

O Ensino de História entre as décadas de 1920 a 1930: propostas para o ensino de história escolar a partir dos *Anais da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário de 1927 de Santa Catarina*

Maíra Pires Andrade¹

Resumo: O período de 1920 a 1930 é composto por diversas conferências que discutiam os contornos do ideal de uma nação moderna a fim de superar o atraso e os problemas que ocorriam na educação brasileira. A educação, assim como a disciplina escolar, era conduzida e moldada pelas demandas da sociedade, possuindo objetivos e finalidade específicos. A partir disso, neste artigo analisarei os discursos que irão dar sustento às políticas de planejamento para o ensino de História para a escola Primária em Santa Catarina utilizando como fonte os *Anais da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário de 1927 de Santa Catarina*. Estes são constituídos por teses, pareceres e conclusões de diferentes intelectuais que foram fundamentais para pensar a educação do Estado, portanto, pretendo verificar a função adquirida pelo ensino de História escolar, a concepção de História vigente no período a partir desses documentos e as principais demandas da sociedade.²

Palavras-chave: Ensino de História, Conferência, Ensino Primário.

Abstract: The period from 1920 to 1930 is composed of several conferences that discussed the contours of a ideal of modern nation to overcome the delay and the problems that occurred in Brazilian education. Education, as well as

¹Mestranda no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) na área de História do Tempo Presente. Graduada em História em 2015 pela UDESC.

²Este artigo é um recorte do projeto "Nação e Região: uma leitura a partir das culturas política e das políticas para o ensino de História em Santa Catarina nas décadas de 1930 a 1940", financiado pelo CNPq e coordenado pela professora Cristiani Bereta da Silva, e deu origem ao Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "História e Memória: os debates entre os intelectuais de Santa Catarina na 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário de 1927".

the school discipline, was driven and shaped by the demands of society, with goals and specific purposes. Therefore, in this article I will analyze the speeches that will give support to planning policies for history teaching for Primary school in Santa Catarina, using as source the Proceedings of the 1st Conference of State Primary Education of Santa Catarina in 1927. These are made up of theses, opinions and conclusions of different intellectuals who were fundamental to think about the State education, therefore, I intend to check the function acquired by teaching school history, the conception of current history in the period since these documents and the main demands of society.

Keywords:History Teaching, Conference, Primary Education

Introdução

A educação escolar possui determinadas finalidades e objetivos que se modificam de acordo com os interesses de cada período e dos grupos influentes na sociedade; nessa medida, a escola é responsável por produzir novas realidades e novas culturas. Seguindo este mesmo caminho, as disciplinas, como a disciplina de História escolar,³exercem a mesma função de expressar os anseios de específicos grupos da sociedade. Estes anseios podem ser observados nas propostas sobre ensino de História defendidas por intelectuais influentes presentes na *Conferencia Estadual do Ensino Primário de 1927*(SANTA CATARINA,1927).

³ Especifico aqui a história à qual me refiro em todo o artigo, no caso, a história escolar. Entendo que esta se diferencia da história acadêmica, isto é, é uma disciplina autônoma em relação à academia, possuindo finalidades, objetivos, conteúdos e metodologias próprias que são formulados no interior de uma cultura escolar (CHERVEL, 1990).

A partir da perspectiva acima, pretendo analisar os discursos que irão dar sustentação às políticas de planejamento para o ensino de História em Santa Catarina, utilizando como fonte os *Anais da Conferência Estadual de Ensino Primário de 1927* (SANTA CATARINA, 1927). Estes são constituídos por teses, pareceres e conclusões de diferentes intelectuais que foram fundamentais para pensar a educação do Estado, portanto, pretendo verificar a função adquirida pelo ensino de História a partir desses documentos.

