meio de observação e imitação (Ibidem.).

Importante ressaltar que apesar da formação de professores existir antes da institucionalização das escolas normais, estas só seriam vistas como lugar de formação profissional após o Ato Adicional de 1834<sup>30</sup> que passou a estruturar a “formação pedagógica restrita à pedagogia ou métodos de ensino, de caráter prescritivo” (ECAR; UEKANE, 2012, p. 65). Entretanto, a Escola Normal estará presente num cenário marcado por crises e desprestígio uma vez que ela impõe novas demandas para a formação e estabelece objetivos de modernizar o ensino primário (ECAR; UEKANE, 2012. LOPES, 2011).

“Com efeito, a profissão docente é muito ligada às *finalidades* e aos *objetivos*; ela é fortemente carregada de uma *intencionalidade política*” [grifos do autor] (NÓVOA, 1991, p. 122) e por isso, a Escola Normal enquanto instituição gerida pelo Estado visava formar o professor como agente transmissor de uma ideologia ditada pelo próprio Estado (VILLELA, 1992 apud GUEDES e SCHELBAUER, 2010).

Ora, percebendo este contexto, a Escola Normal passou a ser cada vez mais vista como fundamental para o desenvolvimento da instrução pública (ECAR e UEKANE, 2012), preocupada com o conteúdo (GUEDES e SCHELBAUER, 2010). É justamente neste cenário que a mudança da formação do modelo “artesanal” para o modelo profissional de formação passa a ser a principal referência da Escola Normal (ECAR e UEKANE, 2012). É importante

---

<sup>28</sup> É uma prática não vinculada à Escola Normal, pois estaria ligada a observação, convivência e imitação de atividade que não estavam ligadas a formação escolarizada.

<sup>29</sup> Prática que acontece nas Escolas Normais, ligada a observação e imitação em espaço específico e normatizado.

<sup>30</sup> É com o Ato Adicional que as escolas normais são apresentadas para a concretização da formação de professores no Brasil. Ainda que com estruturas simples, marcadas pelo desprestígio, este professor primário que seria formado pelas escolas normais, se responsabilizaria pela realização do elo entre instrução e educação (ECAR; UEKANE, 2012).

observar que havia uma forte defesa por um ensino que privilegiasse mais a prática e por isso, aprender a ensinar era o foco da preparação e formação do futuro professor (Ibidem).

No entanto, entendendo estas instituições como espaços formativos, percebe-se presente nelas o desenvolvimento de hierarquizações na profissão que passam a separar os professores por categorias mais ou menos privilegiadas. Tal fato pode ser observado quando “às professoras normalistas a preferência para a docência efetiva e os grupos escolares; aos leigos a negação da profissão, pela precariedade de seu exercício.” (LOPES, 2011, p. 61). Dessa forma, passa a existir um novo cenário com o advento das Escolas Normais que (re)configura o trabalho docente e, apesar de uma instituição que regula e normatiza essa formação do professor, os percursos realizados nela se fazem presentes e se dão de maneira plural.

Estas novas formas da profissionalização docente que se apresentavam nas Escolas Normais, também implementaram duas novas funções: a direção e a portaria. A primeira era tomada como aquela que controlava o espaço da escola como um todo, mas que também atuava como um instrumento de fiscalização uma vez que o governo muitas vezes não dava conta de realizá-la. Já a segunda “marcava uma ruptura com o modelo casa-escola, sendo um símbolo importante da separação da escola da casa.” (LOPES, 2011, p. 62). Além disso, tal separação também se justificava com entendimento que ao sair de suas casas, os professores conseguiriam se dedicar mais ao trabalho, pois definiriam assim um espaço específico de suas atuações.

Outro aspecto trabalhado pelo autor foi a questão do gênero nas Escolas Normais. Ele nos diz que a escola era dicotomizada em masculina e feminina, justificando que esta separação ocorria porque existia uma concepção ideal de educação e de tipo de professor que variava de acordo com o lugar em que se ensinava. “Assim, escolas são pensadas em consonância com o tipo de docentes e ajudam a construir modelos de docência.” (LOPES, 2011, p.66) que permitem constituir sentidos de docência e experiências docentes. Por isso, essas veem como “a escola é, pois, um espaço no qual o professor se faz como docente e como pessoa. Espaço de vida e de formação. [...] nos vínculos estabelecidos entre o trabalho na escola e a formação em escolas normais que foram constituindo a identidade do professor.” (Ibidem, p.75).

Vale ressaltar que tal formação era pensada para que professores obtivessem, cada vez mais, melhores condições para ensinar às crianças, de maneira que o antigo mestre escola



pudesse ser substituído de uma vez por todas fazendo com que novas perspectivas de formação do professor primário surgissem (GUEDES e SCHELBAUER, 2010) e consolidassem de vez a profissionalização da profissão docente. Apesar disso, o funcionamento das instituições era instável e intermitente<sup>31</sup> gerando críticas aos métodos e organização, além de poucos recursos e investimentos efetivos (GONDRA e SCHUELER, 2008).

No entanto, vista como fundamental para o desenvolvimento da instrução pública, os debates sobre a docência se fizeram presentes no cenário político educacional principalmente no que dizia respeito a consolidar não só a própria instituição Escola Normal, mas também o corpo docente que por ela seria formado (ECAR e UEKANE, 2012). Ainda assim, não havia consenso sobre qual modelo de formação seria o mais adequado para pôr em prática de maneira que “Para uns, a escola normal era vista como a instituição cujo modelo era o mais adequado à formação do profissional necessário à instrução primária e, para outros, o modelo de formação pela prática, com algumas modificações, atenderia às necessidades daquele momento” (ECAR e UEKANE, 2012, p.67).

Assim, “a criação da Escola Normal e sua consolidação foi fundamental para a transição da Prática do Ensino à Prática de Ensino” (GUEDES e SCHELBAUER, 2010, p. 236) permitindo que cada vez aumentasse a definição, diferenciação e fortalecimento do ensino normal (ECAR e UEKANE, 2012). Com isso, “as escolas normais estão na origem de uma profunda mudança, [...], do pessoal docente primário. Sob sua ação, os mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a *profissionais* formados e preparados para o exercício da atividade docente.” [*grifo do autor*] (NÓVOA, 1991, p. 125). Importante ratificar, no entanto, que tal processo passou por diversas fases de organização e definição de instauração no Brasil.

Visando uma maior regulação e cuidado com a formação do profissional que daria conta de ensinar às crianças do ensino primário é em 1879, com a reforma Leôncio de Carvalho<sup>32</sup>, que há uma preocupação maior com a formação docente voltada para um caráter mais prático e profissional. Tal preocupação permitiu então que a formação oferecida pelas

---

<sup>31</sup> No Brasil, após o Ato Adicional de 1834, cada província criou e organizou a maneira como a formação de professores funcionaria. No entanto, as tentativas de regulamentação da profissão se mostraram bastante instáveis (GONDRA; SCHUELER, 2008). Em anexo, é possível observar um quadro, organizado por Uekane (2005), que permite identificar a instabilidade das Escolas Normais brasileiras no cenário do Império. Ver Anexo IV.

<sup>32</sup> Op. Cit.

escolas normais fosse revista e adequada para suprir as necessidades e dificuldades tidas nessas instituições. Dessa forma, começou a se pensar num currículo mais adequado que pudesse suprir as necessidades da formação docente (ECAR e UEKANE, 2012; GUEDES e SCHELBAUER, 2010). Como principal exemplo dessa mudança curricular, podemos citar a Escola Normal da Corte, onde observamos que os principais responsáveis por prosseguir com seu projeto procuraram organizar “o programa de ensino [...] para a formação de professores [com] conhecimentos e conteúdos mais alargados, o que fariam com que a constituição deste novo profissional fosse aprimorada em relação às exigências anteriores.” (ECAR e UEKANE, 2012, p. 65).

É justamente nesta época, em que os ideais republicanos começam a ter mais força, que as escolas normais passam a ter “maior visibilidade como o lugar legitimado para formar bons professores que executassem a tarefa de difusão da instrução pública” (Ibidem, p. 65). Sendo assim é possível observar que

Por meio do extenso programa de ensino da escola buscava-se formar professores a partir de um conjunto de saberes que os distanciasse da formação pela prática e os qualificasse perante os discursos científicos emergentes julgados necessários aos cidadãos de uma nação que pretendia rumar ao progresso. Assim, foi possível perceber a inserção de um plano de formação de professores primários em um projeto político de intervenção na sociedade por meio da instrução, na qual esses sujeitos cumpriam papel fundamental. (ECAR e UEKANE, 2012, p. 70).

Nesse sentido, proporcionar instrução era tido como superioridade social uma vez que a escola se difundia cada vez mais num jogo político que visava controlar uma integração não só política, como também social (FURET e OZOUF, 1977 apud NÓVOA, 1991). Sendo assim, a formação docente passa a ter formação específica por meio de um processo de profissionalização que permitiu a posse de conhecimentos especializados e a institucionalização da prática por meio de um trabalho tido como de grande importância social (NÓVOA, 1991).

## 1.2 A Escola Normal da Corte e a Escola Normal do Distrito Federal

A Escola Normal da Corte não foi a primeira experiência de formação de professores no Rio de Janeiro. Em 1835, a primeira escola normal da província do Rio era inaugurada em Niterói<sup>33</sup>. Entretanto, a organização desta não foi vista de forma satisfatória, uma vez que seus resultados e métodos foram por vezes criticados. Esta situação fez com que se considerasse que naquele momento a escola não desempenhava a função que deveria; fato este que levou ao seu fechamento em 1851 (UEKANE, 2004). Após essa experiência, em 1874, houve a implementação de uma nova escola normal particular na Corte, mas como aponta Lopes (2010), esta só se sustentou até 1875 por decisão da própria instituição.

Após estas tentativas, em 1876 por meio do Decreto de número 6.379<sup>34</sup>, foram criadas no Município Neutro da Corte duas escolas normais públicas, que previa o estabelecimento de dois prédios para que o ensino de homens e mulheres fosse realizado separadamente (TANURI apud MANCINI e MONARCHA, 2005). Entretanto, tal projeto não se concretizou, e apenas no ano de 1880, quando cedido espaço no prédio da Escola Politécnica<sup>35</sup>, localizada no Largo de São Francisco de Paula, foi estabelecida nova instituição. Inaugurou-se então a Escola Normal da Corte<sup>36</sup> em cinco de abril de mil oitocentos e oitenta, com sua criação determinada pelo Decreto de número 7.684<sup>37</sup>, de seis de março do mesmo ano (LOPES, 2010). A justificativa para sua existência se deu da seguinte forma:

De modo que possa esta instituição exercer benefício influxo sobre a instrução primária da população deste município e quiçá da de todo o Império, derramando adequadamente as noções conducentes ao progresso das ciências e imprimindo o cunho dos bons princípios da sociedade, da moral e da religião fundamental, sem o que será indispensável toda civilização de que se julgue o direito de ufanar-se qualquer nação.<sup>38</sup> (BRASIL, 1880).

<sup>33</sup> Criada pelo Decreto n. 10 de 10 de abril de 1835; o pioneirismo desta escola se deu por conta da preocupação por parte dos Saquaremas em forjar, consolidar e instaurar a civilização no Império do Brasil através da instrução pública. (ANDRADE e AYRES e SELLES, 2004).

<sup>34</sup> Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6379-30-novembro-1876-549715-publicacaooriginal-65228-pe.html> (Acesso em 07/09/2017)

<sup>35</sup> A princípio o prédio em que a Escola Normal se estabelecera foi o mesmo do Colégio Pedro II no centro da cidade. Entretanto, o prédio não suportaria grande número de matriculados. A escola só teria seu prédio próprio em 1888.

<sup>36</sup> O projeto de educação separada por sexo não foi levado adiante e permitiu-se que homens e mulheres frequentassem o mesmo espaço escolar desde que respeitados os programas de ensino diferenciados para cada sexo.

<sup>37</sup> Op. Cit. Ver Anexo V.

<sup>38</sup> Trecho extraído do relatório feito pela comissão realizada para satisfazer o artigo 58, número 2 do regulamento 7.684, que criava uma escola normal de instrução primária na corte. Disponível na Série “Educação – Ensino Primário (IE5)” do Arquivo Nacional do Rio de Janeiro.

Objetivando a formação de profissionais competentes que suprissem a crescente necessidade na área, devido ao aumento da demanda por educação no Brasil, a Escola Normal da Corte (1880) surgiu num momento de extrema importância em que o país buscava equiparar seu sistema educacional com o sistema europeu implementando um currículo de caráter científico e se afastando dos métodos de rotina e memorização que eram comuns à época (UEKANE, 2004).

A organização da escola se deu de forma conturbada nos seus anos iniciais devido a falta de espaço próprio e corpo docente exclusivo da instituição que em sua maioria também atuava no colégio Imperial Dom Pedro II (LOPES, 2010). Além das brigas políticas internas sobre como dirigi-la, foi possível observar que o público que a ela tinha acesso, no mínimo, possuía algum grau de escolaridade já que o acesso à formação nesta instituição se dava mediante comprovação de instrução primária e comprovação de responsabilidade quanto à vida em sociedade. Vale ressaltar que alguns concursos foram realizados a partir de 1881 para suprir a falta de profissionais na escola<sup>39</sup>, fato este que não excluía a necessidade de comprovação de boa moral<sup>40</sup> que deveria ser concedida por pessoas idôneas e reconhecida por tabelião.

O curso era noturno, dividido em seis séries tendo seus alunos ao final destas que realizar exames dos conhecimentos adquiridos na escola. Havendo aprovação o aluno estaria apto para prosseguir para a próxima série, mas no caso de reprovação ele deveria cursá-la mais uma vez. Ao final destas seis séries seria realizado um exame final escrito e oral composto por uma banca de professores da instituição que avaliariam o aluno dizendo se ele estava apto ou não para atuar no magistério.

Vale ressaltar que o currículo das escolas normais do Império foi definido pelo Decreto de número 7.247 de 1879<sup>41</sup> onde no artigo 9º indicavam-se as diretrizes sobre quais disciplinas deveriam ser estudadas pelos docentes em formação. Interessante perceber que as disciplinas lá explicitadas estavam também presentes nos programas das escolas secundárias excetuando-se apenas as disciplinas de pedagogia e metodologia. Além disso, se estipulava a necessidade de haver escolas primárias próximas das escolas normais para que a parte prática da formação não fosse dificultada. No entanto, por conta do horário das aulas na escola

---

<sup>39</sup> Sobre os concursos consultar Série Educação – Ensino Primário (IE5) disponível no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro.

<sup>40</sup> Informação encontrada no Regulamento de 1881 da Escola Normal da Corte. Disponível na Série Educação – Ensino Primário (IE5) disponível no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro.

<sup>41</sup> Op. Cit. Ver Anexo VI.

normal não era possível realizar atividades práticas nas escolas primárias, pois já não havia aula no horário e muitos alunos não podiam ir durante o dia porque trabalhavam. Sem contar com os professores que deveriam acompanhar esses alunos em formação que também atuavam em outras escolas. Este foi um ponto de fortes críticas à Escola Normal da Corte principalmente por parte dos próprios alunos, mas que não foi resolvido porque se justificava a impossibilidade de mudar os horários de aulas já estabelecidos ou diminuir a carga horária das aulas teóricas (UEKANE, 2008; SILVA, 2016).

Além disso, o regulamento da escola era constantemente discutido e nele se justificava a importância da existência dessa instituição na Corte, visto que “o defeito da instrução primária no Município Neutro vem da má preparação do mestre de escola” (BRASIL, 1881)<sup>42</sup>. Por isso, o principal objetivo da Escola Normal da Corte era o de formar professores primários capazes de suprir tal deficiência de formação, buscando neste investimento, a civilização da nação pela educação (SILVA, 2016). Dessa forma, os objetivos traçados passaram a ficar cada vez mais nítidos no sentido de garantir uma boa formação aos futuros mestres que atuariam no território brasileiro. Vale lembrar que a discussão sobre o papel do aluno em formação docente também era muito presente na instituição; e de maneira geral, pode-se observar tal comportamento no que diz respeito aos objetivos desejados pela escola, os quais focavam na ligação entre professor – aluno – nação (UEKANE, 2008).

Outro ponto relevante é que as discussões para a organização da escola foram incessantes por toda a sua existência (UEKANE, 2008), pois o aumento do número de pessoas no acesso ao ensino primário fazia aumentar a necessidade e o cuidado na formação de professores (LÔBO, 2001). A Escola Normal da Corte tinha, portanto, o objetivo de, não só formar bons professores, como também, garantir a existência de uma proposta curricular que desse conta de articular o clássico e o profissional pois,

(...) dotada de uma ‘forte organização’, a Escola Normal não deveria visar apenas ao interesse local de formar professores para as escolas do Município Neutro. Considerando o largo interesse nacional pelo ensino em todo o Império, a Escola Normal deveria prover as províncias de mestres mais habilitados... (GONDRA e SCHUELER, 2008, p.93)

---

<sup>42</sup> Projeto de Regulamento da Escola Normal da Corte de 1881. Disponível na Série “Educação – Ensino Primário (IE5)” do Arquivo Nacional do Rio de Janeiro.

Com o Decreto de número 8.025 de 1881<sup>43</sup> que legitimava, então, a reforma do regulamento da Escola Normal da Corte, foram criados dois cursos para formação, um de Ciências e Letras e o outro de Artes<sup>44</sup>. O artigo primeiro do documento<sup>45</sup> definiu como se apresentariam tais cursos de maneira que:

“a escola normal tem por fim preparar professores primários do 1º e 2º gráo: o ensino nella distribuído será gratuito, destinado a ambos os sexos, e comprehenderá dous cursos - o de sciencias e lettras, e o de artes” (BRASIL, 1881).

Definida, então, a forma de dividir o curso de formação estipulou-se uma nova organização curricular que foi apresentada de maneira bem diferente de 1880<sup>46</sup>. Foram retiradas três disciplinas do currículo, sendo duas delas para ambos os sexos e uma delas apenas para os alunos. E foram acrescentadas duas disciplinas para ambos os sexos no curso de Ciências e Letras. Eram elas: “Elementos de Mecânica e Elementos de Astronomia”. No curso de Artes, a disciplina “Ginástica” era realizada por ambos os sexos, mas separadamente. De forma geral, este regulamento atendeu às demandas necessárias ao curso de formação docente no Império e se manteve até o ano de 1888 quando nova reforma aconteceu.

Porém para que entendamos esta reforma é importante que tenhamos em mente que o regulamento de 1881 apesar de ter se mantido por sete anos não foi aceito de maneira unânime. O processo da mudança se iniciou quando em viagem do professor da instituição Bandeira Filho à Europa, ele observou o funcionamento das escolas normais na França, Áustria e Alemanha. Quando retornou, apresentou um relatório ao Império que mostrava as experiências dessas escolas. Tal relatório foi julgado e aprovado pelos governantes responsáveis pela educação no Império e no ano de 1882 o governo permite a criação de uma comissão que seria responsável por elaborar novo regulamento. A principal mudança sugerida pela comissão foi do horário das aulas que passariam a ser ministradas pela manhã, mas como já exposto anteriormente foi a das mais polêmicas por conta da impossibilidade de muitos dos alunos e professores estarem presentes nos seus outros locais de trabalho (SILVA, 2016).

Outro ponto de discussão foi a mudança de prédio da escola, uma vez que esta estava em um prédio emprestado pela Escola Politécnica e a comissão sugeria a separação de prédios

---

<sup>43</sup>Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-8025-16-marco-1881-546192publicacaooriginal-60106-pe.html> (Acesso em: 22/10/2017).

<sup>44</sup>As disciplinas que compunham o quadro curricular do curso de Artes já existiam no regulamento anterior ao de 1881, mas eram realizadas de maneira facultativa.

<sup>45</sup>Trecho aqui transcrito com grafia da época.

<sup>46</sup>Quadro adaptado (UEKANE, 2008) com as disciplinas curriculares dos anos de 1880 e 1881. Ver Anexo VIII.

por sexo, já que na Europa não havia escolas mistas. Além destes aspectos operacionais, mudanças curriculares também foram sugeridas. Por exemplo, a supressão de disciplinas como “Francês” e “Instrução religiosa” e a união das disciplinas de “História e Geografia” que focariam seu ensino principalmente sobre o Brasil. (UEKANE, 2008).

Todos os aspectos foram muito discutidos e analisados de maneira que não foram aceitos tranquilamente e com a falta de verba suficiente para implementar todas as mudanças sugeridas pela comissão, a reforma só foi permitida pela Lei número 3.314 de 16 de outubro de 1886<sup>47</sup> que no artigo segundo, parágrafo segundo, autorizava o governo a “reorganizar o ensino na Escola Normal” (BRASIL, 1886). Porém, esta só foi implantada em 13 de outubro de 1888 com a promulgação de novo regulamento<sup>48</sup> da instituição.