Paul Ricoeur (2000) nos convida a relembrar que os documentos têm sua origem não nos arquivos, no caso aqui o acervo da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, onde este foi encontrado, mas sim antes mesmo, no testemunho. Este foi realizado no âmbito da *Conferência Estadual de Ensino Primário*, entendido como um lugar responsável por discutir a renovação da escola debatendo quais concepções deveriam seguir e quais deveriam superar. O arquivo é o local que abriga esse rastro documental que é inaugurado a partir da iniciativa própria de uma instituição de preservar tal rastro e assim estreitar o ato de fazer história, enfatizando a importância dada a este ato intencional de conservação. Este rastro encontrado no arquivo a partir do meu olhar e dos meus questionamentos referentes à constituição da disciplina de História escolar irá ser instituído como um documento histórico.

Portanto, tratarei este documento entendendo que ele surgiu a partir de determinada ação intencional de conservar os testemunhos

obtidos na *Conferência Estadual de Ensino Primário* (SANTA CATARINA, 1927), isto é, um testemunho na perspectiva de Ricoeur (2000) que são previamente destinados a posteridade, são testemunhos voluntários. Nesse sentido, o documento deve ser tratado como um discurso que “consiste em alguém dizer alguma coisa a alguém sobre alguma coisa segundo regras (RICOEUR, 2000, p. 191). Os testemunhos escritos presentes nos *Anais* serão observados como discursos construídos a partir de determinadas regras culturais e históricas próprias do período que foi inscrito, sendo analisados e questionados sobre seus contextos de produção e em relação aos significados e significantes que os acompanham.

A vinculação entre o cenário político, cultural e educacional vigente em Santa Catarina no início do século XX resultou na produção de valores na sociedade que rumavam conforme as aspirações de uma elite dominante num país que necessitava de uma História e de cidadãos patrióticos (BERETA, PERIN e GENTIL, 2013). Diante disso, destaco a importância dos intelectuais brasileiros oriundos de uma elite que compunham diversas instituições republicanas com o propósito de difundir certos ideais nacionalistas que atuavam principalmente no espaço da educação. Dessa forma, as elites brasileiras recebiam a importante função de formar essa consciência nacional, influenciando assim as classes mais baixas. Estes intelectuais e políticos surgem como autores das teses que são apresentadas na *Conferência Estadual de*

Ensino Primário em questão, e o importante papel assumido por estes é expresso inclusive nas páginas dos *Anais*.

Neles sobejamente se constatarão o amor dos nossos homens públicos à nobre e altruística causa do ensino, a boa vontade e a carinhosa diligencia com que cooperaram para activar mais e mais a disseminação da instrução no Estado, envidando o melhor de seus esforços para minorar o ainda ponderável coeficiente de analfabetismo, de que enferma a nossa nacionalidade.(...) Estes Annaes, pois são prova bastante do esforço dispendido pelos poderes públicos do Estado, para solver o mais vital problema senão o maior e mais patriótico da nossa nacionalidade(SANTA CATARINA, 1927: 6).

O período de 1920 é composto por diversas conferencias que buscavam os contornos do ideal de uma nação moderna a fim de eliminar o atraso e os problemas que ocorriam no cenário da educação brasileira. Estas eram compreendidas como importantes contribuições para a formação do desejado cidadão republicano que deveria ser educado pela instrução escolar, mas principalmente ter instruções morais, cívicas e de conduta, aspectos essenciais para a nação moderna que desejava se construir (HOELLER, 2013).

Desta forma, esta assume um importante papel entre os discursos sobre a educação comuns neste período, já que a instituição escolar e o ensino das disciplinas eram conduzidos e remodelados por uma elite intelectual, entre eles os presentes na Conferencia, responsáveis por pensar a educação brasileira. Esta reflete os interesses

dos intelectuais e, por conseguinte, do governo, usando o ensino escolar como meio de propagar suas concepções vigentes. A partir das teses podemos destacar as representações feitas em meio a uma cultura política do período, esta entendida a partir de Bertstein (2009), percebendo a função que a educação adquiriu diante das políticas de reafirmação da identidade brasileira, a história do Brasil que se desejava disseminar e também os valores ideais para a cultura política do momento.