A reforma de 1888 foi justificada pelo então Ministro do Império Antônio Ferreira Vianna que acreditava na necessidade de reorganizar a Escola Normal da Corte, pois era dever do Império “assegurar às novas gerações a indispensável educação física, moral e intelectual, racionalmente ministrada” (VIANNA apud UEKANE, 2008, p. 90-1). Dessa forma, o regulamento de 1888 constou com novas regras de ingresso a escola e lugares complementares de estudo. Eram esses: uma biblioteca, um museu pedagógico, um ginásio, gabinetes de desenho, gabinetes para o estudo das ciências físicas e naturais e uma oficina para trabalhos manuais. Em relação ao currículo foram propostas 18 matérias de forma que o curso de Artes deixou de existir e algumas matérias foram unificadas. Como novidade, foram inseridas as disciplinas “Instrução moral e cívica” e “Noções de economia política”. A disciplina “Ginástica” agora seria realizada apenas pelas alunas enquanto os alunos realizariam “Exercícios militares”. Outra mudança foi na disciplina “Francês” que deixou de ser facultativa para compor, novamente, a grade curricular obrigatória (SILVA, 2016). E é em 1888 que a Escola Normal da Corte se muda para prédio próprio<sup>49</sup>.

<sup>47</sup> Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-3314-16-outubro-1886-543171publicacaooriginal-53205-pl.html> (Acesso em: 22/10/2017).

<sup>48</sup> Decreto 10.060 de 13/10/1888. Disponível em:

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/doc02\\_32.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/doc02_32.pdf) (Acesso em: 08/11/2017)

<sup>49</sup> Prédio situado no Campo da Aclamação n. 56, atual Praça da República, na esquina das ruas São Pedro, desaparecida com a abertura da avenida Presidente Vargas, e Larga de São Joaquim (atual Marechal Floriano) onde foi instalada a Escola Normal em 1888. Estereoscopia Rodrigues & Co. Rio de Janeiro. Fotografias avulsas. Arquivo Nacional BR\_RJANRIO\_O2\_0\_FOT\_00444\_056.



Interessante observar que as mudanças ocorridas no regulamento de 1888 já se aproximavam dos ideais republicanos presentes no cenário político brasileiro. Dessa forma, quando a mudança de regime do governo foi proclamada, a Escola Normal, que antes era da Corte, passou a ser, naquele momento, uma instituição da Capital Federal da República dos Estados Unidos do Brasil<sup>50</sup> preocupada em difundir a ideia de República como o melhor dos regimes políticos (GOMES, 2002).

A história da Escola Normal do Distrito Federal possui algumas lacunas na primeira década do regime republicano (SANTOS, 2011; NAGLE, 1976). No entanto, conseguimos identificar elementos importantes para a escrita dela. O principal deles é buscar entender que para fazer parte do grupo das grandes nações do mundo, a construção do Estado brasileiro necessitava “impor uma ordem pública ideal dentro de uma perspectiva político-ideológica” (SANTOS, 2011, p.40) onde houvesse ação e manutenção não apenas do território, como também da educação e civilidade do povo que expressasse uma cultura nacional.

A partir daí, a instrução primária foi se fortalecendo como importante “instrumento de civilidade para o povo brasileiro e da unidade do território” (SANTOS, 2011, p.40) que ajudava na consolidação cada vez mais forte de um sentimento de pertencimento e identidade nacional. Dessa forma, a escola era apresentada então como instituição responsável por

---

<sup>50</sup> Este nome será modificado para Escola Normal do Distrito Federal em 1892.



difundir ideologias civilizatórias (Ibidem) e o projeto da educação republicana livre, laica e científica (FERREIRA, 2005) se fortalecia.

Portanto, é na Escola Normal do Distrito Federal que o objetivo de formar a nação brasileira tendo o professor como figura responsável pela escola republicana se consolida. Entretanto, vale ratificar que, esta instituição, apesar de possuir projeto do novo cenário político republicano brasileiro, não apresentou propostas inovadoras a ponto de romper completamente com o projeto educacional do Império (PINHEIRO et al., 2006).

Apesar disso, a questão:

como tornar o povo civilizado? Era a preocupação do regime republicano de modo a consolidar-se e ao mesmo tempo aparecer para o mundo. Às escolas, representação da estrutura social no espaço educativo, cabia a tarefa de, pela instrução, trazer a civilidade. Aos professores, os executores do processo escolar, competia o esforço patriótico de serem os construtores da nação. [grifo adicionado] (SANTOS, 2011, p.49).

Dessa forma, “a necessidade de fazer a educação um espaço de controle social para a criação de uma nova sociedade ‘civilizada’ continuava.” (Ibidem, p.95). Contudo, esse novo cenário que se apresentava ainda não estava consolidado o suficiente para permitir a implementação desses ideais. Por isso, a instituição se manteve no regime provisório instaurado e em março de 1890 apresentou projeto para novo regulamento, sendo este aprovado pelo decreto de número 407<sup>51</sup> em maio do mesmo ano.

Neste documento, se estabeleceram mudanças e direcionamentos para a escola que passasse a ter como objetivo além de formar professores com bom desempenho, também ser capaz de regenerar “progressivamente a escola pública de instrução primária” (BRASIL, 1890). Além disso, o documento também definiu seu programa curricular.

Cabe ressaltar que pela dificuldade de encontrar informações mais detalhadas sobre o funcionamento da escola nos primeiros anos da República, escolhemos investigar sua história tendo como fontes as leis e decretos da época que explicitam como deveria se dar o funcionamento da instituição de maneira que comprovar determinadas aplicações destas se torna trabalho árduo e pouco viável. No entanto, é possível afirmar, após a leitura da bibliografia e das fontes utilizadas nesta pesquisa, que a escola normal neste primeiro ano da República funcionou tentando se adequar às mudanças propostas e buscando implementar

---

<sup>51</sup> Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-407-17-maio-1890-520797-publicacaooriginal-1-pe.html> (Acesso em: 14/09/2017) Ver Anexo X.

melhorias na instituição, ainda que este novo cenário político-social estivesse se consolidando.

É importante lembrar que a educação primária fazia parte de uma campanha nacionalista que valorizava a educação do povo, contudo, as escolas normais no período republicano se aproximaram mais de uma formação geral que acabava por se afastar de uma instituição profissional teórica (PINHEIRO et al., 2006; ACCÁCIO, 2011) visto que no Decreto 407 de 1890 é retirado do programa curricular a cadeira de Pedagogia e legislação escolar. Entretanto, apesar desta cadeira não constar nos programas curriculares a ideia de uma escola de aplicação anexa a escola normal para prática de aulas continuou em vigor. Vale ressaltar que a cadeira de Pedagogia volta a integrar os programas curriculares da instituição em 1897 (ACCÁCIO, 2011).

Cabe lembrar que “assumir um governo, instaurar um novo regime, construir a nação eram basicamente as tarefas da República durante o governo provisório” (SANTOS, 2011, p.86) e para que isso acontecesse muitas pessoas se envolveram diretamente nesse processo para que ele fosse levado adiante com êxito. Dessa forma, a Escola Normal do Distrito Federal passou por diversas transformações para que, de fato, formasse professores capazes de disseminar um sentimento patriótico “de tal forma que se constituísse um povo e este, por consequência, uma nação.” (Ibidem, p.52). Portanto, ainda que a instituição estivesse no foco central do cenário político que se instaurava e fosse exemplo para outras escolas normais presentes no Brasil, ela também precisava acompanhar as mudanças que estavam ocorrendo na cidade do Rio de Janeiro, agora Distrito Federal do país.

Dessa forma, entendendo este contexto onde a Escola Normal se apresenta não só como lugar de formação profissional do professor, mas também como importante instituição para a formação dos cidadãos, cabe-nos agora discutir sobre a disciplina que foi definida para forjar a identidade nacional destes: a História.

## 2 História, história e historiografia

Todas as vezes que pronunciamos a palavra história, fazemos referência a um termo com muitos significados. Utilizamos a mesma palavra para designar coisas diferentes. Por outro lado, se fizermos um levantamento dos seus vários sentidos ao longo do tempo, perceberemos rapidamente que a história tem também, por assim dizer, uma história. (FERREIRA e FRANCO, 2013, p.12).<sup>52</sup>

Muitas, portanto, foram as transformações tanto no significado e utilização da palavra quanto no conhecimento histórico, principalmente, entre os séculos XVI e XVIII. O conhecimento histórico consistindo na relação entre história (matéria-prima do historiador) e História (disciplina) permite a construção de um discurso histórico sobre as relações das ações humanas em sua prática social (MONTEIRO, 2007). Essa condição gera um ser histórico e/ou uma condição histórica de algo que passa a vincular o ser e a história. Dessa forma, a ideia, presente desde a antiguidade, de *historia magistra vitae* que confere à História funções pedagógica e paradigmática com utilidade pública se mantém por séculos mas vai sofrer uma reconfiguração ao longo do século XVIII.

Neste contexto, os estudos desenvolvidos sobre a ideia de história se desdobram permitindo ampliar horizontes que vão diferenciar e definir o que seja história e História na busca por entender a disputa existente para a produção de conhecimento. Além disso, há uma síntese de tradições da escrita da história que vai aparecer mostrando um conhecimento amplo, que a faz fundamental e não acessória.

Dessa maneira, é possível observar que a disciplina História como a conhecemos e entendemos passou por muitas transformações para ocupar o lugar que ocupa na atualidade. Na época clássica, por exemplo, a história não existia como disciplina e era dividida em erudição e filosofia. No grupo dos eruditos encontravam-se os antiquários. Estes eram especialistas do antigo que trabalhavam com o fato histórico – material constitutivo da história – e realizavam uma história a partir da análise cronológica dos regimes e governos preexistentes até os atuais da época. Cabe ressaltar, no entanto, que apesar de poder escrever história o antiquário não era um historiador. Além disso, a história existia também como gênero literário que tratava de organizar cronologias, anais, compilações e memórias de maneira que se apresentava como narrativa (MOMIGLIANO, 2014).

---

<sup>52</sup> Os autores diferenciam a palavra “história” basicamente em três significados: 1) nome dado a uma disciplina que trata de acontecimentos passados; 2) matéria-prima de análise dos historiadores; 3) usada com o sentido de narrativa. (FERREIRA; FRANCO, 2013, p.13)

Sobre a história enquanto filosofia é possível observar que se afastava da investigação dos antiquários. O século XVIII permitiu uma emergência de uma “cultura clássica [que] não é passado, mas um presente, e a história, não um recomeço, mas um progresso.” (FURET, 1989, p.113). Dessa forma, há uma quebra na forma da história política como era na Antiguidade e passa-se a utilizar arte, religião, instituições que contribuem para uma história da civilização que estaria preocupada em compreender seu tempo. Neste momento, a história filosófica se apresenta como a responsável por estudar os progressos da civilização e a origem da nação (Ibidem). Porém, é também no século XVIII que se reafirma uma “indiferenciação do campo histórico suficiente para mostrar a que ponto o estudo do passado está longe de ser uma disciplina escolar: se a história não é ensinada é porque não está constituída em matéria ensinável” (Ibidem, p.115).

Esta ideia começa a ser modificada com a expulsão dos jesuítas dos colégios em Paris, ainda no século XVIII, fato que permitiu uma intensificação no debate sobre o sistema educacional<sup>53</sup> nacional já que se pretendia uma educação controlada pelo Estado. Este por sua vez,

exprime à sua maneira, e com a sua própria cultura, o forte surto do sentimento de nacionalidade, enraizado num passado muito antigo: não é tanto a história que ela deseja ver aparecer nos programas escolares, mas a história de França, garante do contrato original entre a nação e o rei e depositária de uma tradição imprescritível. (FURET, 1989, p.117).

Dessa maneira, com o fim do Antigo Regime há um alargamento do ensino de história que passa a apresentar, na época, um caráter distintivo e cronológico que acaba por culminar em uma história nacional (Ibidem, p.118).

É com a Revolução Francesa, porém, que se altera a forma da escrita da História permitindo assim “uma ruptura do ponto de vista social, econômico e político” (FERREIRA e FRANCO, 2013, p.24). No entanto, cabe ressaltar que a História enquanto disciplina nesse momento continuava a ser complemento dos estudos clássicos e da aprendizagem do latim (FURET, 1989). Isso significa dizer que “embora a Revolução Francesa tenha significado uma mudança de paradigma na forma de perceber o tempo e, mais especificamente, a história das pessoas, a importância da História como uma disciplina ainda era bem incipiente no fim do século XVIII.” (FERREIRA e FRANCO, 2013, p.25).

---

<sup>53</sup> Vale lembrar que estamos tratando, neste momento, do sistema educacional operado na França, visto que pertencente ao continente europeu discutia sua autonomia cultural.

Após a Revolução Francesa, então, há o rompimento de uma história baseada em fatos que passa a pensar numa história abstrata a respeito do tempo que se vê ampliado e que até então se via de maneira passada e não futura. Daí a perspectiva de criar um modo de repensar e recriar o processo histórico, produzindo uma aceleração do tempo e fatos que ocorriam. Essa abertura de horizonte trazida pela novidade da revolução rompe com uma ideia existente permitindo “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 [...] acompanhada pela cronologia e pela geografia, decifrações complementares do tempo e do espaço.” (FURET, 1989, p.120).

Aos poucos este cenário vai se modificando e a História, que antes “era feita por amadores, segundo métodos que melhor convinham aos autores” (FERREIRA e FRANCO, 2013, p.25) passou a ocupar novo lugar na sociedade, principalmente no início do século XIX, onde ela seria indispensável para formar juízo e patriotismo restabelecendo a relação entre passado e futuro de maneira que progressivamente passaria a conquistar lugar de destaque e autonomia (Ibidem. FURET, 1989).

Por isso, é possível observar que o século XIX foi um período de intensas mudanças na escrita da História que acabou por permitir a consolidação da História enquanto disciplina e “o que faz portanto com que a história seja, no fim do século XIX, uma matéria ensinável de pleno direito é inseparavelmente um método científico, uma concepção da evolução e ainda eleição de um campo de estudos ao mesmo tempo cronológico e espacial.” (FURET, 1989, p.133).

## **2.1 As disputas no campo disciplinar da História**

“A História como campo disciplinar surgiu ao longo do século XIX. [...] Do seu surgimento como um gênero, na Grécia, até a sua profissionalização, no século XIX, a História ocupou importância variada, conforme as necessidades do momento.” (FERREIRA e FRANCO, 2013, p.36). Dessa maneira, progressivamente a História foi se consolidando como espaço específico de saber que permitiu que este campo passasse a possuir regras específicas que concederiam a ela estatuto de comunidade detentora de conhecimentos próprios (Ibidem).

Sendo assim,

A História como disciplina escolar autônoma surgiu na Europa nos fins do século XIX, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas. Entre nós [Brasil] o processo se deu de forma bastante semelhante. (ARAÚJO, 2013, p.271).

A disciplina História “desempenhava o papel civilizatório mas também deveria se encarregar da constituição da identidade nacional e da cidadania política” (BITTENCOURT, 1992/93, p.199), porém não era por isso que ela ocupava um lugar de concordância perante os responsáveis em torna-la cadeira de destaque na formação discente e docente. O currículo que se apresentava nas diferentes instituições estava a todo o momento no centro de disputas pelo ensino.

No caso específico da disciplina História, é possível notar que a preocupação com o ensino desta enfatizando o Brasil se apresentou anteriormente ao surgimento das primeiras escolas com a lei de 15 de outubro de 1827, como já explicitado anteriormente. Além disso, esta preocupação se manteve em evidência e com a Reforma Couto Ferraz em 1854<sup>54</sup>, a discussão sobre os assuntos nacionais reforçou a necessidade de se trabalhar com os temas nacionais.

Circe Bittencourt em seu texto, “*Os confrontos de uma história escolar: da história sagrada à história profana*”, explica que a exaltação da própria História permitia colocar o Brasil em evidência não só para si mesmo como também para o mundo, elevando assim o sentimento de pertencimento a uma nação. Podendo ser entendido então da seguinte forma:

o ensino de História do Brasil tinha como objetivo principal situar o Brasil no mundo civilizado, delimitando suas especificidades e projetando para as futuras gerações a ideia de um futuro independente e novo mas solidário ao conjunto da humanidade. (BITTENCOURT, 1992/93, p.215).

Além disso, o ensino de História era dividido em História Sagrada e História Profana. Esta última, definida de forma cronológica pelo Estado, que na Constituição de 1824 defendeu uma educação laica, mas sem abrir mão dos princípios educativos da Igreja,

---

<sup>54</sup> Reforma esta que regulou os ensinos privado e público para que estivessem em consonância com os projetos do governo permitindo assim que os alunos inseridos nestes ensinos pudessem civilizar-se entendendo a importância da identidade nacional que carregavam. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/artigo\\_004.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html) (Acesso em: 01/10/2017)

defendidos pelo artigo 6º da Lei Geral do Ensino de 15 de outubro de 1827<sup>55</sup>. Dessa forma, a História Profana se organizava segundo o sistema da História Sagrada, ou seja, tinha uma versão “segundo os pressupostos dos iluministas que procuravam evidenciar a racionalidade do homem como o fundamento da História da Humanidade e cujo agente principal era o Estado” (BITTENCOURT, 1992/93, p. 207-8), sem deixar de lado uma versão mais tradicional como a visão da Igreja católica (Ibidem) uma vez que vigorava o sistema do padroado<sup>56</sup>.

Desde que a Independência e o Estado monárquico se consolidaram no Brasil, surgiu a ideia de uma grande nação. No entanto, começou-se a pensar em como esta grande nação se consolidaria e percebendo a educação como um dos principais meios de elevar o estatuto do país, viu-se no ensino de História a possibilidade de colocá-lo em evidência para o mundo e para ele próprio. Tendo a França como exemplo de um país moderno e evoluído, o governo brasileiro se utilizou dos estudos dos intelectuais franceses para suporte pedagógico e periodização da História. Com isso, nessa época muitos manuais escolares franceses chegaram ao Brasil para serem trabalhados e estudados (BITTENCOURT, 1992/93).

Toda essa produção historiográfica circulava nas bibliotecas e gabinetes de leitura, nos cursos de Direito e escolas de formação técnica, mas sobretudo no Imperial Colégio de Pedro II<sup>57</sup>, por se tratar do colégio que atendia a futura elite nacional integrante do projeto civilizatório brasileiro. A História ocupava um papel de destaque alcançando, cada vez mais, o estatuto de ciência. Assim, se percebe uma relação estabelecida no ensino de História com o colégio Imperial Pedro II, pois sendo este um colégio modelo para o restante do país, “no contexto de criação do novo Estado Nacional, era fundamental construir o sentido de nação e de identidade nacional”. (SANTOS, 2009, p.85).

Dessa forma:

Os conteúdos ensinados deveriam oferecer modelos de conduta, valorizando a figura do herói da antiguidade, cuja virtude serviria de inspiração aos jovens aprendizes. Tratava-se de uma educação para formar o futuro cidadão, homem de bem, que iria desempenhar funções fundamentais para o Estado. (Ibidem, p.83).

---

<sup>55</sup> Op. Cit. Ver Anexo IV.

<sup>56</sup> Sistema que submetia a Igreja Católica ao controle político, mas ainda assim permitia forte influência eclesiástica no governo.

<sup>57</sup> Fundado pelo Decreto 2 de dezembro de 1837, o Imperial Colégio de Pedro II, ofereceu por anos um programa de ensino de base clássica e tradição humanística. Por décadas, o programa estabelecido pelo Colégio Pedro II foi referência nacional para outros estabelecimentos de ensino secundário. (Informações retiradas do site: <http://www.cp2.g12.br/component/content/article/83-cpii/1631-per%C3%ADodo-imperial.html> (Acesso em: 21/10/2017)).

Neste contexto, com o domínio do poder educacional por parte da intelectualidade, surgiram tensões curriculares entre intelectuais e políticos que disputavam pelo currículo a ser trabalhado nas escolas, uma vez que o lugar da História no cenário educacional estava em transição. Dessa forma, ao mesmo tempo vista como ciência das universidades e disciplina escolar que deveria ser estudada por aqueles que frequentavam o ambiente escolar no Império, as discussões e contínuas reformulações no currículo foram muito presentes durante a transição e adaptação da disciplina História enquanto disciplina escolar. (BITTENCOURT, 1992/93; SANTOS, 2009). No entanto, apesar disso, havia concordância no objetivo do ensino de História que era tido como “necessidade social e política, devendo estar presente nas escolas elementares e de nível médio” (BITTENCOURT, 1992/93, p. 195). Neste contexto, as disputas pelo “lugar” da História se mantinham. Foram feitas inúmeras propostas de como a disciplina deveria estar presente no ensino e cada vez ficava mais nítida a existência dessas Histórias sagrada e profana.