A cultura política, segundo Berstein (2009), é entendida como o sistema de representações que determinam a visão que os homens têm da sociedade e que explicam os comportamentos políticos em respostas aos problemas enfrentados pelas sociedades. A cultura política se manifesta em diversas esferas, como, por exemplo, o sistema de ensino, religião e outras instituições que aos poucos disseminam essas representações até internalizá-las como uma mensagem natural de cunho político. Nesse sentido, o que foi discutido nas propostas para o ensino de história escolar é oriundo de uma determinada cultura política construída como resposta aos problemas gerados pelo atraso da educação, esta cultura política, de progresso e modernidade que desejava-se disseminar.

Em 1926, Adolfo Konder, candidato a governador de Santa Catarina, previu em seu programa de governo diversas preocupações e intenções com a educação pública do Estado, na época chamada de instrução pública. O relatório de Cid Campos – Secretário do Interior e

Justiça de Santa Catarina – afirmava que o Estado para se ocupar de tais intenções propôs, em 1926, uma conferência para o próximo ano para discutir as reorganizações pretendidas na instrução pública. Entre agosto e julho de 1927, no Salão Nobre da Escola Normal, em Florianópolis, ocorreu a *Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário* (ICEEP-SC), que repercutiu, segundo Cid Campos, uma grande reforma no departamento da administração pública (SANTA CATARINA, 1928).

A *Conferência Estadual de Ensino Primário de 1927* (SANTA CATARINA, 1927) teve como presidente de honra o governador do Estado na época, Adolpho Konder⁴, além do Secretário do Interior e da Justiça Cid Campos e contou com a presença do então diretor da Instrução Pública Professor Mâncio Costa. Nos anais foram registradas 44 teses por diferentes intelectuais do período que estavam envolvidos com a organização do ensino primário em Santa Catarina. As teses abordam diferentes preocupações com a educação, desde a questão da higiene, leitura, ensino de geografia, como ser um bom professor, porque usar o uniforme e, por fim, o ensino de história, entre outros assuntos.

Opinou-se que se reunissem numa Conferência estadual de ensino primário os diretores de grupos escolares e escolares complementares, diretores de estabelecimentos federais de ensino e os dos particulares, chefes escolares e pessoas de reputado saber pedagógico, a fim de serem discutidas teses de

⁴ Adolpho Konder foi Governador do Estado de setembro de 1926 a fevereiro de 1929.

interesse para o professorado, em particular e de grande alcance prático para o ensino, em geral (SANTA CATARINA, 1927: 5).

Professores, intelectuais renomados, políticos e diretores se reuniram nesta *Conferência* a fim de discutir os principais problemas que abatiam a educação primária em Santa Catarina, lançando novas perspectivas, metodologias e exigências. Esta era destinada aos professores atuantes na rede primária de ensino do estado de Santa Catarina, isto é, estes eram os principais indivíduos que deveriam compreender as discussões e colocá-las em prática a fim de atender às demandas do governo.

Reuniram-se nesta Conferência os indivíduos que naqueles momentos eram considerados os mais preparados para criarem e discutirem as melhores propostas para a educação de Santa Catarina. Isto é, estes renomados escolhidos para esta ocasião eram aqueles que naquele período detinham uma maior influência, possuíam determinadas características para serem considerados como intelectuais, isto é, eram formadores de opiniões e defensores de uma cultura política.

É importante também refletir a função deste evento no âmbito da formação continuada de professores. Diante das mudanças da sociedade e da necessidade de atendê-las, as discussões postas na *Conferência* se tornam essenciais na medida em que trazem à tona debates e problemas atuais, propostas para uma renovação pedagógica e novas metodologias a fim de alcançar um ensino de qualidade. Ressalto o

fundamental papel da Conferencia na medida em que esta tem como finalidade destacar as novas demandas da sociedade, sendo o conhecimento destas imprescindível para a formação continuada de professores.

Nas páginas da Conferencia Estadual de Ensino Primário, qual história ensinar?