A História sagrada era ensinada de maneira simples e direta para rememoração dos conteúdos e não para o aprendizado de algo novo. Seu objetivo, portanto pode ser explicitado de tal forma:

É uma imperdoável falta ignorarmos a história da nossa religião santa, e por quê? Porque essa história forma a base de todo o edifício cristão, e como bem se disse, mais nos confirmamos em nossas crenças quando as vemos iluminadas como todo o esplendor da divindade desde o berço do mundo: porque esta história é a mais antiga, a mais autêntica; e a mais sublime, a mais instrutiva de quantas há sobre a terra: a história dos feitos de Deus na criação e salvação da humanidade. É preciso sabe-la. (COSTA apud BITTENCOURT, 1992/93, p.202)

Sendo assim, percebemos que o principal objetivo do ensino de História se constituiu na introdução e identificação dos jovens da elite brasileira no mundo da civilização e modernidade permitindo que os fatos religiosos, políticos e militares fossem estudados de maneira a significar o entendimento de uma identidade nacional brasileira. Dessa maneira, também se explica o porquê da mudança de um “lugar” rebaixado da História para um “lugar” de destaque onde a principal preocupação fosse a “formação política do cidadão nacional” (BITTENCOURT, 1992/93, p. 199). Cabe ressaltar ainda que este “lugar da História” durante a Primeira República (1889-1930) continuou a se reafirmar como “mestra da vida, construtora da nação e formadora do cidadão.” (FREITAS, 2010, p. 19-20).



## 2.2 O que entendemos por currículo

Antes de tratarmos sobre a história da disciplina História no currículo das Escolas Normais da Corte e do Distrito Federal, cabe, agora, buscarmos entender, de maneira geral, que o currículo pode ser entendido como instrumento de práticas sociais, culturais e políticas; além de na relação entre prática e teoria, a construção de práticas sociais permitir, também, que o currículo construa identidades (GOODSON, 2013; MOREIRA, 2010; MONTEIRO, 2013). No entanto, para além disso, em nosso trabalho operamos com as concepções de Goodson (1997, 2013) no que concerne as questões curriculares no âmbito prescrito. Neste contexto,

Por “currículo” entendemos, nas palavras do historiador canadense do currículo, George S. Tonkins (1986, p.1), o curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – “metas e objetivos”, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado. (GOODSON, 2013, p.117).

Além disso, o teórico Ivor Goodson (1997) trabalha com a ideia de construção social curricular e defende que a predominância de assuntos no currículo varia de acordo com a influência de certos grupos sociais que o constituem (Idem. YOUNG, 2013).

Dessa forma, o currículo passa a ser visto como instrumento que possui parcialidade uma vez que busca (re)afirmar finalidades pedagógicas e políticas como sendo legítimas (SANTOS, 2009) e sua construção permite que os projetos sociais e visões de mundo daqueles que o estruturam sejam expostas e preponderem (SILVA, 2016). É importante perceber, para além disso que o currículo atua em vários cenários e não é estático e por isso, existem possibilidades curriculares que se apresentam de maneiras pré-ativas e ativas possibilitando assim vasta interpretação, observação e análise em inúmeras dimensões. Entretanto, por tratarmos de uma experiência dos séculos XIX – XX, nossas alternativas de análise são restritas as deste currículo prescrito que se apresenta em forma de fonte documental permitindo encontrar vestígios de uma história curricular.

O currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares. [...] Em suma, o currículo escrito proporciona-nos um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno: é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação. (GOODSON, 1997, p.20)

Levando em consideração que o currículo seleciona, organiza e distribui o conhecimento visando a transformação social, as disciplinas nele expressas carregam *status* e disputam territórios de maneira que seja possível produzir “formas construídas de raciocínio, em padrões de conhecimento historicamente formados” (JAEHN e FERREIRA, 2012, p. 265). Sendo assim, o conhecimento especializado contribui para a constituição do pensamento culminando num processo de escolarização que vai produzir identidades (POPKEWITZ apud JAEHN e FERREIRA, 2012). Ora, uma vez que a matéria escolar é composta por relações institucionais e sistemas de raciocínio, a escolarização passa a definir o que deve ser conhecido e o currículo passa a regular este conhecimento de tal forma que compreender as disputas de poder no âmbito do currículo escolar se faz relevante para que haja uma maior compreensão daquilo que é dito indispensável nos jogos de poder do conhecimento expresso nele (YOUNG, 2013).

A história do currículo, dessa forma, tem como objetivo central “compreender como é que uma determinada ‘construção social’ foi trazida até ao presente influenciando as nossas práticas e concepções do ensino.” (GOODSON, 1997, p. 10). Por isso, entendendo que currículo está construído para ter efeitos sobre as pessoas (GOODSON, 2013, p. 10), Goodson (1997) traça um percurso histórico das disciplinas que permite a observação de uma construção social em torno do conhecimento expresso neste currículo (JAEHN e FERREIRA, 2012). Dessa forma, os contextos cultural, político e social, presentes no currículo, que são influenciados pela política e poder, devem ser levados em conta para que seja possível operar uma produção sócio-histórica capaz de reconhecer o processo pedagógico pelo qual as disciplinas passam (GOODSON, 1997).

É importante ressaltar que este espaço onde é produzido o currículo, não possui neutralidade e que por isso, transmitem representações sociais as quais estão circunscritas numa cultura própria (FARIA FILHO e VIDAL, 2000). Cabe, também, levar em consideração os diversos fatores que estão presentes neste processo uma vez que a todo o momento estão interligados. Escolarização – conhecimento – tempo – espaço social permitem a existência de uma cultura que é expressa num lugar que produz e legitima um ambiente com regras e costumes próprios (Ibidem). Sendo assim, “o currículo sanciona socialmente o poder através da maneira pela qual (e as condições pelas quais) o conhecimento é selecionado, organizado e avaliado nas escolas.” (POPKEWITZ, 1994, p.205).

Outro aspecto para se levar em consideração é a relevância em perceber que o currículo é uma representação de grupos hegemônicos em determinados períodos e que por isso a construção curricular está passível de seguir diferentes caminhos para consolidar-se como legítima (GOODSON, 1997). Vale ressaltar que mesmo com a inovação presente nos processos de reforma curricular, a tradição não deixa de existir e ditar algumas possibilidades. A história do currículo busca, dessa maneira, uma disciplinarização e por isso a necessidade de se compreender o processo como algo mais amplo faz emergir demandas que por vezes regulam normas básicas, englobam teoria e prática, reproduzem determinados padrões e envolvem política (GOODSON, 2013).

Neste contexto, ao tratarmos da história do currículo, podemos observar uma relação entre história, currículo, conhecimento, poder. E sendo o currículo capaz de selecionar, organizar e distribuir conhecimento como “uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões” (POPKEWITZ, 1994, p.194) e visando transformação social, percebemos que ele está diretamente conectado a “aspectos internos da comunidade disciplinar<sup>58</sup>, aos aspectos externos à estrutura socioeducacional e ao contexto cultural mais amplo.” (JAEHN e FERREIRA, 2012, p. 260).

Portanto, observamos que o campo do currículo busca a compreensão em diferentes campos do conhecimento que disputam validar e hegemonizar conhecimentos que acabam por produzir verdades e regulação da produção de subjetividade. Dessa forma, currículos e disciplinas são construções sócio-históricas que produzem e hegemonizam significados (FERREIRA, 2015).

Sendo assim, “a constituição de qualquer currículo se dá no âmbito de disputas entre diferentes projetos que pretendem assumir uma posição central de verdadeira, na significação do mesmo e, conseqüentemente, sua constituição é ‘mais complexa do que mera definição prévia de listagens de conteúdo’” (LOPES, 2006, p.43 apud FONSECA, 2014, p.81). Estas listagens vistas como matérias ou disciplinas<sup>59</sup> são amálgamas mutáveis e não constituem entidades monolíticas (GOODSON, 2013) e, por isso são construídas por meio de disputas que envolvem poder, controle, negociação e aliança entre grupos distintos (FERREIRA, 2005).

---

<sup>58</sup> Para Goodson, as comunidades disciplinares definem o que é oportuno e legítimo de ser considerado no âmbito de uma disciplina e produzem sentidos na constituição das disciplinas (FONSECA, 2014. FERREIRA, 2005).

<sup>59</sup> Para Goodson (1995) matérias se dão no âmbito escolar, enquanto que disciplinas no âmbito acadêmico. Neste trabalho, no entanto, não nos utilizaremos de tal distinção.

Dessa forma, entendendo que as finalidades das disciplinas são mutáveis de acordo com os jogos de interesse e poder vigentes, observamos que a instituição escolar também se modifica de acordo com o tempo e as demandas sociais. No que diz respeito à disciplina escolar, portanto, deve-se compreender o estudo que investiga o processo de constituição e o funcionamento dela deve focalizar gênese, função e funcionamento (CHERVEL, 1990). Por isso, para Popkewitz, uma disciplina como sistema de conhecimento que se define por alianças entre grupos externos a ela, contribui numa constituição de processos de regulação social tanto quanto para a seleção de conteúdos, supostamente, mais válidos (JAEHN e FERREIRA, 2012; FONSECA, 2014).

Vale ressaltar que entender o que sejam disciplinas varia de acordo com o que se quer trabalhar. Nesta pesquisa, entendemos disciplinas como corpo dinâmico de conhecimentos e pertencentes a grupos heterogêneos que disputam, em sua maioria, poder (BITTENCOURT, 1992/93), observando como através dessa divisão se encaixava o que era relevante ou não para o ensino da formação de professores em instituição específica e quais disciplinas são entendidas como as mais importantes para esta formação. Também consideramos disciplina pela acepção de Chervel (1990) que diz ser esta aquilo que se ensina, sendo também o modo de transmissão cultural que se dirigem aos alunos e que sua constituição se dá na própria escola. Dessa maneira, o autor defende que as finalidades das disciplinas são mutáveis e variam de acordo com os jogos de poder e interesse vigentes.

Partindo deste pressuposto, é possível observar a influência que a escola normal exerce, tanto na época do Império como na época da República, intervindo na constituição de uma identidade docente profissional. Esta identidade vai ganhando força e visibilidade a ponto de marcar lugar de responsabilidade e destaque do professor que se formava e formava seus alunos. Por isso, mesmo com todas as resistências, dificuldades e divergências quanto à consolidação de disciplinas observamos que a finalidade principal das escolas consistia em instruir e transmitir cultura, de maneira a difundir não só o ensino, como também, a cultura escolar (CHERVEL, 1990).

Dessa forma, levando em consideração as histórias do currículo e da educação, é possível observar que para as duas áreas o estudo do currículo se mostra relevante para a compreensão não só da escolarização (CHERVEL, 1990; GOODSON, 1997) como também para a compreensão da formação de professores. Neste sentido, percebemos que a investigação dos vários elementos que constituem, tanto a escolarização como a formação de

professores, se faz imprescindível para a instrução, transmissão cultural, difusão do conteúdo (CHERVEL, 1990) e sobretudo, como no lugar de escola (normal), formar cidadãos. Sendo assim, estas relações estabelecidas possibilitam que teoria e prática estabeleçam o lugar da profissionalização docente.

### **2.3 O ensino de História e seu currículo nos séculos XIX e XX**

O ensino de História no século XIX tinha como principal propósito formar o cidadão nacional. Sendo assim, o conhecimento que compunha os programas curriculares trabalhados nos espaços de socialização escolar deveria permitir a instrução especializada e diferenciada dos estudantes com acesso àquela informação. Observando, portanto, programas curriculares das instituições<sup>60</sup> de formação de professores, percebemos uma estrita orientação sobre o quê e como estudar determinados assuntos definidos nestes programas. Dessa forma, tendo em vista o que discutimos sobre questões curriculares, em geral, vamos neste momento discutir como as entendemos e como se encaixam em nossas análises de currículo da Escola Normal da Corte e da Escola Normal do Distrito Federal.

Em meados do século XIX, o Império do Brasil possuía um corpo político que se consolidava cada vez mais e procurava firmar o compromisso da inserção de pessoas na ideia de nação. Ditado pelo Estado, o currículo tinha objetivos claros para instruir e construir um sentimento de pertencimento ao propósito maior, não só da instituição a qual fizesse parte, como também da pátria que o acolhia e o colocava em prática (SILVA, 2016).

Dessa maneira, desde a inauguração do IHGB, a perpetuação de valores nacionais dava o tom aos instrumentos curriculares utilizados para levar a instrução aos alunos. Em especial, a História do Brasil se mostrava nesse cenário como uma narrativa de acontecimentos e intentos capazes de configurar o povo brasileiro para que a consciência de unidade se destacasse com mais ênfase. Por isso, é possível observar que a escrita da história

---

<sup>60</sup> Entendendo que apesar da instituição ter mudado de nome e mantido uma história contínua, a mudança de regimes de governo a fizeram se entender como em mudança também. A ideia de manter a identidade da instituição como uma, é mais recente.

pelo IHGB estava “ligada à questão das identidades nacional e regional em diferentes momentos do século XIX e do século XX.” (FREITAS, 2010, p.14).

Uma vez que a História produzida por esse instituto se preocupava em narrar: política, colonização portuguesa, ação missionária da Igreja, governo monárquico, e mais tarde republicano, não existia brechas para que ela se mostrasse crítica (FONSECA, 2006). Fato este, que ajudava na formação de um cidadão nacional que não pretendia romper com as ideias e conceitos que a História trazia (ARAÚJO, 2013). Dessa maneira, os “programas curriculares e orientações metodológicas pautavam-se, assim, pela ideia de construção nacional que, a partir das noções de pátria, tradição, família e nação, formaria na população o espírito do patriotismo.” (FONSECA, 2006, p.54).

Importante ressaltar que a escrita desse ensino e difusão de uma História do Brasil foi muito trabalhada e preparada por intelectuais que seriam capazes de dar conta de ensinar e propagar tal escrita. O próprio IHGB promoveu um concurso que julgaria o melhor plano de escrita da História do Brasil. O ganhador, Carl von Martius<sup>61</sup>, escreveu o texto “*Como se deve escrever a História do Brasil*”<sup>62</sup> e nele trouxe apontamentos sobre uma missão que o historiador teria de relatar a verdade, capaz de fugir das parcialidades das versões de diferentes momentos históricos de maneira a permitir que tais fatos se juntassem ao Estado, Igreja e escolas (VON MARTIUS, 1843).

A educação que então se consolidava como principal projeto da concepção de nação que se formava, cada vez mais, permitia ao Estado ocupar o papel de condutor das propostas curriculares apresentadas por decretos imperiais.

Independente dos constantes embates entre Estado e Igreja que disputavam lugares igualmente de destaque, o currículo conseguia abordar: História Sagrada (que dava conta de estudar os principais acontecimentos ligados a religiosidade), História Universal (que dava conta de estudar os principais acontecimentos mundiais, mantendo uma visão tradicional) e a História Pátria (que dava conta de estudar o Estado Nacional). Entretanto, a Igreja vai perdendo seu lugar quando do “pensamento liberal no século XIX definia o papel da educação no sentido da formação do cidadão produtivo e obediente às leis” (FONSECA, 2006, p.44).

---

<sup>61</sup> Von Martius era alemão e estudou ciências naturais. Veio ao Brasil no início do século XIX para missão científica. Três anos mais tarde retornou à Alemanha e publicou *Viagem pelo Brasil*. Mais tarde, contribuiria ainda mais com a História do Brasil escrevendo uma dissertação sobre como se escrever a história do país para o IHGB. (Arquivo Nacional. Disponível em: <http://linux.an.gov.br/mapa/?p=10785> acesso em: 19/02/2018).

<sup>62</sup> Disponível em: <https://umhistoriador.files.wordpress.com/textos/> (Acesso em: 30/09/2017)

Além disso, “a conformação do indivíduo à vida civil passaria assim, pela estruturação de um sistema de educação nacional, controlado pelo Estado e unificado em seus pressupostos pedagógicos, em seus programas e em seus currículos.” (Ibidem, p.44).

Neste contexto, a coexistência das Histórias profana e sagrada no currículo gerou conflitos que acabaram por mudar de lugar a primeira. Esta tendo como sujeito principal o Estado Nacional, acabou sendo vista como formadora de identidade nacional e cidadania política, pois além de colocar o Brasil em evidência para o mundo, o colocou em evidência para a sua própria nação (BITTENCOURT, 1992/93). No entanto, cabe ressaltar que ainda que houvesse certa divisão entre elas no sentido de preferência de versões civis mais ou menos voltadas para a laicidade, o sistema da História sagrada era a que organizava a História profana e seus objetivos eram compartilhados no “objetivo maior do ensino de História”: apresentar o mundo civilizado e despertar o sentimento da identidade nacional (BITTENCOURT, 1992/93, p. 208)

Sendo assim, tendo a História como disciplina foco deste trabalho, é importante buscar compreender o lugar que ela ocupa no currículo. A escolarização dos cidadãos brasileiros, no século XIX e sobretudo o estudo da História, deveria dar conta de formar neles uma consciência da identidade nacional que seria formada por cristãos, brancos e seus descendentes (BITTENCOURT, 2007), havendo assim uma unificação e identificação de igual condição para todos. Partindo dessa ideia, no mesmo século, o governo passa a articular políticas educacionais que pudessem dar conta de acelerar esse processo identitário nacional. Entretanto, para que isso pudesse ser concretizado, era necessário formar um corpo docente capaz de disseminar a instrução que o Império julgasse ser relevante.

Tal discussão, sempre se voltou para a criação de uma estrutura educacional que enfatizasse o cidadão nacional para ajudar na organização da nação brasileira (NADAI, 2001) e assim, a história do Brasil surgiria de forma consistente na manutenção de uma ordem e de uma elite erudita. Essa ideia também é descrita por Schwarcz (1998) que apresenta um panorama sobre a época e, principalmente, sobre a responsabilidade que o governo imperial tinha para si na criação de uma historiografia oficial que valorizasse a singularidade do país, resguardando a memória e ajudando no surgimento de sentimento da nacionalidade.

Portanto, é nítido perceber o desenvolvimento e consolidação de um projeto de civilização que criava mecanismos para homogeneizar uma identidade nacional. Esta deveria se preocupar com a construção do passado para compreender a importância de pertencer à

nação. Dessa forma, a educação, pensada e estruturada pelo governo, se mostra como principal articuladora da formação não só acadêmica como também da elite imperial futura que tinha como responsabilidade manter a ordem e a identidade instauradas pela elite imperial do presente.

Pensando este contexto, é possível discutir como as escolas davam conta de atender as demandas das disciplinas escolares, sem abandonar os projetos políticos expressos no currículo. Por isso, neste momento analisaremos a disciplina História, especificamente, para que haja maior esclarecimento de tal questão e maior entendimento da história da disciplina e seus objetivos enquanto ciência de referência expressa no ambiente escolar.

### 2.3.1 A (história da) disciplina História

Desde o início do governo de Dom Pedro II, havia uma preocupação em fazer da Educação um dos pilares para a formação da identidade brasileira. Dessa forma, segundo Jorge Ramos do Ó (2003), as políticas implementadas no Império visavam um projeto de modernização do Estado tendo a Educação no centro do processo.

A história da disciplina História é marcada por confrontos e disputas de grupos próximos ao poder educacional. Por ser entendida como ciência de referência e por isso, tomada como fundamental para realizar alterações nos conteúdos e métodos das disciplinas escolares, a disciplina escolar História vai passar a ser vinculada com a escola e estabelecer novas relações de poder dentro dela (BITTENCOURT, 1992/93).

A História escolar constituiu-se em meio à oposição entre programas predominantemente humanísticos de outro voltados para os estudos denominados ‘científicos’ e desempenhava o papel ora de formadora moral, ora de formadora do cidadão político, no momento em que o tema da ‘universalidade’ se defrontava com o do ‘nacionalismo’ (BITTENCOURT, 1992/93, p. 194).

Dessa forma, o ensino de História no Brasil aparece em 1824 por reivindicação de parte dos intelectuais que visavam o ensino de uma História laica, mas sem abrir mão dos princípios educativos da Igreja. No entanto, os programas curriculares só adotam a especificação do ensino de História em 1827, sendo que este não seria obrigatório até o ano de



1837 quando houve a inauguração do Colégio Imperial de Pedro II (Ibidem) tido como instituição de referência para a consolidação de um projeto de nação<sup>63</sup>. Tal mudança se justifica, pois o estudo da disciplina passou a ser entendido como necessidade social e política; o que acabou por conferir a ela destaque ainda maior. Apesar disso, não havia consenso em relação ao quê e como ensinar. De fato, com o passar dos anos a preocupação com assuntos educacionais aumentava, mas as disputas de poder faziam com que o desenvolvimento do ensino da disciplina fosse dificultado.

Vale ressaltar que é apenas a partir da década de 1850, marcada pela ação do grupo conservador fluminense, que surge maior preocupação com assuntos educacionais, pois estes “valorizavam a instrução escolar, concedendo-a como meio de manutenção de privilégios, como forma de ‘ilustrar’ parcelas selecionadas da população” (BITTENCOURT, 1992/93, p. 196).

Este cenário indica o forte propósito de um currículo pensado para dar conta de ensinar conhecimentos anteriores, abrindo caminhos para novos conhecimentos capazes de ampliar o leque da instrução dos alunos. Neste contexto, é no século XIX que há a defesa por um currículo soberano onde estariam presentes todos os conhecimentos necessários para o desenvolvimento e oportunidades educacionais (MEYER, 1992 apud YOUNG, 2013). Além disso, tais conhecimentos expressariam certa especialização frente às fronteiras dos conteúdos definidos como indispensáveis no currículo oficial. (YOUNG, 2013). Dessa forma, o século XIX promoveu um alcance maior das disciplinas escolares sem que elas estivessem desvinculadas dos projetos políticos e educacionais hegemônicos (MEYER, 1992 apud YOUNG, 2013).

Dessa maneira, é nítido perceber que as mudanças curriculares ocorridas aconteciam de acordo não só com a realidade do momento, mas também de acordo com os ideais, do grupo político em vigor, que deveriam conservar na sociedade. Tal comportamento reafirma uma administração política destinada a decisões sobre um currículo que acabaria por (re)produzir assim um acesso ao conhecimento escolar cada vez mais limitado aos interesses de um grupo dominante.

Sendo assim, esta tendência permite observar a predominância de relações de poder que são expressas através dos currículos; e pensando no caso específico da disciplina História, pode-se perceber a existência, então, de determinadas teorias e categorias que passaram a ser

---

<sup>63</sup> Op. Cit.

defendidas para serem ensinadas e difundidas por meio da escolarização da disciplina. Isso, no entanto, não foi suficiente para que houvesse a disseminação de um conhecimento tido como essencial para todas as pessoas pertencentes da sociedade brasileira do século XIX visto que a escolarização era para poucos. Tal cenário só começaria a se modificar com o advento da República, ainda que de maneira lenta, permitindo a ampliação do sistema educacional (LOPES, 2010).

Além disso, por se tratar de uma escola que visava formar professores entender as razões sócio-históricas que ajudam no fortalecimento de uma identidade profissional são de extrema relevância para que (FONSECA, 2013) a análise e compreensão das mudanças operadas no currículo da instituição possam ser melhor aprofundadas.

No caso específico da Escola Normal da Corte que mais tarde vem a se tornar Escola Normal do Distrito Federal, tem sido possível observar que as reformas curriculares que se pautaram numa seleção dos conteúdos programáticos, passaram então a variar de acordo com o decorrer do tempo e das necessidades de doutrinação do governo. Levando em consideração tais instituições, que tinham por finalidade preparar professores primários de primeiro e segundo graus, as disputas por *status* dentro da profissão fizeram com que elas ocupassem lugar de destaque na sociedade (ACCÁCIO, 2011), principalmente porque a tutela do Estado conferia confiança, mais do que ao trabalho desenvolvido, ao currículo escolhido pelas instituições.

Com o advento da República, a História Sagrada perde seu caráter obrigatório, mas não deixa completamente o currículo. Tal fato pode ser explicado por conta da forte influência do clero no cenário político educacional (BIETTENCOURT, 1992/93). Ora, tal marca permite observarmos que as disputas sobre o currículo de História se mantiveram e acabavam por expressar os objetivos de cada grupo político que desejava ter sua voz em evidência nos currículos oficiais. No entanto, para além disso, mais do que politicamente as demandas estarem expressas no currículo oficial, o lugar da História visava a formação do cidadão brasileiro de maneira que este seria o responsável por continuar a formar a nação.

Sendo assim, com objetivos claros de inculcar no ensino a ideia de cidadão e identidade nacional, a disciplina História precisava ser ensinada para ser ensinada. Por isso, nosso trabalho busca entender como tal disciplina se torna importante instrumento na formação de professores para o desenvolvimento de uma política educacional voltada para a formação dos

cidadãos que, no futuro, seriam os responsáveis por guiar a nação, que então se formava, brasileira.

Com o advento da República em 1889, é possível observar uma mudança no eixo principal do ensino. No entanto, até 1930, apesar de haver uma manutenção de características educacionais da época do Império, mudanças significativas aconteceram no sistema escolar brasileiro, principalmente na década de 1920 (PINHEIRO et al., 2006) e toda a organização curricular escolar, seja a do Império ou a da República, passa a estar pautada numa construção da identidade da nação brasileira (NADAI, 1993, 2001).

Perceber a importância dos estudos de currículo na discussão sobre conhecimento é fundamental para que possamos analisar e explorar diversas possibilidades de acesso a este (YOUNG, 2013). O currículo de História na história do ensino da disciplina e da formação de professores passou por uma série de mudanças e adaptações para que o conhecimento tido como essencial para o aprendizado dos seus alunos fosse atingido. Dessa forma, no final do século XIX o estatuto da “História escolar tinha como missão aliar-se ao ensino do civismo, encarregando-se da formação moral do cidadão, em substituição parcial da moral religiosa cristã” (BITTENCOURT, 1992/93, p. 213).

Passa assim, a História, a ser empregada como uma nova “pedagogia do cidadão” (FURET, 1989) em que os conhecimentos a serem ensinados seriam responsáveis por formarem cidadãos capazes de se entenderem parte de uma grande nação. Ora, levando-se tal fato em consideração podemos observar que o currículo pensado para esta experiência permitiu o desenvolvimento de um tempo escolar atrelado a um tempo social que ditava aquilo que deveria ser ensinado (FARIA FILHO e VIDAL, 2000). Dessa forma, o conjunto de saberes estava diretamente ligado com os projetos político-educativos, ditando assim um acesso restrito ao conhecimento que se expressava pela relação de poder prevalente (YOUNG, 2008 apud YOUNG, 2013).

Portanto, o ensino de História em finais do século XIX e início do XX, sobretudo na formação de professores, permite observar objetivos direcionados a um propósito específico de educação. Neste contexto, vale ressaltar que fosse no Império ou na República, as influências sobre o currículo fizeram com que as disputas não só pelo conhecimento, mas também por um lugar de destaque na sociedade enquanto profissionais da educação ditassem aquilo que seria ensinado e valorizado (ACCÁCIO, 2011).

### 3 A disciplina História forjando a identidade nacional (?)

Antes de avançarmos na discussão da relação entre a disciplina História e a construção da identidade nacional, é importante que tratemos neste momento sobre o que a memória, de maneira geral e, principalmente, sobre o que essa identidade representa para a História. Dessa forma, cabe ressaltar: memória contribui para a constituição de identidade. Sendo assim, o que lembramos, ou esquecemos, do passado está condicionado pelo presente; permitindo então que haja também uma projeção daquilo que se espera do futuro.

Segundo Pollak (1992, 1989) a memória, em primeiro lugar, é um fenômeno de construção individual e íntimo de cada pessoa. Porém influenciada por acontecimentos coletivos e sociais, ela se constrói coletivamente e se submete a transformações e mudanças constantes. Mesmo assim, se caracterizando como algo mutável, a memória especifica alguns marcos relevantes e invariantes presentes tanto na memória individual quanto na coletiva.

Tais marcos devem ser percebidos como instrumentos do campo político ao qual a memória pertence (JELIN, 2002; TRAVERSO, 2007) e onde está sempre sujeita a modificações e em constante contato com demandas sociais, políticas, econômicas entre outras. Dessa forma, a memória se apresenta como espaço de lutas que permite a integração das várias experiências e lembranças, de indivíduos ou grupos, de maneira que haja assim a formação e identificação de novas memórias.

A memória tem aspectos muito específicos como, por exemplo, as projeções em relação a eventos, lugares, personagens e datas de acontecimentos. É possível perceber também que a memória é seletiva e construída social e individualmente permitindo que a existência de uma memória herdada passe a legitimar um sentimento de identidade e pertencimento a um grupo.

Sendo, então, a memória uma questão política, a articulação dela com a História se faz de forma a articular fatos e seleções. É muito importante que o entendimento delas como modalidades narrativas distintas, mas não opostas, estejam inseridas num contexto maior principalmente no que diz respeito a serem instrumentos políticos onde haja processos transacionais e transicionais (AARÃO, 2014).

Com isso pode-se perceber que a memória é construída pelo trabalho de enquadramento dela nas necessidades de cada grupo que queira dar legitimidade para seus

atos. Por essa volatilidade da memória, a relação entre memória e identidade culmina em conflitos sociais, intergrupais e principalmente em conflitos que opõem grupos políticos já que se manipulando o passado pode-se manipular o presente se legitimando desse passado construído. Portanto a relação entre memória e identidade é a legitimidade que a primeira fornece à segunda através da visão de um grupo que deseja afirmar suas origens.

Ora, sendo assim, ratificamos que o presente modifica as formas de narrar o passado e acaba por fazer da memória um importante suporte para a identidade. Por isso, na constante revisão da memória observamos uma escrita da História que se modifica de acordo com os interesses dos grupos no poder. Essa elaboração da memória permite a formação de uma consciência histórica coletiva. Dessa forma, uma história singularizada se refere à história de cada pessoa, onde todos podem se perceber pertencentes de algo ajudando assim na (re)afirmação e/ou (re)criação de uma identidade.

Sendo assim, estes pontos também nos ajudam a entender a relação entre memória e ensino de História, pois segundo Allieu (1995 apud MONTEIRO, 2005) a História escolar tem na memória uma importante função que opera a partir de escolhas realizadas por grupos que definem o que é necessário conhecer e lembrar. Dessa forma:

para ensinar História [...] realizamos [...] processos fundamentais: uma seleção cultural, ou seja, definimos entre os vários saberes disponíveis na sociedade, incluindo, atualmente, aqueles produzidos pela ciência, os saberes a serem ensinados às novas gerações. Esta seleção implica opções culturais, políticas, éticas possibilitando ênfases, destaques, omissões e negações. Esta seleção é sempre enraizada socialmente e é histórica, revelando interesses, projetos identitários e de legitimação de poderes instituídos ou a instituir, suscetível a mudanças e redefinições. Esta seleção se realiza e expressa nas propostas e nas práticas curriculares (MONTEIRO, 2007, p.9).

Por isso, concordamos, também, com Monteiro (2007) na afirmação de que ao tratar sobre ensino de História nos colocamos em “lugar de fronteira” que dialoga com um

“lugar de memória”, na perspectiva que possibilita relacionar o vivido (memórias espontâneas) com o ensinado/aprendido (saberes curricularizados, saberes ensinados, saberes aprendidos), rever saberes e compreensões que os tornam próprios e particulares, plenos de um saber do mundo na construção de conhecimentos de uso cotidiano, de memórias. (Ibidem, p.3).

Sendo assim, no que toca compreendermos sobre a relação entre história e memória e a construção de uma identidade nacional, se faz relevante nos debruçarmos sobre os conceitos de *cidadania* e *nação* presentes nos currículos da disciplina História dos séculos XIX e XX,

levantando alguns pontos, neste momento, que nos ajudarão a identificar determinados aspectos que indicam, ou não, mudanças nos cenários políticos e sociais. Dessa maneira, este estudo “deve ser realizado na forma de uma história dos usos e recepções de cada conceito particular, de modo que se reconheça suas múltiplas camadas de significações em relação com as situações específicas em que são constituídas ou às experiências históricas a que dão inteligibilidade.” (HANSEN, 2000, p.80).

### 3.1 Cidadania

A cidadania é um fenômeno complexo e historicamente definido (CARVALHO, 2002). Desenvolvida na Inglaterra, no século XVIII, a cidadania foi se ampliando com o passar dos séculos agregando direitos civis, políticos e sociais. Dessa maneira, seria cidadão pleno aqueles possuidores e capazes de exercer tais direitos. Partindo das considerações do historiador José Murilo de Carvalho (2002, p.9-10), diferenciaremos cada um dos direitos citados trazendo como referência definições da época tratada nesta dissertação.

#### 1. Direitos civis

Estes foram os primeiros a surgir; “fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. [...] São direitos cuja garantia se baseia na existência de uma justiça independente, eficiente, barata e acessível a todos.”. No caso do Brasil, no século XIX, a Constituição de 1824 estabelecia os direitos civis aos cidadãos<sup>64</sup> garantindo por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade. Esses direitos se mantiveram, também, aos cidadãos na Constituição de 1891<sup>65</sup>.

#### 2. Direitos políticos

Estes estavam atrelados, de certa forma, aos direitos civis. “se referem à participação do cidadão no governo da sociedade. Seu exercício é limitado a parcela da população e consiste na capacidade de fazer demonstrações políticas.”. Este cenário, em 1881,

---

<sup>64</sup> Ver Anexo II.

<sup>65</sup> Estes, cabe lembrar, eram homens nascidos no Brasil ou em países estrangeiros, desde que tivessem pais brasileiros ou expressassem vontade de se naturalizarem brasileiros. (Op. Cit.).

acaba por ficar mais restrito visto que uma aprovação de Lei Eleitoral<sup>66</sup> restringiu o voto aos cidadãos alfabetizados. Com a proclamação da República e nova Constituição em 1891, esta situação se manteve, porém pautada em vertentes políticas que pregavam maior participação política e social popular, o novo governo se inspirou em exemplos de sociedades estrangeiras para implementar expansão de direitos e conseqüentemente uma construção de cidadania política (BOMENY, 2015. CARVALHO, 2002).

### 3. Direitos sociais

Estes só aparecem no século XX e “incluem o direito à educação, ao trabalho [...]. Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar social para todos.” (CARVALHO, 2002, p.10).

Dessa forma, no que diz respeito a construção da cidadania no Brasil é possível perceber que os direitos civis precederam os outros e foram enfatizados por parte dos governos tanto Imperial, quanto Republicano. No entanto, apesar dessa ênfase, “não houve experiência política prévia que preparasse o cidadão para exercer suas obrigações cívicas.” (CARVALHO, 2002, p. 43) e, portanto, a expansão de direitos dos cidadãos só aconteceria com uma expansão educacional que permitisse uma população educada capaz de construir e exercer seus direitos civis, políticos e sociais. Logo, “a construção da cidadania tem a ver com a relação das pessoas com o Estado e com a nação.” (Ibidem, p.12).

## 3.2 Nação

[...] uma *nação* estaria formada na medida em que seu *povo* fosse consciente de seu *passado, projeto de futuro e cultura* comuns; além disso, tivesse capacidade de ser autônomo com *governo próprio e território* delimitado e reconhecido por outras *nações*. [grifos da autora] (GASPARELLO, 2002, p. 15)

---

<sup>66</sup> Decreto número 3.029, de 9 de janeiro de 1881. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html> (Acesso em: 16/10/2017)

No Brasil, o processo de formação e consolidação da nação se intensificou no século XIX, sobretudo no contexto da Guerra do Paraguai (1865-1870). Carvalho (2002) nos indica que as guerras são fatores importantes para criação de um sentimento de identidade capaz de promover a ideia de pertencimento a uma nação.

Sendo assim, o Brasil, no século XIX, passa a enfrentar uma série de conflitos para se constituir, de fato, enquanto Brasil, Estado-Nação, possuidor de cultura tal qual europeia. Era de extrema relevância que existissem formas de ligação entre as pessoas pelo território do país, tais como: idioma, religião, fluxos econômicos entre outras. No entanto, é importante salientar que a ideia de identidade nacional, assim como a cidadania, é também temporal e se molda de acordo com os momentos e processos históricos; por isso, a valorização de determinados aspectos e acontecimentos eram validados e exaltados de acordo com a intenção de determinados grupos<sup>67</sup> que estivessem no poder, de maneira que a ideia desta nação brasileira, fosse “construída no campo da academia dos letrados, [trazendo] consigo forte marca excludente.” (GUIMARÃES, 1988, p.7).

Ora, a nação brasileira deveria, então, estar inserida numa tradição de civilização e progresso, capaz de possuir um perfil com identidade própria de representante da ideia de civilização (GUIMARÃES, 1988) se reconhecendo “enquanto continuadora de uma certa tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa.” (Ibidem, p.6) que se diferenciava do “outro”<sup>68</sup> sem identidade nacional. Além disso, “é a soberania do princípio nacional enquanto critério fundamental definidor de uma identidade social” (Ibidem, p.7) que permite a constituição da nação brasileira agindo como cidadãos (PINSKY, 2001).

Portanto, a organização da nação brasileira, constituída através de um processo de formação identitária com o cidadão nacional, acabou por institucionalizar memórias oficiais que foram sendo contadas “às crianças, aos adultos, [permitindo] ao mesmo passo conhecer a identidade de uma sociedade e o estatuto desta através dos tempos.” (FERRO, s/d., p.16 apud NADAI, 2001, p.25).

---

<sup>67</sup> Esses grupos, formados por intelectuais letrados, passaram a escrever uma história oficial do Brasil permitindo assim que uma ideia de sentimento de brasilidade passasse a ser difundido.

<sup>68</sup> Esta expressão se refere aos índios e negros. Estes, sem identidade nacional (GASPARELLO, 2002).



### 3.3 Cidadania e Nação na escrita da História

Ao longo de todo o século XIX, enquanto se profissionalizava e ambicionava se apresentar como uma ciência (baseada no modelo das ciências da natureza), a História apoiou-se sobre e colocou em prática um tempo histórico – linear, cumulativo e irreversível – correspondendo a uma história política, na qual os príncipes são substituídos por nações como atores da história, e onde o progresso vinha substituir a salvação. (HARTOG, 2006, p.17 apud SANTOS, 2009, p.60)

O século XIX permitiu uma série de investimentos políticos e econômicos, mas principalmente culturais. A construção de um Estado nacional começava a se delinear e esbarrava na ideia do que seria o país ideal com a ideia do que era o país real (SCHWARCZ, 1998). Enquanto este último passava por momentos de desestabilização e não conseguia perceber uma ideia de pertencimento e identidade, o primeiro começou a ser construído por uma parcela de homens intelectuais que começaram a dar vida e sentido à nação brasileira.

Dessa maneira, em 1838, foi criado o IHGB com o intuito de se pensar uma nação e, portanto, “fundar a história do Brasil tomando como modelo uma história de vultos e grandes personagens sempre exaltados tal qual heróis nacionais.” (Ibidem, p.127). “Os intelectuais ligados ao IHGB [iriam] produzir uma historiografia empenhada em construir uma visão homogênea do Brasil para as elites brasileiras, conformadora de uma nação brasileira” (GASPARELLO, 2002, p.9), permitindo assim uma maior aproximação da escrita da história do Brasil que garantiria não só a propagação como também a conservação da memória brasileira que aos poucos vinha se formando.

Neste contexto,

a tarefa que foi assumida pelo Estado e pelos intelectuais brasileiros foi a de *revelar* a nação para os brasileiros: era necessário não apenas definir sua *unidade*, mas também legitimar a *identidade* do *território* herdado dos tempos coloniais, com a sua forma de *governo* e – a parte mais crucial – com o seu *povo*. [grifos da autora] (GASPARELLO, 2002, p. 2).

Dessa forma, o IHGB detinha todo o poder e responsabilidade de escrever a História oficial do Brasil, a qual “D. Pedro e a elite política da corte se preocupavam, [...], com o registro e a perpetuação de certa memória, mas também com a consolidação de um projeto romântico, para a conformação de uma cultura ‘genuinamente nacional’.” (SCHWARCZ, 1998, p.127).

Sendo assim, a proposta do IHGB tenta “levar a cabo um projeto dos novos tempos, cuja marca é a soberania do princípio nacional enquanto critério fundamental definidor de uma identidade social.” (GUIMARÃES, 1988, p.7) e, portanto a História feita pelo instituto buscava “dar conta de uma gênese da Nação brasileira, inserindo-a, contudo numa tradição de civilização e progresso.” (Ibidem, p. 6). Importante lembrar, no entanto, que esta nação seria constituída através de uma literatura muito mais idealizada do que real e seria composta, apenas por homens livres de uma única raça – a branca (PINSKY, 2001).

Esta situação começa a mudar apenas durante o século XX quando, apesar de uma tentativa de branqueamento da população, há um discurso educacional da nova República que reconhece a importância de índios e negros como construtores do país (GOMES, 2002) e, por conseguinte construtores de uma identidade nacional. No entanto, vale ressaltar que apesar deste discurso, o governo republicano não criou mecanismos de incorporação de parte da população pobre na vida política da Capital Federal, se configurando como um regime de modelo excludente e restritivo da cidadania (MAGALHÃES, 2005).