Segundo Bittencourt (1997), a partir do regime republicano brasileiro o espaço escolar é alvo de diversas preocupações relacionadas principalmente com um projeto político. Com a limitação do voto aos alfabetizados, a escola assume uma nova função de legitimação e de formação dos direitos políticos do cidadão brasileiro, já que esta formava os futuros eleitores. Nesse sentido, para ser cidadão o indivíduo possuía determinados direitos e também obrigações e valores a serem seguidos, estes faziam parte dos aprendizados imprescindíveis para o aluno desde a escola primária.

A escola primária desde a Independência do Brasil era destinada a ensinar a ler, escrever e contar e, para isso, conforme previa o plano de estudos de 1827, deveriam ser utilizados para a leitura os textos da “Constituição do Império e História do Brasil”, vinculando a alfabetização ao ensino de história. O uso desses textos era justificado como uma forma de aguçar a imaginação das crianças e de fortalecer o seu espírito moral e patriótico. Dessa forma, conforme Bittencourt

(2009), o ensino de História sempre projetou para uma formação cívica e moral das crianças, se acentuando principalmente nos séculos XIX e XX, quando foram elaborados currículos que previam a construção de uma ideia de nação e de pátria. A *Conferência* irá se constituir nesse sentido como importante formuladora desses currículos amparados no ideal de nação e de pátria.

O ensino de História, segundo a tese número 20, defendida por Adolpho da Silveira, intitulada “O ensino de história e a educação cívica”, apresenta o entendimento da função que o ensino de história possui nesse contexto, como uma disciplina fundamental para a formação cívica do povo, portanto demonstrando a importância que o civismo tinha dentro dos programas e ideais do governo. Essas duas disciplinas seriam, para Adolpho da Silveira, “essenciais para a formação da população para o desempenho de cargos sociais no Brasil do futuro” (SANTA CATARINA, 1927: 246).

Para um melhor entendimento das propostas pretendidas na *Conferência* (SANTA CATARINA, 1927) é importante nesta análise a compreensão do conceito de disciplina escolar. Chervel (1990) coloca que as disciplinas escolares são formadas no âmbito do que podemos chamar de cultura escolar, que de acordo com Dominique Julia (2001) seria um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. Portanto, a escola obedece a uma lógica na qual

atuam tanto agentes externos quanto internos, mas não deixa de ser um local de produção de saber. Entendemos que a escolha dos conteúdos de uma disciplina obedece também a uma lógica e a uma finalidade específica. Igualmente, a disciplina escolar é resultado de disputas e negociações como fruto de ações externas e internas, destacando no âmbito externo os interesses de específicos grupos de influência na sociedade que atuam diretamente nas escolas através da seleção das matérias, conteúdos e programas (COSTA, 2008).

Para Adolpho da Silveira, a História Pátria serve para a sustentação do caráter nacional, dessa forma, os indivíduos que não têm o conhecimento da história da sua nação consequentemente não têm a capacidade de dar sentido a sua própria existência. Nas suas próprias palavras, “povo que desconhece a história de sua pátria não sabe dar valor a sua própria existência” (SANTA CATARINA, 1927: 233).

Nesse sentido, a nação é definida como uma “comunidade política imaginada”, em que os membros dessa nação, mesmo sem se conhecerem, têm em mente que existe algo em comum entre eles, que seria o sentimento de identificação e lealdade para com a nação (ANDERSON, 1989). O nacionalismo ou o sentimento nacional não seria o despertar da consciência de uma nação, mas sim a invenção simbólica de uma nação (GELLNER, 1993). Portanto, para criar a consciência nacional era preciso desenvolver na população o sentimento de pertencimento a um grupo comum, a sua pátria, este, segundo o

discurso dominante do período, só seria possível com o estudo da história da pátria.

Dessa forma, através das teses como a número 20 de Tibúrcio João de Carvalho, intitulada de “Ensino de história e a educação cívica”, há uma defesa em relação ao ensino de história pátria com o objetivo de formar essa nação moderna, una e homogênea, explicitando os obstáculos para a constituição desta, como, por exemplo, a falta de moral e de amor à pátria.

A nação é definida como uma “comunidade política imaginada”, em que os membros dessa nação, mesmo sem se conhecer, têm em mente que existe algo em comum entre eles, que seria o sentimento de identificação e lealdade para com a nação (ANDERSON, 1989). O nacionalismo ou o sentimento nacional não seria o despertar da consciência de uma nação, mas sim a invenção simbólica de uma nação (GELLNER, 1993). Portanto, para criar a consciência nacional era preciso desenvolver na população o sentimento de pertencimento a um grupo comum, a sua pátria. No trecho abaixo, é notável a ênfase dada à importância do sentimento de patriotismo para a constituição da nação brasileira.

Patriotismo e educação todos a devem possuir.

O indivíduo sem qualidades morais e patrióticas, se me afigura um ente perigoso e nocivo para a comunhão brasileira. É um mau filho; mau cidadão e um mau patriota, do qual, nada, a nação pode esperar. Façamos que a geração presente adquira uma esmerada educação e conserve a alma sempre cheia

de patriotismo, de ideias nobres, conhecendo a fundo a nossa história, pois assim o Brasil será muito maior amanhã do que hoje (SANTA CATARINA, 1927: 247).

O surgimento da história como disciplina escolar, para François Furet (1986), coincide com o período de formação e desenvolvimento do nacionalismo, no século XIX, sendo esta um instrumento da nação. A história era impregnada do sentido da mudança através de expressões como a evolução e o progresso, o passado serviria como testemunho do presente e da nação-presente, se configurando como a genealogia da nação. A história se constitui como disciplina escolar a partir do momento que se obtém um método, atuando não apenas como uma lição de moral, mas também desenvolvendo o espírito crítico do aluno fazendo-o perceber a grandeza de sua nação, justificando assim a sua função no âmbito brasileiro. Isto pode ser notado no trecho abaixo, retirado ainda da tese de número 20:

O Brasil é um país grandioso e conhecido pelo mundo todo, e quase desconhecido dos seus filhos; por não conhecerem a sua história e a sua posição geográfica. Urge, que semelhante impatriotismo, desapareça da alma nacional. Preciso se torna conhecer-se o que foi ele através dos séculos; o que é no presente e o que será no futuro. O ensino de história, a educação cívica, as crianças, são fatores preponderantes para isso (SANTA CATARINA, 1927: 246).

Destaco que no Brasil a história como disciplina escolar é elaborada a partir da independência e com a criação, em 1838, do

Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, este responsável pela escrita da história do Brasil. Portanto, a disciplina de história se constitui a partir das mesmas preocupações com a escrita da história dos membros do IHGB, isto é, a historiografia predominante desse período. Alguns dos nomes influentes na historiografia desse momento, por exemplo, o naturalista alemão Karl Friedrich Philipp Von Martius e o brasileiro de ascendência alemã, Francisco Adolfo de Varnhagen, ambos voltados para uma escrita da história da pátria ou a história da nação (COSTA, 2008).

Se o ensino de Histórias e constrói como um mecanismo para a formação do sentimento nacional, é imprescindível o entendimento do que seria o fenômeno do nacionalismo. Costa (2008) aponta a escola como um dos principais instrumentos para o fomento da nacionalidade, principalmente a instrução pública, cria da para institucionalizar uma língua nacional contribuindo para a formação do sentimento patriótico, ou como é chamado por Hobsbawm (1990) de “religião cívica”.

O nacionalismo não é algo espontâneo e sim é resultado da articulação dos projetos de específicos grupos de intelectuais da sociedade, como artistas, filósofos e historiadores, que ao mobilizarem elementos tornam-se geradores do nacionalismo. O fortalecimento do espírito nacionalista contribuiu para a chamada “invenção da tradição”, conforme Hobsbawm (1985), isto é, um conjunto de práticas regidas por normas aceitas que de forma simbólica fazem circular valores e comportamentos. Dessa forma, o ensino de História no Brasil teria

como meta ensinar as “tradições nacionais”, afim de emergir o sentimento patriótico.