Apesar dessa exclusão, em relação às questões educacionais acreditava-se que “República e educação escolar estavam associadas à crença na civilização e no progresso, que com toda certeza seriam alcançadas.” (GOMES, 2002, p.387). Portanto, é nesse contexto de constante efervescência política que a preocupação de “formar o povo” através da instrução pública se fez cada vez mais presente permitindo difundir valores e comportamentos, vistos como base da nova nacionalidade brasileira (Ibidem).

Neste contexto,

para construir a *nação* [e a *cidadania*], a História e a Geografia foram convocadas. Como instrumentos de legitimação da nacionalidade que se buscava definir, os estudos históricos (e geográficos) beneficiaram-se, como campos de saber, com as possibilidades abertas ao campo e responderam ao desafio. [grifos adicionados] (GASPARELLO, 2002, p.8).

Cidadania e Nação, dessa maneira, se apresentam enquanto discursos que expressam verdades e produzem “o espírito do povo, a alma das nações, o germe da identidade nacional, expressos como histórias nacionais que contribuía para afirmar poderes instituídos.” (MONTEIRO, 2005, p.433).

### 3.4 Cidadania e Nação no currículo da disciplina História da formação de professores

Entendendo, portanto, conceitos de cidadania e nação na escrita da História, conseguimos observar mudanças políticas e sociais que nos ajudam a identificar como estes mesmos conceitos são, e se são, trabalhados nos currículos da disciplina História da formação de professores nas Escolas Normais da Corte (1880-1888) e do Distrito Federal (1889-1916).

Tendo estas percepções como base, é possível investigar as mudanças ocorridas tanto na formação de professores quanto na concepção do currículo nela empregado. É importante compreender como esta vai se modificando e se adequando as diferentes realidades que vão se impondo à sua manutenção para dar conta de atingir os objetivos pensados para esta escola normal: formar professores capazes de levar a instrução curricular previamente designada pelo governo aos cidadãos<sup>69</sup>. Com isso, focalizamos essa instituição e seu currículo de História que ao passar dos anos teve sua estrutura modificada se adequando de acordo ao governo vigente.

Neste momento, portanto, analisaremos os conteúdos programáticos da disciplina História da instituição identificando possíveis mudanças e/ou permanências na organização do currículo.

#### 3.4.1 A Escola Normal da Corte e o currículo de História

A Escola Normal da Corte, quando então de sua abertura, buscou se adequar à realidade presente seguindo as orientações do decreto de número 7.247 de abril de 1879<sup>70</sup>. Em seu primeiro regulamento, datado de 1880<sup>71</sup>, não existe grande aprofundamento sobre como cada disciplina seria ministrada, mas se deixa claro que o curso seria dividido em Ciências e Letras, e o de Artes. No total possuía 27 disciplinas em seu quadro<sup>72</sup>, pois incorporou

---

<sup>69</sup> Op. Cit. Ver Anexos II e III.

<sup>70</sup> Op. Cit.

<sup>71</sup> Disponível na Série “Educação – Ensino Primário (IE5)” do Arquivo Nacional do Rio de Janeiro.

<sup>72</sup> Decreto número 8.025, de 16 de março de 1881. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-8025-16-marco-1881-546192-publicacaooriginal-60106-pe.html> (Acesso em 24/10/2017)

disciplinas separadas no decreto para que se tornassem uma só e manteve o caráter facultativo da disciplina de instrução religiosa. Entretanto, apresentou algumas outras mudanças como: disciplina de Francês também como facultativa e especificamente para alunas só deixou a matéria “Trabalhos de agulha”; a matéria “Noções de economia doméstica” não está descrita no regulamento como matéria exclusiva para alunas<sup>73</sup>.

Levando-se em conta estes primeiros momentos da instituição, a discussão sobre como poderia ser realizado um melhor ensino foi sendo desenvolvida ao longo do ano possibilitando a criação de um novo regulamento mais detalhado já para o ano seguinte (1881)<sup>74</sup>.

Este então, mais de acordo com a realidade da instituição e em consonância com o projeto do governo imperial, detalha e justifica suas mudanças dando ênfase ao projeto que vinha sendo desenvolvido nas instituições de ensino do Império. Tal projeto, de maneira geral, focava em trabalhar com uma ideia que possibilitasse forjar uma identidade coletiva capaz de exaltar a nação brasileira (SILVA, 2016).

Analisando programas de ensino da História da Escola Normal da Corte é possível observar a preocupação em formar profissionais voltados para uma estrutura mais científica. Tal observação, feita através da leitura e análise dos documentos encontrados, pode ser também percebida no discurso do diretor dos primeiros anos da instituição, Benjamin Constant:

difundir por todas as classes de nossa sociedade uma larga e sólida instrução que inicie o cidadão nos grandes e úteis resultados nos domínios da atividade científica, industrial e social, dando-lhe noções claras, seguras e bem coordenadas sobre as coisas e sobre o homem para esclarecer-lhe a inteligência e dirigir sua conduta (Discurso Benjamin Constant, apud SILVEIRA, 1954, p.10).

Este discurso nos permite perceber que a formação estabelecida para o professor se pauta no cunho científico e na boa moralidade. Além disso, há outro importante aspecto percebido: a preocupação com a aplicação do currículo que o futuro docente teria que dar conta quando se encarregasse de levar a missão educadora para outros âmbitos da sociedade.

---

<sup>73</sup> Ver Anexo VIII.

<sup>74</sup> Disponível na Série “Educação – Ensino Primário (IE5)” do Arquivo Nacional do Rio de Janeiro..

Por isso, há no século XIX uma cultura pedagógica que considera o professor uma pessoa capaz de realizar missão moral e educacional levando o esclarecimento para toda a população; sendo ele assim, aquele que iluminaria as mentes e possibilitaria a transmissão do saber a todos (MARTINS, 2009).

Dessa forma, o currículo da Escola Normal da Corte estava em constante discussão e planejamento, pois sendo uma instituição gerida pelo Estado, a “responsabilidade do governo em formar bons professores” (LOPES, 2010, p.78) era muito grande. Já nas reuniões da congregação, a sugestão de mudanças no currículo se apresentavam incansáveis. Como já exposto anteriormente (LÔBO, 2001; LOPES, 2010; UEKANE, 2008), o primeiro ano de funcionamento da escola permitiu discussões sobre o assunto permitindo que em 1881 já houvesse mudanças neste documento.

No que diz respeito ao programa de História, o conteúdo era dividido em História do Brasil e Geral. A disciplina era ofertada nas 2ª e 4ª séries e deveria ter enfoque nos grandes acontecimentos nacionais desde o descobrimento do país e dos grandes acontecimentos revolucionários do mundo desde a idade média até os tempos modernos (que eram os tempos atuais da época).

O documento não fornece maiores detalhes de como deveria ser ensinado o conteúdo ou os objetivos específicos da disciplina ou tampouco nomeia os responsáveis pelas cadeiras. No entanto, ainda assim conseguimos perceber a relevância da disciplina na hierarquia da instituição na qual ocupava a terceira cadeira. Além disso, observamos que a preocupação com o ensino da História Nacional era relevante, pois já na 2ª série os professores em formação teriam em suas grades a disciplina de História do Brasil, onde teriam contato com os grandes feitos e realizações da Nação.

Dessa forma, nos primeiros anos de funcionamento da escola, a principal preocupação já nas séries iniciais era dar conta de ensinar aos normalistas a serem capazes de ensinar a ler, escrever, contar e saber sobre a História de seu país.

Este regulamento se manteve por sete anos. Até que com a crescente matrícula de novos alunos e com a aprovação das mudanças propostas pela comissão da escola normal<sup>75</sup>, faz-se necessária a atualização do regulamento. Em tempo, cabe ressaltar que ainda que o regulamento da instituição não tenha sofrido mudanças durante esses anos, pudemos observar

---

<sup>75</sup> Op. Cit.

que os conteúdos programáticos eram anualmente publicados, de maneira que acreditamos que esta ação tinha por intuito reforçar e difundir um discurso educacional do Império que propunha uma formação não apenas profissional, como também dos cidadãos da Nação através da divulgação de informações dos conteúdos a serem estudados.

Em outubro de 1888, é então decretado o novo regulamento<sup>76</sup> que define mais detalhadamente os conteúdos escolares históricos necessários para estudo dos alunos em formação da Escola Normal da Corte.

Definidos os assuntos a serem tratados na formação dos alunos, se definiam também os compêndios, gramáticas, dicionários, álbuns caligráficos para estudo dos normalistas. No caso da História, se utilizaram de 1881 a 1888 os seguintes materiais de estudo: Atlas do Império do Brasil editado por Ângelo Agostini e Paulo Robin; Lições de História do Brasil para uso das escolas primárias pelo Doutor Joaquim Manoel de Macedo e Compêndio de História do Brasil pelo General Abreu e Lima. Interessante perceber que tanto o compêndio de autoria do Doutor Joaquim Manoel de Macedo quanto o do General Abreu e Lima eram utilizados nas escolas de ensino primário (UEKANE, 2008).

Ainda em relação a estes livros, cabe ressaltar, que para serem utilizados nas escolas era necessária a aprovação do governo imperial que os avaliava, aprovava, imprimia e editava promovendo sua circulação (SCHUELER e TEIXEIRA, 2008 apud UEKANE, 2008). Dessa forma, era delegada também, aos professores que os utilizariam, a tarefa de avaliarem se o uso das obras nas aulas era pertinente ou não. Neste cenário, os professores se tornavam atores fundamentais na “produção de saberes, de objetos, de textos e livros escolares” (Ibidem, p.71). Vale ressaltar que apesar do grande investimento realizado para a circulação dos compêndios, o uso deles não era obrigatório pelos alunos. Contudo,

como veículo fundamental para a divulgação da imagem de nação construída a partir dos referenciais históricos considerados legítimos e verdadeiros, os livros didáticos de *História do Brasil* podem ser vistos como parte importante na tarefa de revelar aos brasileiros a nação: divulgadores de uma *história oficial* [...] indicavam, estabeleciam e inculcavam valores, papéis, imagens e identidades, com um “final feliz”: todos juntos na *nação*. [grifos da autora] (GASPARELLO, 2002, p.3).

Além disso, eram os livros de História do Brasil que

fixariam para sucessivas gerações da boa sociedade imperial conteúdos, métodos, valores e imagens de uma História do Brasil que cumpria o papel de não apenas

---

<sup>76</sup> Decreto nº 10.060 de 13 de Outubro de 1888.

legitimar a ordem imperial, mas também e sobretudo de por em destaque o lugar do Império do Brasil nos conjuntos das Nações Civilizadas, permitindo assim, a construção de uma identidade. (MATTOS, 1998, p.31-2)

Dessa forma, é importante perceber que os livros julgados indispensáveis e utilizados pelos docentes constituíam “o *corpus* dos saberes representados como necessários à prática docente, constituindo, concomitantemente, uma cultura pedagógica” (CARVALHO, 2007 apud UEKANE, 2008, p. 71); permitindo assim que os compêndios auxiliassem não apenas no estudo dos normalistas e mais a frente em suas práticas (UEKANE, 2008), mas também na construção da identidade nacional (GASPARELLO, 2002).

Neste contexto, em 1888, é formulado o novo regulamento<sup>77</sup> da instituição.

Há, no entanto, outro documento a que daremos atenção, nesse momento, antes de nos debruçarmos sobre o regulamento em si. Este se apresenta sob o título de “Considerações sobre o Regulamento da Escola Normal aprovado pelo Decreto nº 10.060 de 13 de Outubro de 1888”<sup>78</sup> e discute sobre as mudanças ocorridas de 1881 a 1888.

Este documento traz como o próprio título indica, considerações sobre a formação do aluno-professor na escola normal e como esta impacta o ensino primário. Cabe ressaltar que nestas considerações, se reafirma a importância das escolas normais no que diz respeito ao preparo dos profissionais que atuarão nas escolas do país a fim de que o nível de educação se eleve. Além disso, buscando justificar e consolidar a mudança no regulamento, o relator do documento<sup>79</sup> traz pontos do regulamento de 1881 que eram constantemente questionados, mas que não tinham sido mudados até então. Um exemplo é a discussão sobre os horários noturnos de aula da instituição que dificultavam o exercício da prática de seus alunos-professores. No entanto, ainda que criticasse o regulamento anterior ao de 1888, o relator não defendia, por completo, o novo. No documento, ele aponta uma série de aspectos que poderiam ser melhorados para que de fato a instituição fosse aquilo que desejavam<sup>80</sup>.

No que diz respeito às considerações sobre o currículo da instituição, suas colocações são de preocupação com uma extensa carga horária de disciplinas por série, que fariam com que o aluno-professor precisasse dedicar mais tempo à teoria do que à prática, dificultando

<sup>77</sup> Decreto 10.060 de 13 de outubro de 1888. Disponível em:

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/doc01\\_32.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/doc01_32.pdf) (Acesso em: 26/10/2017)

<sup>78</sup> Disponível no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro na Série “Educação – Ensino Primário (IE5)”.

<sup>79</sup> Álvaro Joaquim de Oliveira, congregado da Escola Normal da Corte formado pela Escola Militar.

<sup>80</sup> Esses aspectos dizem respeito a uma série de questões sobre a instituição. No entanto, vamos nos limitar a tratar neste trabalho apenas sobre os aspectos referentes aos programas curriculares, especialmente os de História.

assim sua atuação para a Pátria e a Humanidade (“Considerações sobre o Regulamento da Escola Normal aprovado pelo Decreto nº 10.060 de 13 de Outubro de 1888”, p.29).

Entretanto, apesar dessas considerações feitas pelo congregado, o Regulamento de 1888 se manteve em vigor e estipulou para a cadeira de História três (3) horas semanais para as três (3) séries da instituição. A 1ª série estudaria História do Brasil enquanto que as 2ª e 3ª séries estudariam sobre História Geral.

Interessante perceber o aumento da carga horária, em 1888, da disciplina História de seis para nove horas, mas tanto em 1881 quanto em 1888 os alunos-professores ao ingressarem na instituição precisavam ter contato com a História Nacional, para depois aprenderem a ensinar sobre a História do mundo. Daí o programa de História<sup>81</sup> justificava que:

O ensino da história do paiz é precedido e acompanhado do resumo dos tópicos da historia moderna que mais se relacionam com a do Brazil, assim como do summario histórico do litoral, do interior, da povoação e do movimento evolutivo do paiz. [...], ligeiros esboços biográficos dos mais notáveis personagens e sucinta indicação e apreciação dos principaes trabalhos relativos à historia do Brazil. (p.9 do programa da 2ª série de 1888)<sup>82</sup>

Além disso, é importante identificar que a ordem e ênfase nos assuntos a serem ensinados, desde 1880, ano de abertura da escola, até 1888, ano de instauração do novo regulamento, se manteve da mesma forma, onde a História do Brasil precisava dar conta de ensinar os fatos memoráveis<sup>83</sup> desde o descobrimento do Brasil até o fim da Guerra do Paraguai; e a História Geral era responsável por ensinar sobre épocas memoráveis<sup>84</sup> das revoluções da humanidade, ciências, letras e artes na antiguidade, na idade média e nos tempos modernos, quadros sinóticos e sincrônicos. Porém mais importante que isso era perceber que esta lista de conteúdos a serem aprendidos para serem ensinados era antes de tudo um esboço “[da] sinopse da Constituição Política do Império, do Ato Adicional e do Código Criminal”<sup>85</sup> (p.3 do programa – 1886 - de História do Brasil<sup>86</sup>) da história do país.

<sup>81</sup> Disponível no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro na “Série Educação – Ensino Primário (IE5)”.

<sup>82</sup> Essa justificativa se repete nos programas anteriores ao deste ano.

<sup>83</sup> Expressão encontrada em vários dos programas de ensino de História. No entanto, não há indicação de quais fatos se referem. Programas curriculares disponíveis no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro na “Série Educação – Ensino Primário (IE5)”.

<sup>84</sup> Op. Cit. Id.

<sup>85</sup> Esse trecho se repete em programas anteriores e posteriores ao deste ano.

<sup>86</sup> Disponível no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro na “Série Educação – Ensino Primário (IE5)”.



Portanto, com a realização da análise destes programas curriculares de História, fica cada vez mais nítida a preocupação do regime imperial com a construção da Nação e com a difusão da civilização para a manutenção da ordem por meio do ensino de História. Dessa forma, observando este comportamento podemos afirmar que surge uma relação do currículo de História na formação de professores que é imprescindível para que se entenda como a noção de civilização brasileira se expressa nele para reforçar a identidade nacional nos cidadãos.

Neste contexto, o estudo destes programas como estruturas pertencentes ao aparelho governamental e como parte da sociedade instaurada faz com que a busca pelo entendimento da formação de professores e a consolidação dos assuntos abordados, especificamente, no currículo de História se torne um campo muito rico na obtenção de informações que ajudam na compreensão do desdobramento da disciplina escolar que se apresenta como importante instrumento para o desenvolvimento de uma política educacional.

No intuito de organizar o que foi explicitado acima, neste momento, apresentaremos um pequeno quadro de como foi pensada a divisão do conteúdo escolar de História na Escola Normal da Corte; permitindo, dessa forma, observarmos, mudança considerável na organização dos conteúdos programáticos de História.

**Quadro II<sup>87</sup> – Divisão resumida dos programas curriculares de História**

1880 <sup>88</sup>	1881 <sup>89</sup>	1888 <sup>90</sup>
História Universal, História do Brasil e Instrução religiosa <sup>91</sup>	<p>2ª série: História do Brasil (fatos memoráveis desde o descobrimento do Brasil até o fim da Guerra do Paraguai)</p> <p>4ª série: História Geral (épocas memoráveis das revoluções da humanidade); História Sagrada (dos principais acontecimentos que precederão a vinda de Messias)</p>	<p>1º ano: História do Brasil (América pré-colombiana até Guerra do Paraguai)</p> <p>2º ano: História Geral (Períodos grego e romano até Reformas religiosas)</p> <p>3º ano: História e particularmente a do Brasil (Revolução Inglesa até unificações da Itália e Alemanha. Brasil no século XIX, principalmente pós-maioridade de Dom Pedro II)</p>

<sup>87</sup> Neste quadro, organizado por mim, a partir do acesso e leitura dos programas de ensino aos quais tive acesso, estão presentes apenas os conteúdos de História e os anos dos regulamentos que se referem a Escola Normal da Corte pública.

<sup>88</sup> Ano da abertura da Escola Normal da Corte. Informações encontradas em UEKANE, Marina. *“Instrutores da Milícia cidadã”*: a Escola Normal da Corte e a profissionalização de professores primários (1854-1889). 2008. 273f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>89</sup> Informações encontradas no Regulamento de 1881 da Escola Normal da Corte. Disponível na Série “Educação – Ensino Primário (IE5)” do Arquivo Nacional do Rio de Janeiro.

<sup>90</sup> Ano de alteração do regulamento de 1881. Entra em vigor novo regulamento em conformidade com o decreto número 10.060 de 1888. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-10060-13-outubro-1888-542876-publicacaooriginal-52485-pe.html> (Acesso em: 26/10/2017).

<sup>91</sup> O documento não deixa claro em que séries estas seriam estudadas, tão pouco explicita como deve ser realizado o desenvolvimento delas.

### 3.4.2 A Escola Normal do Distrito Federal e o currículo de História

Com a proclamação da República, em 1889, uma série de mudanças foi implementada no cenário político-social. Neste momento, no entanto, focalizaremos as mudanças, sobretudo curriculares, na instituição, que apesar da mudança de regime, se mantém como principal responsável pela formação de professores do país.

O primeiro documento que trata de organizar a grade curricular da escola é seu novo regulamento, aprovado por decreto em 1890<sup>92</sup>. Neste, é definido que:

A Escola Normal é um estabelecimento de ensino profissional: tem por fim dar aos candidatos a carreira do magistério primário, a educação intelectual, moral e prática necessária e suficiente para o bom desempenho e prática do professor (Artigo 1 do Decreto nº 407).

Uma vez definida a finalidade da Escola Normal do Distrito Federal, define-se a grade curricular que no que diz respeito à disciplina História fica definido o ensino da História universal e especialmente a do Brasil. No entanto, ao organizarem a divisão das disciplinas por séries, apenas História do Brasil aparece especificada para a 3ª série.

Dessa forma, já no início de um novo governo conseguimos perceber uma tentativa de manutenção da disciplina História como a principal fonte de formação do senso de pertencimento a uma Nação.

Neste contexto, analisaremos, neste momento, como os conteúdos programáticos dos anos seguintes de 1890<sup>93</sup> apresentavam a disciplina História. Cabe lembrar, que neste momento inicial da República existem algumas lacunas (NAGLE, 1976; SANTOS, 2011), pois a implementação deste novo governo gerou uma série de instabilidades que ecoaram pelas políticas, de modo geral.