Nesse sentido, o autor recorre à própria história, neste caso da Grécia antiga, para dar embasamento a sua defesa:

Eis porque a Grécia, que dos países antigos foi o que mais cuidou da educação cívica de seus cidadãos, nunca descurou do ensino de sua história e de suas lendas na instrução que era ministrada ao povo. As poesias épicas de Homero ,recitadas orgulhosamente pelos gregos em seus ginásios, valeram mais levantando o sentimento de civismo do que a força bruta dos exércitos persas (SANTA CATARINA,1927: 233).

Percebe-se neste trecho explicitamente e também por toda a narrativa das teses analisadas a concepção de história predominante no período e que era defendida por estes intelectuais. A chamada “História da vida” explícita aqui é constituída de uma narrativa repleta de exemplos e ações a serem seguidas. Isto é, através da memória dos fatos antigos as pessoas do presente deveriam imitá-los ou ainda serem melhores. A partir de Rusen (2007), percebemos que a história mestra possuía um caráter de instrução amparado por elementos exemplares para um “bom futuro”. Dessa forma, a história se transformaria em moral e a ação dos sujeitos é submetida a regras, isto é, história constituída por regras, pontos de vista e princípios.

A concepção de quais exemplos deveriam ser seguidos é decorrente da relação entre o modelo de civilidade europeu a ser seguido, com o patriotismo e a história pátria, relação esta expressa por

Adolpho da Silveira. Segundo ele, já queo povo que não tem conhecimento de sua história “é um núcleo de seres que nasce, vive e desaparece” (SANTA CATARINA, 1927: 233). Esta seria para ele a razão de os tais povos civilizados terem em seus programas de ensino primário a educação cívica e a história pátria, dessa forma, colocando o Brasil ao lado dos países considerados civilizados, desde o momento em que foi proibido o ensino por professores particulares.

Essa noção de civilidade vem acompanhada pó ruma visão eurocêntrica e um ensino homogeneizador predominante no período. Isto é, o modelo de progresso, modernidade, evolução e civilidade do período era o modelo exclusivo e imposto por uma elite branca, europeia e que além disso descartava a ação das outras etnias que compunham o território brasileiro, como o indígena e as populações de origem africana, já que estas para esta concepção não seriam exemplares para a construção da identidade comum necessária para a nação.

As propostas defendidas por Antonio Ribeiro da Fonseca na tese número 50, “Como deve ser ministrado o ensino de história pátria e educação cívica nas escolas primárias e complementares? Em que deve consistir o ensino de história pátria e educação cívica nas escolas rurais?”, retratam o ideal exposto acima. Para se construir uma nação são necessários cidadãos patrióticos e para a incursão desses valores nas crianças é essencial o conhecimento da história de sua pátria, sendo este conhecimento repassado através das narrativas de história de vida e dos

feitos de grandes personagens da vida pública, considerados exemplos de moral para as futuras gerações. Estes personagens eram entendidos como os “grandes homens”, pertencentes a uma elite quase que predestinada a criar a nação e conduzi-la (BITTENCOURT, 2009):

Como todo cidadão verdadeiramente nacional deve saber a história de sua pátria, os meios mais evidentes de aparelhar as crianças de forma que para a posteridade venham a ser cidadãos patriotas, executores adistrictos dos deveres pátrios, e educar-lhes a história do país, fazer-lhes conhecerem os grandes homens que combateram pelo engrandecimento, maravilhar os sucessos dos excelsos heróis já mortos(...)(SANTA CATARINA, 1927: 240).

A valorização da história pátria e dos heróis nacionais era frequente no ensino de história desde o início do século XX. Em Santa Catarina esses ideais se faziam presentes nas escolas isoladas, grupos escolares, curso normal e também zonas coloniais através dos chamados “vultos catarinenses” que apareciam entre os conteúdos. (BERETA, PERIN e GENTIL, 2013). O ensino de história se consolida com o culto aos heróis da Pátria, os grandes personagens da história brasileira em que todos deveriam se espelhar, delineando Tiradentes como herói nacional e as comemorações nacionais como o 7 de Setembro como verdadeiros marcos. (BITTENCOURT, 2009):

Se volvemos as nossas vistas para o passado, nele encontraremos traços inepagáveis de quanto sofreram e de quanto trabalharam os homens eminentes daqueles tempos, para elevar e

engrandecer esta pátria formosae bela, que hoje é o
nosso alcandorado torrão(SANTA CATARINA,
1927: 246).

Nesse sentido, o autor define através da sua concepção os
conteúdos de história pátria que deveriam ser ensinados no segundo
ano. Conteúdos recortados a partir de uma história factual, econômica e
política, visando destacar acontecimentos e datas que juntamente com
os seus heróis deram sentido à história da nação brasileira que estava
para se formar.

1º- conhecimento das datas nacionais e seus
motivos; 2-descobrimto do Brasil; 3-divisão do
Brasil em capitanias;4-história da função das
capitanias;5-criação do governo geral;6-divisão do
Brasil em dois governos;7-o Brasil sob domínio
espanhol, empreendimentos conquistados pelos
Holandeses na Bahia e Pernambuco;8-Expulsão dos
holandeses do Brasil; 9- Expedições dos franceses
no Rio de Janeiro; 10- guerra com os espanhóis,
emprendimentos em SC e RS;11-os vices reis do
Brasil e conspiração do Tiradentes(SANTA
CATARINA, 1927: 240).

Ressalto que os conteúdos não possuem sua finalidade em si
mesmos, mas são importantes meios para a obtenção de conhecimentos
que contribuem para a produção de bens culturais e sociais por parte do
aluno.Isto é,os conteúdos exercem papel fundamental no processo de
ensino-aprendizagem e sua seleção é realizada de acordo com as
questões sociais mais marcantes do respectivo contexto
histórico(BEZERRA, 2008). Ou seja, os conteúdos selecionados acima
correspondem a uma dada visão de história e também de

comportamentos e valores predominantes no período e que deveriam ser disseminados pela escola a fim de ocorrer a sua internalização na sociedade.

Na perspectiva de Abud (2004), os currículos e os programas de ensino são como verdadeiros instrumentos de intervenção do Estado no ensino para formação dos alunos da cidadania requerida conforme os interesses das classes dominantes. Os programas de ensino também são importantes, pois expressam e divulgam em sua essência as concepções científicas das disciplinas, ou seja, o que era pretendido com o ensino de história. Nesse movimento, o discurso de poder acaba por atuar sobre a educação estabelecendo o seu sentido, conteúdo e finalidade. O currículo como um texto produzido sob um discurso de um órgão oficial possui a intenção de construir um imaginário ideológico sobre o seu coletivo. Dessa forma, o currículo juntamente com a mídia se torna responsável pelo conceito de história de todos os cidadãos alfabetizados, produzindo um discurso histórico dominante sobre a sociedade.

Essa atenção dada ao fato e aos chamados grandes homens é oriunda ainda da perspectiva historiográfica considerada tradicional. A historiografia do século XIX possuía como referência o documento escrito, entendendo que este falava por si só, de modo que cabia ao historiador apenas a organização dos fatos documentais e ao professor de história a transmissão dos fatos produzidos pelos historiadores. Schmidt (2004) e Cainelli (2004) defendem que os fatos históricos são

também construções, isto é, podem ser entendidos de diferentes formas ao longo do tempo, ou dependendo do lugar, a classe ou a ideologia predominante no período.

Nesse sentido, por meio da concepção de história predominante no período e pelo seu ponto de vista, o professor Adolpho da Silveira propõe a sua seleção de conteúdos, de acordo com o que seria mais importante para o conhecimento de história do aluno, isto é, os fatos marcantes da história do Brasil.

1º Descobrimento do Brasil-(viagem de P. Álvares de Cabral. O descobrimento- A 1ª missa). 2º Povos que habitavam o Brasil - (As principais nações, vida e costumes dos índios). 3º As donatárias – (Porque eram criadas – As principais). (...)7º A Inconfidência Mineira (Causa – Fracasso- a prisão dos inconfidentes – A morte de Tiradentes). (...)10º Guerra do Paraguay- (Causa-Batalhas mais importantes – Terminação da guerra – Nomes dos Heróis)11º A escravidão -(A origem – abolição- P. Isabel – José do Patrocínio- Visconde do Rio Branco) (SANTA CATARINA, 1927: 237).