---

<sup>92</sup> Decreto nº 407 de 16/05/1890. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/116786/1890\\_Dereto%20n%C2%BA%20407\\_Regulamento\\_da\\_Escola\\_Normal.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/116786/1890_Dereto%20n%C2%BA%20407_Regulamento_da_Escola_Normal.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Acesso em: 27/10/2017)

<sup>93</sup> Ainda no ano de 1890, novo regulamento foi proposto e aprovado, mas no que diz respeito à disciplina História não houve mudança.

O primeiro programa a que conseguimos ter acesso após o de 1890 foi o de 1894<sup>94</sup>. Nele estão definidos os principais pontos a serem estudados naquele ano na Escola Normal. Há na introdução a orientação de se estudar a História e a hierarquia científica e processos do estudo positivo da História. Após este momento, a ênfase no ensino deveria ser nas civilizações primitiva, proto-histórica, antiga, medieval, moderna e contemporânea.

Apesar de não termos encontrado programas de ensino de anos anteriores ao de 1894, localizamos pontos selecionados para exames de História do Brasil que deveriam ser realizados pelos normalistas<sup>95</sup>. Em geral, estes pontos percorriam do descobrimento do Brasil até a Guerra do Paraguai<sup>96</sup>. Constatamos, portanto, que nos primeiros cinco anos da República não houve grande mudança nos conteúdos programáticos senão nas nomenclaturas.

Ainda assim, conseguimos observar o discurso que a 1ª República apresentou e defendeu no programa curricular de História, uma vez que este estava pautado no positivismo e fortalecimento na crença de civilização atrelada ao progresso. Dessa maneira, a justificativa de aprovação deste programa estava apoiada no desenvolvimento de uma doutrina que lhe era concernente e atendia as condições exigidas pelo regulamento da Escola Normal.

Após 1894, só conseguimos localizar os programas de ensino a partir de 1899<sup>97</sup>. Neles a disciplina História estava dividida em três anos: 2º ano – História Geral; 3º ano – História da América; 4º ano – História do Brasil e instrução cívica.

Interessante observar que há mudanças consideráveis na organização da disciplina a partir deste ano. A primeira é que História da América aparece descolada da História Geral e tem agora carga horária própria. A segunda é a introdução da instrução cívica no currículo de História, o que ratifica um discurso republicano que busca a valorização da Pátria e da Nação. A terceira é a mudança da série que cursa a História do Brasil.

Sendo assim, observamos que o governo republicano articulava um discurso preocupado em dar conta de se (re)afirmar como único capaz de construir uma Nação moderna (FERREIRA, 2002). Os programas de ensino da Escola Normal do Distrito Federal, portanto, nos indicam o projeto de governo através da organização de conteúdo das

---

<sup>94</sup> Disponível no Centro de Memória da Educação Brasileira do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro.

<sup>95</sup> Disponíveis no Centro de Memória da Educação Brasileira do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro.

<sup>96</sup> Ver Anexo XII.

<sup>97</sup> Disponíveis no Centro de Memória da Educação Brasileira do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro.

disciplinas que eram tidas como responsáveis por incutir na população sentimento de pertencimento e identidade.

Num geral, com o passar dos anos (1902-1915) após a estruturação da disciplina História em Geral, América, Brasil e Instrução Cívica, as mudanças de conteúdo não foram muitas.

A próxima mudança a ser observada ocorreu no programa de ensino de História do Brasil em 1916, quando Instrução Cívica passou a ter carga horária própria deixando de dividir espaço com a História Nacional.

Esta mudança foi realizada por meio do Decreto nº 1059 de 14/02/1916<sup>98</sup> que aprovava o novo Regulamento da Escola Normal do Distrito Federal. Dentre as possíveis justificativas para esta separação, a que defenderemos neste trabalho é a de que com a Grande Guerra acontecendo, o sentimento nacionalista dos países foi se estabelecendo e se fortalecendo, de tal maneira que o Brasil começou a partir de então uma busca não só pela sua valorização interna enquanto Nação, como também uma valorização no cenário internacional. Este contexto permitiu dessa forma a criação da Liga da Defesa Nacional, no mesmo ano (1916), que defendia, entre outras coisas, a existência do cidadão-soldado e a elaboração de manuais cívico-pedagógicos (NAGLE, 1976; VELLOSO, 2003).

Em relação aos livros utilizados no período da 1ª República na Escola Normal, temos registros a partir de 1902. Eram eles, naquele ano: História do Brasil (2ª edição) de João Ribeiro; História da América de Rocha Pombo; História Geral de Ernesto Lavisse e Resumo da História da Civilização de Seignobos. É nítido perceber, com isso, que esta lista se diferencia por completo dos livros utilizados na escola durante o Império, reafirmando assim um discurso desejado pelos homens responsáveis pela Educação na 1ª República. Poucas mudanças foram feitas na utilização dos livros até 1916<sup>99</sup> como podemos observar nos programas curriculares publicados.

Neste contexto, cabe ainda, tratarmos sobre a principal mudança no conteúdo programático de História do Brasil na Escola Normal do Distrito Federal: a introdução da Fundação da República como tópico a ser estudado. Uma vez que este é introduzido, há uma reorganização em todos os outros tópicos da cronologia histórica, não no sentido de retirá-los do programa curricular, mas no sentido de dar um novo enfoque ao assunto. Exemplo de

---

<sup>98</sup> Disponível no Centro de Memória da Educação Brasileira. Ver Anexo IX.

<sup>99</sup> Ver Anexo X.

destaque sobre isso é o estudo sobre a Conjuração Mineira que no momento da República trata a figura de Tiradentes como sendo a mais importante do movimento. No Império, este acontecimento era listado como: “Ideias de independência em Minas Gerais”<sup>100</sup>. Essa mudança no enfoque de abordagem do assunto nos faz perceber as disputas de memória que ocorriam para legitimar determinadas vertentes.

Carvalho (1990) em sua obra nos fala sobre essa questão da criação de heróis durante a República, que na tentativa de diminuir o governo anterior, buscou personificar e imortalizar homens que tivessem se oposto contra o regime monárquico e fossem a favor de ideias positivistas e/ou democráticas. Por isso, o autor nos lembra que “a manipulação do imaginário social é particularmente importante em momentos de mudança política e social, em momentos de redefinição de identidades coletivas.” (CARVALHO, 1990, p.11).

### 3.4.3 A formação de professores forjando a identidade nacional (?)

Levando em consideração a discussão realizada até aqui, podemos observar que as disputas pelo ensino de História na formação de professores foram se mostrando presentes nos documentos curriculares analisados para que esta formação conseguisse forjar a identidade nacional desejada.

Neste sentido, uma vez com base nestes documentos, conseguimos inferir que a instituição atendia algumas das demandas sócio-políticas realizadas por meio do ensino de História visto que era através dessa disciplina que se acreditava formar cidadãos e despertar o sentimento de identidade nacional no povo. Dessa maneira, com base nos documentos curriculares da instituição aqui estudada, identificamos os projetos de nação e identidade nacional desejados pelos projetos monárquico e republicano.

Em geral, o projeto monárquico, tinha por objetivo despertar no súdito-cidadão o sentimento de pertencimento a uma nação, civilizando-o e fazendo com que ele entendesse a importância da colonização portuguesa na construção do Império. Neste sentido, elaboravam-se projetos para a Educação, pois se justificava que seria através dela que os objetivos seriam

---

<sup>100</sup> Ver Anexo XII.

alcançados. No entanto, era a disciplina História a principal responsável pela divulgação e desenvolvimento de um sentimento de pertencimento nacional (FONSECA, 2006). Dessa forma, a Escola Normal da Corte trabalhava com importantes personagens e com a apresentação do território do país, tidos como principais elementos que exaltavam a construção nacional.

No caso do projeto republicano, a Escola Normal do Distrito Federal além de atender as demandas do novo regime, que tinha por objetivo construir uma Nação moderna<sup>101</sup>, começou a delimitar cada vez mais a importância da instituição no que diz respeito à formação profissional; e no que diz respeito ao currículo de História, a instituição manteve o estatuto da disciplina como a principal responsável por desenvolver o sentimento de pertencimento e identidade nacionais. No entanto, ainda que os dois regimes estivessem interessados em forjar a identidade nacional do Brasil, na República há uma reinvenção dos argumentos para a concretização dela (GASPARELLO, 2002).

Podemos ilustrar tal fato aos analisarmos que, durante o Império, os alunos assim que entravam na instituição tinham contato com a disciplina, numa justificativa de já começarem a desenvolver um sentimento de pertencimento e identidade da Nação brasileira. Já na República, a mudança da disciplina História para as séries finais da escola demonstra uma preocupação com a formação docente do normalista no sentido de que este deveria dar conta de ensinar a seus futuros alunos sobre a importância do exercício da cidadania e ser consciente de seu papel formador. Ora, quanto mais próximo do fim do curso e início da carreira no magistério, as ideias e conteúdos de História do Brasil ensinados a serem ensinados, permitiria maior contato com a disciplina e facilitaria seu desenvolvimento e ensino.

No entanto, apesar dessa mudança, os conteúdos estudados, nos dois momentos da instituição, continuaram basicamente com os mesmos objetivos de forjar a identidade nacional. A História Geral ensinada no Império, na República se dividiu em História da América e História Geral. No caso da História do Brasil, nos cinco primeiros anos da República os tópicos de estudo se mantiveram os mesmos do Império (início da História no descobrimento do Brasil até o fim da Guerra do Paraguai). Cabe ressaltar, entretanto, que a forma como estes pontos seriam estudados é que se diferenciariam, tendo por base o discurso

---

<sup>101</sup> Esta “Nação moderna” não era unânime. Havia várias vertentes que defendiam a sua nação moderna. No entanto, a que teve maior força foi a positivista, principalmente porque sendo contra o sistema de padroado vigente no Império, defendia a separação do Estado e da Igreja (FERREIRA, 2002).

republicano e positivista que valorizava Pátria, Nação e Civilização. Além disso, com o passar dos anos da Primeira República, foram adicionados novos conteúdos a serem estudados como, por exemplo: a abolição da escravidão, a fundação da República, a federação, os três poderes entre outros<sup>102</sup>.

Neste sentido, entendemos que a mudança do regime e da ideologia política fez com que os conteúdos estudados fossem apresentados por novas perspectivas, sendo por vezes ampliados de maneira que se permitiu imprimir nesses estudos os objetivos a serem alcançados na concepção do que fosse o cidadão republicano, sem por isso negar a importância do reconhecimento de uma identidade nacional comum. Dessa forma, analisando os programas propriamente ditos, conseguimos identificar importantes elementos que nos dão indícios do lugar ocupado pela disciplina não apenas na formação do profissional, mas principalmente na formação de um cidadão que compreenda e sinta que faz parte da nação.

Além disso, levando em conta outros documentos curriculares, e entendendo que livros didáticos são expressões do currículo (VASCONCELOS e GOMES, 2013), podemos depreender que os compêndios utilizados na escola também constituem o discurso defendido pela instituição uma vez que foram os principais instrumentos do ensino de História da época e por isso, ajudaram na construção de uma memória social (GASPARELLO, 2002).

Para exemplificarmos um pouco este discurso, faremos neste momento breve comentário sobre as obras de História do Brasil<sup>103</sup> adotadas pela escola normal.

Na Escola Normal da Corte os autores utilizados foram: Joaquim Manoel de Macedo e o General J. I. de Abreu e Lima. O primeiro inicia seu trabalho na fase imperial da historiografia didática recebendo forte apoio do IHGB. O autor tinha por proposta articular o projeto nacional com o passado reconstruído para servir na formação de pessoas identificadas com uma nação imaginada num país chamado Brasil. Macedo acreditava que seu livro serviria para o ensino do ofício, ao mestre, e para a memorização do aluno (GASPARELLO, 2002, p. 180). Este último, por sua vez, memorizando os fatos e acontecimentos relevantes de sua pátria conseguiria entender e se identificar cada vez mais como pertencente de uma nação.

---

<sup>102</sup> Ver Anexo XII.

<sup>103</sup> Para um estudo mais aprofundado ver o trabalho de Gasparello, 2002. A autora em tese intitulada: “Construtores de Identidades: os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)”, analisa compêndios da História do Brasil, discutindo aproximações e distanciamentos dos discursos dos autores das obras no Colégio Pedro II. Quatro desses autores também foram adotados nas Escolas Normal da Corte e do Distrito Federal. Ver Anexo XI.



Já a obra de Abreu e Lima era “dedicada ao *ensino*, para o estudo dos jovens *brasileiros*” [grifos da autora] (GASPARELLO, 2002, p.126) e o autor acreditava que esta obra era a melhor opção para divulgar “a história nacional e os construtores dessa nacionalidade, para garantir amor à pátria e aos seus heróis pela mocidade brasileira” (Ibidem, p. 127).

Neste sentido, podemos inferir que os compêndios utilizados na Escola Normal da Corte tinham por objetivo principal incutir nos normalistas memórias capazes de fundamentar, sobretudo uma história patriótica com o sentimento de pertencimento.

Já em relação à República, Gasparello (2002) nos mostra que a primeira fase desta época é “marcada pelas inovações na História e no ensino [...]. O livro didático servirá agora à República: ao assumir uma forma desmistificadora e crítica em relação à *história imperial*.” [grifos da autora] (p. 108). Dessa forma, novos autores foram adotados para o estudo da História do Brasil na Escola Normal do Distrito Federal. Foram eles: João Ribeiro e Matoso Maia.

A obra de João Ribeiro intitulada “História do Brasil” (1900), traz uma nova maneira de pensar sobre a nação e seu povo. O livro, dividido em nove unidades que iniciam no descobrimento do Brasil e se encerram no Progresso da democracia, foi visto como “chave de ensino e de iniciação de professores” (GASPARELLO, 2002, p. 226). Além disso, o autor, que era historiador, defendia a importância dos processos sociais para a compreensão da formação histórica nacional, a qual seria construída por duas dinâmicas: uma que se baseava em eventos relacionados à administração política e econômica e a outra que se baseava em grupos sociais do território nacional. Dessa forma, Ribeiro esboçou o processo de construção da nação republicana, visto que esta só existiria quando houvesse participação ativa do povo brasileiro, sem passividade e servilismo como a política imperial pregava (GASPARELLO, 2002).

O outro autor, Matoso Maia, adotou uma perspectiva mais territorialista em seu livro, também, intitulado “História do Brasil”<sup>104</sup>. Defendia a existência de um território brasileiro único e unido sob um mesmo governo de modo que demonstrando condições de progresso e civilização, seria o necessário para se entender fundamentalmente brasileiro (Ibidem).

---

<sup>104</sup> Publicado em 1881, foi adotado pela Escola Normal do Distrito Federal no ano de 1915. Este livro era tido como o melhor para se estudar a História nacional e em 1891 estava em sua terceira edição.

Neste sentido, analisando as discussões sobre as obras didáticas utilizadas na primeira fase da Primeira República, conseguimos compreender que o discurso da formação da nação se deu não apenas pelo reconhecimento de uma identidade, mas principalmente, pelo entendimento de pertencimento de um território comum que permite trocas, desenvolvimento e ação nos aspectos estruturantes que permitem formar a nação e assim entender a identidade que esta nação deseja imprimir.

Dessa forma,

A nação imperial tinha surgido fundamentada no costume do povo, na necessidade de uma presença coroada para unir os brasileiros [...]. [Já] a nação republicana [continuava] a acreditar nestes fundamentos, mas reinventava os argumentos. (GASPARELLO, 2002, p.272).

Neste contexto, observamos que o currículo da disciplina História nas Escolas Normais da Corte e do Distrito Federal buscava forjar uma identidade para o professor em formação de acordo com os grupos que estivessem no poder sem, contudo abandonar, por completo, aquilo que já era tradicionalmente estudado na disciplina. Dessa maneira, mesmo com a mudança de governo e a reinvenção de conceitos, foi possível manter certa estabilidade (FERREIRA, 2013) e o estatuto da disciplina História como importantes instrumentos de formação da identidade nacional.

## Considerações finais

Um período-chave na História da educação e, portanto, da profissão docente. [...] põe-se por toda parte a questão de saber o que significa ser um bom docente: Deve ser leigo ou religioso? Deve fazer parte de um corpo docente ou não ser mais que um mestre dentre os outros? [...] O processo de secularização do ensino é antes de tudo a substituição de um corpo docente religioso (ou sob o controle da Igreja) por um corpo docente laico (ou sob controle do Estado), sem que por isso as antigas motivações, nem as normas e os valores que caracterizaram as origens da profissão docente, tenham sido substancialmente modificadas [...] (NÓVOA, 1991 apud GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 157).

Neste cenário, nosso trabalho teve o intuito de discutir um projeto de identidade nacional forjada pelos regimes imperial e republicano sem, contudo desconsiderar a heterogeneidade existente no contexto sócio-político de que tratamos. Dessa maneira, a construção desta dissertação se deu na tentativa de apresentarmos o contexto socioeducacional do período estudado para que pudéssemos compreender como a profissão docente e seu lugar de formação, a escola normal, se apresentaram e desenvolveram na sociedade brasileira.

Com este primeiro movimento, conseguimos identificar e discutir o importante papel da disciplina História, tida como a principal para forjar uma identidade nacional, permitindo assim que compreendêssemos seu lugar de destaque na sociedade. Neste sentido, todo esse processo de discussão e análise permitiu também que percebêssemos a importância da disciplina não apenas na divulgação e construção de sentimento de pertencimento a nação nos alunos que a estudassem, mas também a importância dela na formação de professores, personagens estes que seriam os responsáveis por ensinar a História e difundir a Educação no Brasil.

Dessa forma, toda a discussão realizada até aqui permite que se observe além de uma preocupação com a formação docente de cunho científico e prático, uma preocupação também com a moralidade deste professor em formação (ECAR e UEKANE, 2012); uma vez que o objetivo de formar professores competentes que suprissem a crescente necessidade na área, devido ao aumento da demanda por educação no Brasil, fazia com que estes fossem vistos como fundamentais para a formação e construção do país (MONTEIRO, 2013).

Vale ressaltar que como lugar profissionalizante, a escola normal objetivava formar mestres e assim produzir saberes e práticas docentes que fossem capazes de viabilizar os objetivos da instituição de formação. Por isso, é importante compreender como esta mesma

instituição vai se modificando e se adequando as diferentes realidades que vão se impondo à sua manutenção para dar conta de atingir aos objetivos pensados para ela: formar professores capazes de levar a instrução previamente designada pelo governo aos cidadãos.

O professor neste contexto passa a assumir uma posição de produtor do saber pedagógico (ESCOLANO, 1999) pertencente a uma categoria profissional definida e organizada pelo Estado (NÓVOA, 1991). No entanto, para além disso, também é possível que se observe que a profissão docente vai muito além de só ensinar. A docência na sua origem permitiu o surgimento de uma cultura própria que se prontifica a marcar lugar no cenário não só educacional como também, político e social (MIGNOT e CUNHA, 2003). Dessa forma, o entendimento dos vários elementos que constituem o contexto da cultura docente, permite entendermos o lugar do professor na sociedade e sua própria identidade enquanto profissional.

Além disso, compreender a trajetória da disciplina História enquanto instrumento formador da sociedade, nos ajuda a perceber o projeto de país civilizado e progredido que o governo tinha como meta a estipular para todo o território brasileiro. A constituição e exaltação de uma identidade nacional eram entendidas como principais impulsionadoras da consolidação do Império do Brasil e mais tarde da República no Brasil.

Apesar da dificuldade de investimentos na educação, observada através dos relatórios oficiais encontrados, é nítido perceber que as discussões sobre o andamento de uma educação de qualidade eram incessantes de forma a ter a educação como o elemento fundamental de construção do país. Dessa forma, nosso trabalho buscou acessar nas documentações experiências por vezes esquecidas ou silenciadas.

Levando em consideração que encontramos muitos escritos sobre a desvalorização da profissão docente, entendemos que pesquisar e refletir sobre a formação e atuação na/da docência é de suma importância para que o lugar do professor seja (re)visto. Entendemos também que apesar das dificuldades, abordar novos focos de estudo contribui para a compreensão de uma história que merece ser contada e divulgada.

A preocupação com o ensino não só coloca o professor em papel de destaque como também nos ajuda a conhecer um pouco mais sobre aspectos fundamentais que (re)montam à história da profissionalização docente. No caso específico do ensino de História, é possível perceber a manutenção do estatuto de disciplina formadora de identidade, cidadania, nação e consciência; já para os professores em formação e em atuação que dela precisavam e precisam

aprender para ensinar, deviam e devem estar dispostos a compreender as necessidades do cenário em que se encontravam e encontram para poderem melhor ensinar.

O ensino de História, portanto, apresenta inúmeros conflitos e tensões decorrentes de disputas pelo poder no currículo. Estes, no entanto, nos ajudam a compreender a real preocupação que girava em torno dos homens que pensavam a educação e queriam que ela fosse capaz de elevar, de fato, o Brasil para o mesmo patamar das grandes potências europeias. Dessa forma, entendendo que a História esteve em evidência ao longo dos séculos e teve com isso grande desenvolvimento em seu estatuto, concluímos que seu ensino foi fortemente difundido para que fosse cada vez mais sólido o desejo de pertencimento e entendimento de uma identidade nacional.

Vale ressaltar ainda, que a pluralidade de informações encontradas para esta pesquisa leva em consideração a heterogeneidade de pessoas que circulavam no âmbito educacional da época. Sendo assim, entendemos que nem tudo que constava na documentação oficial, e que buscavam aplicar conforme aquilo que era determinado, nem sempre era executado. Neste contexto, é muito importante percebermos que “o currículo escrito proporciona-nos um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno” (GOODSON, 1997, p. 20) e que, por isso, configura uma importante fonte documental.

Cabe ressaltar que ainda há muito que se pesquisar em relação à história do currículo da instituição aqui investigada, bem como sobre a sua história institucional. Entendemos, portanto, que o objetivo desta dissertação não foi chegar a uma resposta, mas sim possibilitar que se encontrem novos caminhos de investigação para que a discussão e o conhecimento desenvolvidos por meio desta pesquisa contribuam para a compreensão da história da disciplina História na formação de professores em nosso país.

Para além disso, muito se discutiu, no século XIX, sobre o estatuto da profissão docente, enquanto uns diziam ser a docência uma vocação, missão a ser seguida pela vida, outros acreditavam que atuar no magistério era ofício que devia ter o merecido valor. Vocação, missão ou ofício fato é que a profissão docente se constituiu importante, fortalecendo uma identidade profissional na chegada do século XX, permitindo que ela se mantivesse presente em nossa sociedade até os dias atuais com o objetivo de formar cidadãos para melhor desenvolverem o país, no contexto dos diferentes projetos de nação vigentes.

O campo do currículo busca uma compreensão em diferentes campos do conhecimento que disputam validar e hegemonizar conhecimentos que permitem a produção de verdades e regulação da produção de subjetividade (FERREIRA, 2015). Dessa forma, as análises dos documentos curriculares e dos conteúdos programáticos de História da escola, aqui realizadas, nos permitiram problematizá-las e destacar a produtividade do poder enquanto constituidora de currículos, disciplinas e sujeitos que culminam numa construção de conceitos e ideias permitindo dessa forma, o surgimento de um discurso pedagógico que acaba por se transformar em tradição produzida.

Esta tradição se apresenta, então, como produção discursiva que nos auxilia a compreender as relações entre currículo e cultura, e teoria e prática (FERREIRA, 2015). Entendendo estas relações, conseguimos reconhecer interesses e poderes afirmados por meio dos saberes curriculares que são apresentados como “resultado de um processo de seleção cultural.” (MONTEIRO, 2001, p.130).

Este processo de seleção nos indica uma construção sócio-histórica que é constantemente (re)criada em espaços institucionais distintos (FERREIRA, 2005) indicando-nos estabilidade(s) e mudança(s) em seus currículos. Isso nos indica “uma forma histórica particular de sistematizar conhecimento e de ir além do senso e da experiência comuns” (YOUNG, 1989, p.30 apud FERREIRA, 2005, p.15) uma vez que as disciplinas curriculares são construídas por meio de disputas que envolvem poder, controle, negociação e aliança entre grupos distintos.

Pensando exclusivamente na experiência da disciplina História no currículo da instituição aqui estudada, concordamos com Ferreira (2005) ao afirmar que sua construção segue uma ordem de processos que envolvem interesses e disputas não limitados apenas ao campo epistemológico.

Portanto, o intuito desta pesquisa foi o de contribuir para a escrita de uma história da disciplina História no currículo das Escolas Normais da Corte e do Distrito Federal identificando rupturas e permanências em sua escrita, com o passar do tempo, a fim de que pudessemos enxergar “potenciais progressivos e regressivos, tendo em vista as circunstâncias históricas nas quais elas emergem.” (FERREIRA, 2015, p.269). Sendo assim, ratificamos que “apreender o estatuto da história no Brasil é acompanhar a constituição do campo [...] em nome do conjunto da nação.” (NADAI, 2000, p.25) de maneira que mesmo com a mudança

do regime imperial para o republicano, se manteve a estabilidade do projeto proposto pela disciplina História que era o de forjar a identidade nacional.

## Referências bibliográficas

ACCÁCIO, Liéte Oliveira. Navegando na História da Educação Brasileira - Formando o Professor Primário: A Escola Normal e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Campinas: Graf.FE: HISTEDBR, 2011 Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Liete\\_Oliveira\\_Accacio\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Liete_Oliveira_Accacio_artigo.pdf). (Acesso em: 29/10/2017).

ANDRADE, Everardo; AYRES, Ana Cléa; SELLES, Sandra. Não só dos seus préstimos, mas dos seus costumes: Provisão e formação de professores no Brasil. **Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste** – Política, conhecimento e cidadania, 6, 2004, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: ANPED/FCPGERs, 2004.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. Uma outra História possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: PEREIRA, Amílcar. MONTEIRO, Ana Maria. (orgs.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma história escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: v.13, nº 25/26, p.193-221, set. 92/ago.93.

\_\_\_\_\_. Identidades e ensino de história no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (orgs.). **Ensino de História e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BOMENY, Helena. Reformas Educacionais. In: ABREU, Alzira Alves de. (coord.). **Dicionário histórico-biográfico da Primeira República [Recurso eletrônico]: 1889-1930**. 2015.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

\_\_\_\_\_. **Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi**. 3ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **Cidadania no Brasil. O longo caminho**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.



CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação**. N. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990. Tradução de CHERVEL, André. L'histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherche in Histoire de l'éducation. N. 38. Paris: INRP, 1988.

ECAR, Adriane Lopes. UEKANE, Marina Natsume. Lutas pela Formação Científica dos Professores Primários no Rio de Janeiro (1880-1890). In: **História da Educação** (Online) Porto Alegre, v. 16, n. 38, p. 63-78, set./dez. 2012.

ESCOLANO, Agustín. Los profesores em la historia. In: MAGALHÃES, Justino. ESCOLANO, Agustín (orgs.). **Os professores na História**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999.

FARIA FILHO, Luciano. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane. FARIA FILHO, Luciano. VEIGA, Cynthia. 3ª edição. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FARIA FILHO, Luciano. VIDAL, Diana. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03.pdf> (último acesso em 22/10/2017). 2000.

FERREIRA, Ana Alice. **A instrução do povo como missão: O ensino público primário na cidade do Rio de Janeiro entre os anos de 1870 e 1922**. Tese de Doutorado. PUC-RJ, 2002.

FERREIRA, Marcia Serra. **A História da Disciplina Escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação/UFRJ, 2005.

\_\_\_\_\_. História do Currículo e das Disciplinas: produzindo uma abordagem discursiva para investigar a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas. In: Miriam Soares Leite; Carmen Teresa Gabriel. (Org.). **Linguagem, Discurso, Pesquisa e Educação**. 1ed.: DePetrus/FAPERJ, 2015, v. , p. 265-284.

FERREIRA, Marieta de Moraes. FRANCO, Renato. **Aprendendo História: Reflexão e ensino**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FONSECA, Maria Verônica. Entre especialistas e docentes: percursos históricos do currículo de formação de professores na FE/UFRJ. In: FERREIRA, Marcia Serra; XAVIER, Libânia; GARCEZ, Fábio. (orgs.) **História do Currículo e História da Educação: interfaces e diálogos**. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2013.

\_\_\_\_\_. **A disciplina acadêmica Didática Geral na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) (1939-1968): Arqueologia de um discurso.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação/UFRJ. 2014.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História.** 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 5ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREITAS, Itamar. **Histórias do ensino de História do Brasil (v.2).** São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

FURET, François. O nascimento da história. In: FURET, François. **A oficina da História.** Lisboa: Gradiva, 1989.

GASPARELLO, Arllete. Construtores de identidades: Os compêndios de história do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920). Tese de Doutorado. PUC/SP. 2002.

GOMES, Angela de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, Angela de Castro. PANDOLFI, Dulce Chaves, ALBERTI, Verena, coordenação; Américo Freire...[et al.]. **A República no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira: CPDOC, 2002.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro.** São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Ao correr da pena: reflexões relativas às cartas de professores do século XIX. In: MIGNOT, Ana Chrystina. CUNHA, Maria Teresa (orgs.). **Práticas de memória docente.** São Paulo: Cortez, 2003.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo.** Lisboa: Educa Currículo, 1997.

\_\_\_\_\_. **Currículo: teoria e história.** Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

GUEDES, Shirlei Terezinha Roman. SCHELBAUER, Anaete Regina. *Da Prática do Ensino à Prática de Ensino: Os sentidos da Prática na Formação de professores no Brasil do século XIX*. In: **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, número especial, p. 227-245, mai.2010.

GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. Nação e civilização nos trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: n.1, 1988, p. 5-27.

HANSEN, Patrícia. **Feições e fisionomia: A História do Brasil de João Ribeiro**. Rio de Janeiro: Access, 2000.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. Espanha: Siglo XXI de España, 2002.

JAEHN, Lisete. FERREIRA, Márcia Serra. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.3, p. 256-272, Set/Dez 2012.

LÔBO, Yolanda Lima. Memória e Educação: a Escola Normal da Corte. In: XII Jornadas Argentinas de História de la Educación. Rosário, Argentina, v. 1, p. 1-10, 2001. **Anais**.

LOPES, Sonia; MARTINEZ, Silvia Alicia. A emergência de escolas normais no Rio de Janeiro do século XIX: Escola Normal do Município da Corte e Escola Normal de Campos. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.7, n.3, p.53-77, 2007.

\_\_\_\_\_. **Flagrantes da profissão docente na cidade do Rio de Janeiro nas páginas da revista O ensino primário (1884-1885)**. In: **Revista brasileira de história da educação**, Campinas-SP, n. 24, p. 139-165, set./dez. 2010.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. Profissão Docente, Formação de professores e Instituições Escolares. In: SIMÕES, Regina. CORREA, Rosa. MENDONÇA, Ana Waleska. (orgs.). **História da Profissão Docente no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MAGALHÃES, Marcelo. Repensando política e cultura no início da República: existe uma cultura política carioca? In: SOHIET, Rachel. BICALHO, Maria Fernanda. GOUVÊA, Maria

de Fátima. (orgs.). **Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história**. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

MANCINI, Ana Paula Gomes; MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Corte (1876-1889): contribuição para o estudo das instituições de formação de professores no Império**. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0339.pdf> (Acesso em: 22/10/2017).

MAQUIAVEL, Nicolau. **História de Florença**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARTINS, Angela Maria Souza. Breves Reflexões sobre as primeiras Escolas Normais no contexto educacional Brasileiro, no século XIX. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.35, p. 173-182, set.2009.

MATTOS, Selma Rinaldi de. Lições de Macedo. Uma pedagogia do súdito – cidadão no Império do Brasil. In: MATTOS, Ilmar R. de. (Org.). **Histórias do ensino da História no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

MIGNOT, Ana Chrystina. CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez (Coleção Cultura, Memória e currículo; v.3), 2003.

MOMIGLIANO, Arnaldo. **História antiga e o antiquário**. Anos 90, Porto Alegre, 21,39, 2014.

MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. **Revista História Hoje**, v.2, nº 3, p.19-42, 2013.

\_\_\_\_\_. “Conhecimento poderoso”: um conceito em discussão. In: **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

\_\_\_\_\_. Ensino de História e história cultural: diálogos possíveis. In: **Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história**. SOHIET, Rachel. BICALHO, Maria Fernanda. GOUVÊA, Maria de Fátima. (orgs.). Rio de Janeiro: Mauad, 2005a.

\_\_\_\_\_. Formação docente: território contestado. In: **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. MARANDINO, Martha. SELLES, Sandra. FERREIRA, Marcia. AMORIM, Carlos. (orgs.). Niterói: Eduff, 2005b.

MOREIRA, A. F. B. A importância do conhecimento no currículo e os pontos de vista de Michael Young. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (orgs.) **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, p. 33-47, 2013.

\_\_\_\_\_. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira: Pesquisador em Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOTTA, Marly Silva da. O lugar da cidade do Rio de Janeiro na federação brasileira: uma questão em três momentos. Rio de Janeiro: CPDOC, 2001.

NADAI, Elza. O ensino de história e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (org.). 9ª edição. **Repensando o ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. A escola pública contemporânea: Os currículos oficiais de História e o ensino temático. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: v.6, nº 11, p.99-116, set. 85/fev.86.

\_\_\_\_\_. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: v.13, nº 25/26, p.143-162, set. 92/ago.93.

NAGLE, Jorge. O Estado e a educação. In: NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo, EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974, 1976 reimpressão.

NICOLAZZI, Fernando. Como se deve ler a história: Jean Bodin e a ars historica do século XVI. In: Nicolazzi, Fernando; MOLLO, Helena; ARAÚJO, Valdeci (org.). **Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António, coord. - **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

\_\_\_\_\_. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente In: **Teoria e Educação**, nº 4. Porto Alegre, RS: Pannonica Editora Ltda, p. 109-139, 1991.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1992b.

Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX-meados do século XX)**. Lisboa: Educa, 2003.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. Desde quando somos uma nação? In: OLIVEIRA, Lucia Lippi. **A questão nacional na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense; Brasília: CNPq, 1990.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. et al. **O Brasil republicano, v.9: sociedades e instituições (1889-1930)**. 8ª edição Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de História no Brasil. In: PINSKY, Jaime. (org.) 9ª edição. **Repensando o ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2001.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.5, nº 10, p. 200-215, 1992.

\_\_\_\_\_. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, nº 3, p. 3-15, 1989.

POPKEWITZ, Thomas. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

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. Faculdade de Educação/UFRJ. 2009.

SANTOS, Heloísa Helena Meireles dos. **Congregação da Escola Normal: da legitimidade outorgada à legitimidade (re)conquistada (1880-1910)**. Dissertação de Mestrado. UERJ, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.14 n.40. jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>

SEKI, Ariella. MACHADO, Maria Cristina. **A disciplina de instrução moral e cívica na reforma educacional de Benjamin Constant de 1890**. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RkVw->

9WqYb4J:www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\_histedbr/jornada/jornada8/txt\_compl/Ariella%2520Seki.doc+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br (Acesso em: 29/10/2017) s./d.

SILVA, Luciana de Rezendes Ferreira da. **Ensino de História e formação da nação: um estudo do currículo de História da Escola Normal da Corte (1880-1889)**. Monografia. Instituto de História/UFRJ. 2016.

SCHUELER, Alessandra; MAGALDI, Ana Maria. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. In: **Revista Tempo**. n.26. 2008. Disponível em: [http://www.historia.uff.br/tempo/artigos\\_dossie/v13n26a03.pdf](http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/v13n26a03.pdf)

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do Imperador: D. Pedro II, um imperador nos trópicos**. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**. n.14. mai./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>

TRAVERSO, Enzo. Historia y Memoria. Notas sobre um debate. In: FRANCO, Marina. LEVÍN, Florencia. (orgs.). **Historia Reciente: perspectiva y desafios para um campo en construcción**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2007.

UEKANE, Marina. **“Instrutores da Milícia cidadã”: a Escola Normal da Corte e a profissionalização de professores primários (1854-1889)**. Dissertação de Mestrado. UERJ, 2008.

\_\_\_\_\_. **Saberes prescritos e a profissionalização dos professores: um estudo acerca da episteme da Escola Normal da Corte**. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo5/360.pdf> (Acesso: 29/10/2017) 2004.

VASCONCELOS, Mateus de Almeida; GOMES, Maria Margarida. Ecologia: investigando aspectos constitutivos do currículo de Biologia em livros didáticos. In: FERREIRA, Marcia Serra; XAVIER, Libânia; GARCEZ, Fábio. (orgs.) **História do Currículo e História da Educação: interfaces e diálogos**. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2013.

VELLOSO, Monica Pimenta. Em busca da identidade nacional: diferentes expressões do moderno e da brasilidade. In: MAGALDI, Ana Maria. ALVES, Cláudia. GONDRA, José Gonçalves. (orgs.). **Educação no Brasil: história, cultura e política**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

VIDAL, Diana. FARIA FILHO, Luciano. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo. v.23 n° 45, pp.37-70, 2003.

VILELA, Carolina Lima. Discursos científicos e pedagógicos no conhecimento escolar em geografia. In: GABRIEL, Carmen Teresa. MORAES, Luciene Stumbo. (orgs.). 1ª edição. **Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. Petrópolis, RJ: De Petrus: FAPERJ, 2014.

VILLELA, Heloisa. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane. FARIA FILHO, Luciano. VEIGA, Cynthia. 3ª edição. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



YOUNG, M. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (orgs.) **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, p. 11-31, 2013.



## Anexos

## Anexo I

## Protocolo de autorização para pesquisa no Centro de Memória da Educação Brasileira

 INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO Rua Mariz e Barros, 273 – Praça da Bandeira – CEP: 20270-003	 FAETEC FUNDACÃO DE APOIO À PESQUISA TECNOLÓGICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Protocolo Nº <u>1995</u> Recebido em <u>10/08/17</u> Funcionário: <u>vtaluy</u>
NOME: <u>Luciana de Rezende Ferreira</u>		
ASSUNTO: <u>Pesquisa</u>		

## Anexo II

### Constituição 1824 no que diz respeito aos cidadãos brasileiros

#### TITULO 2º

##### Dos Cidadãos Brasileiros.

###### Art. 6. São Cidadãos Brasileiros

I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.

II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.

III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.

IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.

V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação.

###### Art. 7. Perde os Direitos de Cidadão Brasileiro

I. O que se naturalisar em paiz estrangeiro.

II. O que sem licença do Imperador aceitar Emprego, Pensão, ou Condecoração de qualquer Governo Estrangeiro.

III. O que for banido por Sentença.

###### Art. 8. Suspende-so o exercicio dos Direitos Politicos

I. Por incapacidade physica, ou moral.

II. Por Sentença condemnatoria a prisão, ou degredo, emquanto durarem os seus effeitos.

## **Anexo III**

### **Constituição de 1891 no que diz respeito aos cidadãos brasileiros**

#### TÍTULO IV

##### *Dos Cidadãos Brasileiros*

#### SEÇÃO I

##### *Das Qualidades do Cidadão Brasileiro*

Art 69 - São cidadãos brasileiros:

1º) os nascidos no Brasil, ainda que de pai estrangeiro, não, residindo este a serviço de sua nação;

2º) os filhos de pai brasileiro e os ilegítimos de mãe brasileira, nascidos em país estrangeiro, se estabelecerem domicílio na República;

3º) os filhos de pai brasileiro, que estiver em outro país ao serviço da República, embora nela não venham domiciliar-se;

4º) os estrangeiros, que achando-se no Brasil aos 15 de novembro de 1889, não declararem, dentro em seis meses depois de entrar em vigor a Constituição, o ânimo de conservar a nacionalidade de origem;

5º) os estrangeiros que possuírem bens imóveis no Brasil e forem casados com brasileiros ou tiverem filhos brasileiros contanto que residam no Brasil, salvo se manifestarem a intenção de não mudar de nacionalidade;

6º) os estrangeiros por outro modo naturalizados.

## **Anexo IV**

### **Lei de 15 de outubro de 1827**

Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio.

Dom Pedro, por Graça de Deus, e unanime acclamação dos povos, Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os nossos subditos, que a Assembléa Geral decretou, e nós queremos a lei seguinte:

Art 1º Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessarias.

Art 2º Os Presidentes das provincias, em Conselho e com audiencia das respectivas Camaras, emquanto não tiverem exercicio os Conselhos geraes, maracarão o numero e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em logares pouco populosos e remover os Professores dellas para as que se crearem, onde mais aproveitem, dando conta á Assembléa Geral para final resolução.

Art 3º Os Presidentes, em Conselho, taxarão inteiramente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 annuaes: com attenção ás circumstancias da população e carestia dos logares, e o farão presente á Assembléa Geral para a approvação.

Art 4º As escolas serão de ensino mutuo nas capitaes das provincias; e o serão tambem nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fór possivel estabelecerem-se.

Art 5º Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edifficios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessarios á custa da Fazenda Publica e os Professores; que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitaes.

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil.

Art 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que fór julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art 8º Só serão admittidos á opposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e politicos, sem nota na regularidade de sua conducta.

Art 9º Os Professores actuaes não seram providos nas cadeiras que novamente se crearem, sem exame e approvação, na fórmula do art. 7º.

Art 10º Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação annual, que não exceda á terça parte do ordenado, áquelles Professores, que por mais de doze annos de exercicio não interropindo se tiverem distinguindo por sua prudencia, desvelos, grande numero e aproveitamento de discipulos.

Art 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento.

Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fôrma do art. 7º.

Art 13º As mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

Art 14º Os provimentos dos Professores e Mestres serão vitalicios; mas os Professores em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender, e só por sentenças serão demittidos, provendo inteiramente quem substitua.

Art 15º Estas escolas serão regidas pelos estatutos actuaes no que se não oppozerem á presente lei; os catigos serão os praticados pelo methodo de Lencastre.

Art 16º Na provincia, onde estiver a Côrte, pertence ao Ministro do Imperio, o que nas outras se incumbe aos Presidentes.

Art 17º Ficam revogadas todas as leis, alvarás, regimentos, decretos e mais resoluções em contrario.

Mandamos portanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir, e guardar tão inteiramente como nella se contém. O Secretario de Estado dos negocios do Imperio a faça imprimir, publicar e correr. dada no Palacio do Rio de Janeiro aos 15 dias do mez de Outubro de 1872, 6º da Independencia e do Imperio.

IMPERADOR com rubrica e guarda.

Visconde de S. Leopoldo.

Carta de lei, pela qual Vossa Magestade da Assembléa Geral Legislativa, que Houve por bem sancionar, sobre a creação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do imperio, na fôrma acima declarada.

Para Vossa Magestade Imperial ver.

Joaquim José Lopes a fez.

Registrada a fl. 180 do livro 4º de registro de cartas, leis e alvarás.- Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio em 29 de Outubro de 1827.- Albino dos Santos Pereira.

Monsenhor Miranda.

Foi publicada esta carta de lei nesta Chancellaria-mór do Imperio do Brazil. - Rio de Janeiro, 31 de Outubro de 1827.- Francisco Xavier Raposo de Albuquerque.

Registrada na Chancellaria-mór do Imperio do Brazil a fl. 85 do Livro 1º cartas, leis, e alvarás.- Rio de Janeiro, 31 de Outubro de 1827.- Demetrio José da Cruz.

## Anexo V

## Síntese da criação e desenvolvimento das Escolas Normais no Brasil – Império

<b>Províncias</b>	<b>Criação oficial</b>	<b>Funcionamento efetivo</b>	<b>Interrupções</b>
<b>Amazonas</b>	<b>1882</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>Pará</b>	<b>1839</b>	<b>1839 a 1872</b> <b>1874 a 1882</b>	<b>1872 a 1873</b>
<b>Maranhão</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>Piauí</b>	<b>1871</b>	<b>1871 a 1882</b>	<b>-</b>
<b>Ceará</b>	<b>1881</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>Rio Grande do Norte</b>	<b>1873</b>	<b>1873 a 1881</b>	<b>1882</b>
<b>Paraíba</b>	<b>1864</b>	<b>1864 a 1881</b>	<b>1882</b>
<b>Pernambuco</b>	<b>1864</b>	<b>1865 a 1882</b>	<b>-</b>
<b>Sergipe</b>	<b>1870</b>	<b>1874 a 1882</b>	<b>1870 a 1873</b>
<b>Alagoas</b>	<b>1864</b>	<b>1868 a 1880</b>	<b>-</b>
<b>Bahia</b>	<b>1836</b>	<b>1836 a 1882</b>	<b>-</b>
<b>Espírito Santo</b>	<b>1873</b>	<b>1873 a 1882</b>	<b>-</b>
<b>Minas Gerais</b>	<b>1835</b>	<b>1840 a 1841</b> <b>1846 a 1851</b> <b>1871 a 1882</b>	<b>1842 a 1845</b> <b>1852 a 1870</b>
<b>Rio de Janeiro</b>	<b>1835</b>	<b>1835 a 1851</b> <b>1862 a 1882</b>	<b>1851 a 1861</b>
<b>São Paulo</b>	<b>1846</b>	<b>1846 a 1878</b> <b>1881 a 1882</b>	<b>1879 a 1880</b>
<b>Paraná</b>	<b>1870</b>	<b>1871 a 1881</b>	<b>1882</b>
<b>Santa Catarina</b>	<b>1843</b>	<b>1882</b>	<b>1843 a 1881</b>
<b>São Pedro do Rio Grande do Sul</b>	<b>1869</b>	<b>1869 a 1882</b>	<b>-</b>
<b>Goiás</b>	<b>1881</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>Mato Grosso</b>	<b>1873</b>	<b>1874 a 1882</b>	<b>-</b>

## Anexo VI

## Decreto de criação da Escola Normal da Corte

**Decreto N. 7684 de 6 de Março de 1880****Crêa no Município da Côrte uma Escola Normal primaria**

Hei por bem, na conformidade do art. 9 do Decreto n. 7247 de 19 de abril de 1879, Decretar o seguinte :

Fica creada no Município da Côrte uma Escola Normal de instrução primaria para professores e professoras, na qual se observará o Regulamento que com este baixa, assignado por Francisco Maria Sodré Pereira, do Meu Conselho, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio, que assim o tenha entendido e faça executar. Palacio do Rio de Janeiro em 6 de março de 1880, 59.º da Independencia e do Imperio.

Com a rubrica de Sua Magestade o Imperador.

*Francisco Maria Sodré Pereira.*

## Anexo VII

### Artigo 9º da Reforma Leôncio de Carvalho

Art. 9º O ensino nas Escolas Normaes do Estado comprehenderá as disciplinas mencionadas nos dous primeiros paragraphos seguintes:

§ 1º

Lingua nacional.

Lingua franceza.

Arithmetica, algebra e geometria.

Metrologia e escripturação mercantil.

Geographia e cosmographia.

Historia universal.

Historia e geographia do Brazil.

Elementos de sciencias physicas e naturaes, e de physiologia e hygiene.

Philosophia.

Principios de direito natural e de direito publico, com explicação da Constituição politica do Imperio.

Principios de economia politica.

Noções de economia domestica (para as alumnas).

Pedagogia e pratica do ensino primario em geral.

Pratica do ensino intuitivo ou lições de cousas.

Principios de lavoura e horticultura.

Calligraphia e desenho linear.

Musica vocal.

Gymnastica.

Pratica manual de officios (para os alumnos).

Trabalhos de agulha (para as alumnas).

Instrucção religiosa (não obrigatoria para os acatholicos).

§ 2º

Latim.

Inglez.

Allemão.

Italiano.



Rhetorica.

§ 3º As disciplinas que constituem o programma das Escolas Normaes serão divididas em series, conforme a ordem logica de sua successão, e para o respectivo ensino haverá em cada escola o numero de Professores, substitutos e mestres que o Governo entender necessario.

§ 4º A cada Escola Normal será annexa para os exercicios praticos do ensino uma ou mais escolas primarias do municipio.

§ 5º Observar-se-hão nas Escolas Normaes as disposições geraes deste decreto acerca de frequencia e exames livres.

§ 6º Todas as aulas dessas Escolas funcionarão, á tarde e a noite.

§ 7º Aos Directores, Professores e substitutos das mesmas Escolas é vedado o exercicio do magisterio particular.

§ 8º Os Professores e substitutos, com excepção dos de instrucção religiosa, serão nomeados mediante concurso, e os mestres livremente. A nomeação destes se fará por portaria e a daquelles por decreto.

§ 9º Em cada Escola Normal haverá um Director, que será nomeado d'entre as pessoas que com distincção houverem exercido o magisterio publico ou particular; um Secretario; dous Amanuenses; um que accumulará as funcções de Bibliothecario e outro as de Archivista; um Porteiro, dous Continuos e os serventes que forem necessarios.

§ 10. Os vencimentos dos funcionarios de que tratam os dous paragraphos anteriores são os que constam da tabella annexa sob n. 1.

§ 11. Os Professores e Substitutos das Escolas Normaes são obrigados a prestar as informações, dar os pareceres e confeccionar os trabalhos sobre materia de instrucção que lhes forem exigidos pelo Governo, ou pelos Presidentes nas provincias, assim como pelo Inspector geral ou Conselho director da instrucção publica.

§ 12. Aos individuos approvados nas disciplinas do § 1º ou nas dos §§ 1º e 2º serão conferidos diplomas de habilitação que, em igualdade de circunstancias, lhes darão preferencia, quanto áquelles, para os logares do professorado primario, e quanto a estes, para os do magisterio primario e secundario.

## Anexo VIII

## Quadro com disciplinas da Escola Normal da Corte

1880		1881	
<p>Currículo Masculino: Português; Francês; Matemáticas elementares e escrituração mercantil; Elementos de cosmografia, geografia e história universal; Geografia e História do Brasil; Elementos de ciências físicas e naturais, fisiologia e higiene; Filosofia e princípios de direito natural e público; Princípios de economia social e doméstica; Pedagogia e prática do ensino primário em geral; Pedagogia e prática do ensino intuitivo; Princípios de lavoura e horticultura; Instrução religiosa; Caligrafia; Desenho linear; Música vocal; Ginástica e Prática</p>	<p>Currículo Feminino: Português; Francês; Matemáticas elementares e escrituração mercantil; Elementos de cosmografia, geografia e história universal; Geografia e História do Brasil; Elementos de ciências físicas e naturais, fisiologia e higiene; Filosofia e princípios de direito natural e público; Princípios de economia social e doméstica; Pedagogia e prática do ensino primário em geral; Pedagogia e prática do ensino intuitivo; Princípios de lavoura e horticultura; Instrução religiosa; Caligrafia; Desenho linear;</p>	<p>Currículo Masculino: Português; Francês (facultativo); Matemáticas elementares; Corografia e História do Brasil; Cosmografia, geografia e história geral; Elementos de mecânica e astronomia; Ciências físicas; Ciências biológicas; Lógica e direito natural e público; Economia social e doméstica; Pedagogia e metodologia; Noções de agricultura; Instrução religiosa (facultativo); Caligrafia e desenho linear; Música vocal e Ginástica</p>	<p>Currículo Feminino: Português; Francês (facultativo); Matemáticas elementares; Corografia e História do Brasil; Cosmografia, geografia e história geral; Elementos de mecânica e astronomia; Ciências físicas; Ciências biológicas; Lógica e direito natural e público; Economia social e doméstica; Pedagogia e metodologia; Noções de agricultura; Instrução religiosa (facultativo); Caligrafia e desenho linear; Música vocal; Ginástica e Trabalhos de agulha.</p>

manual de ofícios.	Música vocal; Ginástica e Trabalhos de agulha.		
--------------------	--	--	--

## Anexo IX

### Decreto que aprova o regulamento da Escola Normal do Distrito Federal

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-407-17-maio-1890-520797-publicacaooriginal-1-pe.html>

#### Decreto nº 407, de 17 de Maio de 1890

Approva o regulamento para a Escola Normal da Capital Federal.

O Chefe do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil, constituido pelo Exercito e Armada, em nome da Nação, resolve aprovar o regulamento para a Escola Normal da Capital Federal, que a este acompanha, assignado pelo General de brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Instrucção Publica, Correios e Telegraphos, que assim o faça executar.

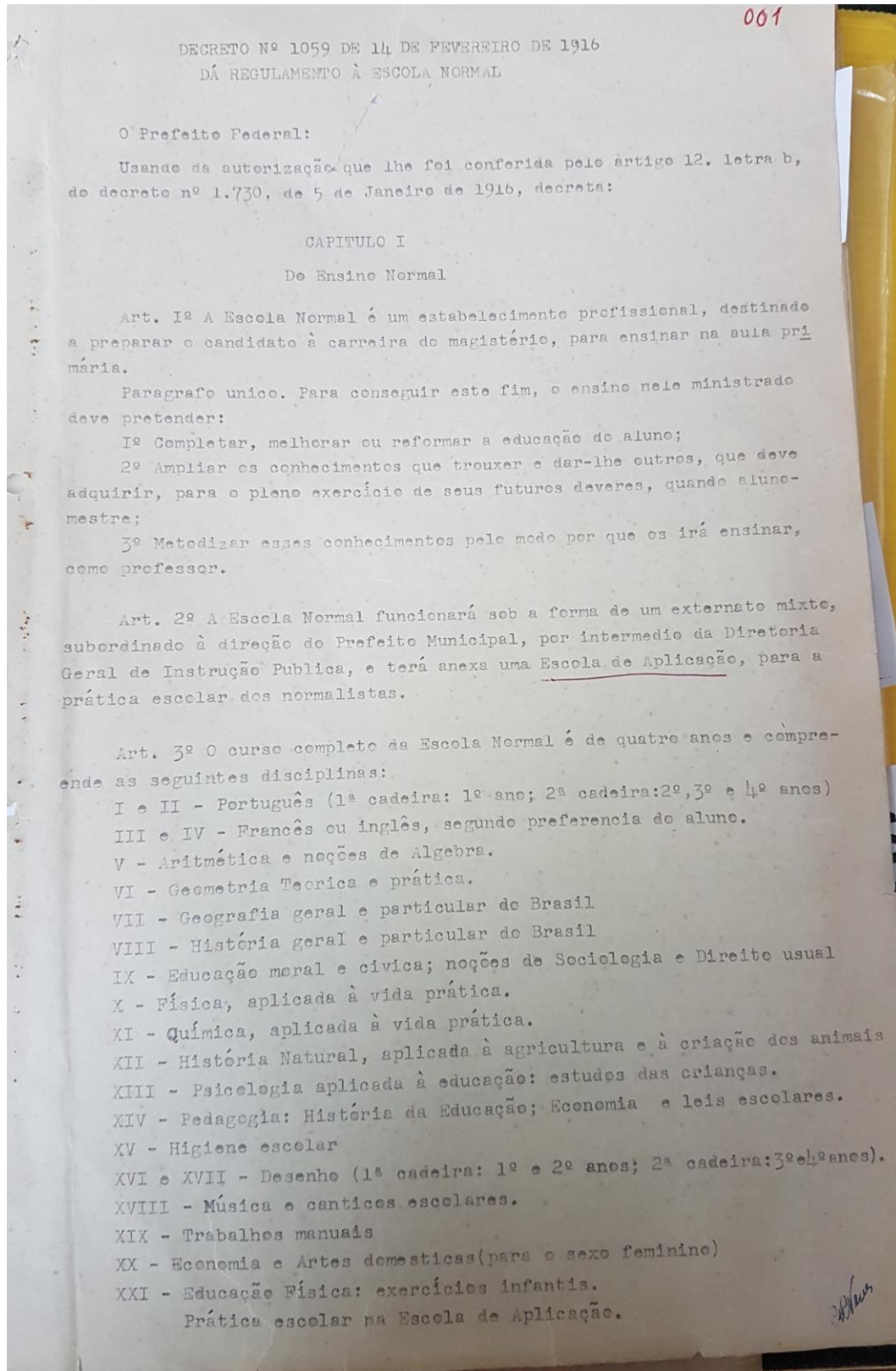
Palacio do Governo Provisorio, 17 de maio de 1890, 2º da Republica.

Manoel Deodoro da Fonseca.

Benjamim Constant Botelho de Magalhães.

## Anexo X

## Decreto nº 1.059 que aprova novo Regulamento da Escola Normal do Distrito Federal



## Anexo XI

### Quadros dos compêndios de História utilizados nas Escolas Normais da Corte e do Distrito Federal

<b>Escola Normal da Corte (1881-1888)</b>	<b>Escola Normal do Distrito Federal</b>
Lições de História do Brasil para uso das escolas primárias (autor: Doutor Joaquim Manoel de Macedo)	1902-1915 História do Brasil (2ª edição) (autor: João Ribeiro)
Compêndio de História do Brasil (autor: General J. I. de Abreu e Lima)	1902-1910 História da América (autor: Rocha Pombo)
	1902 História Geral (autor: Ernesto Lavisse)
	1902-1915 Resumo da história da civilização (autor: Seignobos)
	1911-1915 História da América (autor: Estevanez)
	1911-1914 Compendio de História Universal (autor: Raposo Botelho)
	1915 História do Brasil (autor: Matoso Maia)

## Anexo XII

### Programas Curriculares

Escola Normal da Corte	Escola Normal do Distrito Federal
Descobrimto do Brasil: seus primitivos habitantes.	A península ibérica: origem de Portugal. Affonso Henrique e seus continuadores: a batalha de Aljubarrota
Primeiros exploradores do Brasil. 1501-1533	Dinastia de Avis: o infante d. Henrique; principais descobertas marítimas sob sua direção. As grandes descobertas marítimas nos reinados de d. João II e d. Manoel.
Sistema de colonização – Capitânicas hereditárias: seus donatários	O Brasil e os dois ciclos de navegadores do sul e do oeste – primeira expedição exploradora. Américo Vespúcio. Expedição de Christovão Jacques.
Governo Geral do Brasil: Thomé de Souza. – Duarte da Costa	Tentativa de colonização do Brasil: Martim Affonso e capitânicas hereditárias
Mem de Sá. – Fundação da cidade do Rio de Janeiro	Elementos étnicos do Brasil; raças humanas que aqui se combinaram
Governos-gerais duplo e único. – Domínio espanhol: estado do Brasil quando começou tal domínio. – 1573-1581	Governo Geral: Thomé de Souza e Mem de Sá; influência religiosa: padres Nóbrega e Anchieta
Novos governadores-gerais e novas modificações no governo geral do Brasil. 1581-1622	O Brasil sob domínio espanhol: principais consequências; primeira invasão holandesa
Os franceses no Maranhão. – O Pará, o Maranhão e o Ceará constituindo um Estado. 1594-1621	Segunda invasão holandesa; insurreição pernambucana: Fernandes Vieira, Henrique Dias e Felipe Camarão
Primeira invasão holandesa no Brasil. 1624-1625	Luta entre os jesuítas e colonos e rivalidades entre portugueses e brasileiros; Beckman, emboabas e mascates
Segunda invasão holandesa, até 1635	Explorações e conquistas do norte; expulsão dos franceses; o estado do Maranhão
Guerra holandesa, de 1635 a 1645	Consequências principais no Brasil da guerra de sucessão em Espanha: Duclere e Duguay Trouin

Continuação da guerra holandesa até o tratado de paz de Portugal com a Holanda. 1645-1661	Esgotamento da missão dos jesuítas: sua expulsão; o marquês de Pombal e seus serviços ao Brasil
O Estado do Maranhão e as capitanias do Sul. – Reformas e desenvolvimento administrativo, civil e religioso. – Os Jesuítas e os colonos. – Revolta de Beckman. 1624-1685	Conjuração Mineira: Tiradentes
República dos Palmares. – Guerras civis dos Mascates e dos Emboabas.	Mudança da sede da monarquia portuguesa para o Brasil; volta de d. João VI para Lisboa
Os espanhóis no Sul do Brasil. – Os franceses no Rio de Janeiro. 1678-1750	Regência de d. Pedro. José Bonifácio, independência do Brasil
Reinado de D. João V: seus resultados no Brasil	O primeiro império; dissolução da Constituinte ; revolução republicana em 1824, em Pernambuco
Reinado de D. José I. – A companhia de Jesus. – O Marquês de Pombal.	Guerra platina: independência da Banda Oriental; tumultos diversos no norte e sul do Brasil: abdicação
Ideias de independência em Minas Gerais. – O Brasil no fim do século XVIII.	Governos regenciais; 2º império
A família real portuguesa no Brasil. – Elevação deste a Reino Unido. 1808-1815	Guerra dos farrapos; revolução praieira em Pernambuco; insurreição nas províncias do norte e sul do Brasil
Os espanhóis no Sul e os Franceses no Norte do Brasil. 1801-1821	Guerra contra Oribe Rosas e Solano Lopez
Revolução em Pernambuco. 1817	Abolição da escravidão e fundação da República
Revolução de Portugal, em 1820: seus efeitos no Brasil. – Regresso da Corte portuguesa para Lisboa. 1821	Objeto da instrução cívica: a Pátria
Primeiros atos do príncipe Regente D. Pedro I. 1821	Governo e sua formas
O dia 9 de janeiro e o dia 7 de setembro de 1822	Federação, União, estados e município
D. Pedro, 1º Imperador do Brasil. – Guerra da independência. 1822-1823	Poderes da União – O distrito federal



Governo do Imperador D. Pedro I, até sua abdicação. 1822-1831	O poder legislativo e a lei
Governos regenciais. – Movimentos revolucionários. 1831-1840	O poder judiciário
Maioridade de Sua Majestade o Imperador Sr. D. Pedro II. – As províncias de Minas Gerais, de São Paulo, do Rio Grande do Sul e de Pernambuco. 1840-1849	O poder executivo
Guerra contra o ditador Rosas. – Questão anglo-brasileira. Guerra contra a República do Uruguai. 1851-1864	O cidadão brasileiro: suas garantias
Guerra contra o Governo da República do Paraguai. 1865-1870.	Liberdades públicas
	A bandeira, as datas e os hinos nacionais
	A guerra e arbitramento: a reforma da Constituição