No entanto, a história não é feita somente dos grandes homens e o professor Adolpho da Silveira cita em sua tese a importância de se estudar também os costumes dos indígenas, entretanto este estudo seria através da obra de José de Alencar, já que nesta a narração é feita de forma a elevar e a enobrecer a nação brasileira, retratando assim um explícito discurso de oposição entre a nação que se desejava construir e os indígenas, vistos a partir do modelo eurocêntrico como um obstáculo à nação.

Será assim que se pode criar o espírito dos nossos pequeninos patricios o orgulho pela raça. Alguns tópicos das obras de José de Alencar lidos e comentados em aula, são de salutareos efeitos. Por eles poderá a criança apreciar o caráter e o costume dos indígenas, que foram narrados por aquele escritor brasileiro de uma forma que enobrece e eleva a nossa nacionalidade desde o princípio da história pátria (SANTA CATARINA, 1927: 235).

É importante ressaltar que a partir do fim do século XIX, pautando-se em diversas teorias estrangeiras, os intelectuais destacavam o suposto risco à nação diante das chamadas “raças inferiores” e também da mestiçagem, sendo estes elementos sinônimos de atraso e da degeneração do povo, portanto, um obstáculo ao projeto que se pretendia executar. Nesse contexto, diante das controvérsias no início do século XX, a mestiçagem biológica e cultural passou a ser vista de forma positiva (VIANA, 2003). No entanto, ao contrário do que poderia se concluir, essa maneira positiva de tratar a mestiçagem mascarava a realidade como eram tratadas as outras etnias, permanecendo a disseminação da história desta como sinônimo de incivilidade e de atraso.

Como ensinar história?

Para a história se constituir como disciplina é necessário, além dos conteúdos e finalidades, também um método, existindo uma relação direta entre o conteúdo a ser ensinado, o seu objetivo e o método

escolhido. Essa relação é explicitada também nas diferentes teses da *Conferência Estadual de Ensino Primário*.

Para Adolpho da Silveira, a história, ao se propor ensinar e despertar os valores patrióticos da nação, deve-se atentar ao modo com que esta história é ensinada, caso contrário corre-se o risco de perder o seu principal objetivo. Dessa maneira, a simples memorização dos fatos é vista de forma negativa, por fazer com que o conteúdo perca seu significado.

Ainda outro defeito notável em muitos estabelecimentos de ensino primário e complementar, tanto nas aulas de história como de educação cívica, é o de se ministrarem pontos escritos aos alunos para que estes os decorem em casa. Perderá o valor histórico e a importância educativa qualquer assunto que a criança for obrigada a decorar (SANTA CATARINA, 1927: 235).

A orientação dada nas teses da melhor forma de alcançar o espírito patriótico do aluno é de uma aula de história em forma de uma narração que atraia e prenda a atenção dos alunos. Nesse sentido, ainda que o método de memorização já seja descartado nesse período, o método da narração é utilizado não como uma ferramenta da ciência histórica para desenvolver o pensamento histórico dos alunos, mas sim apenas como uma forma de aguçar a sua curiosidade.

É preciso que essas aulas se tornem atraentes e que despertem nos alunos o desejo de elevarem o nome da pátria e de conhecerem profundamente a história

nacional. Desde que a matéria ensinada não atraia a atenção do aluno, ela se torna fastidiosa e inaproveitável. Assim todo educador que ministrar as aulas de história pátria e civismo deverá fazer-las em forma de narração, procurando sempre prender a atenção dos seus alunos aos fatos mais importantes (SANTA CATARINA, 1927: 235).

Isto é, a aprendizagem histórica na metodologia indicada por Adolpho da Silveira seria através do despertar da curiosidade dos alunos. No entanto, não podemos confundir essa curiosidade com o que Rüsen (2007) denomina de carências de orientação da vida prática que leva a um interesse e uma curiosidade ao passado. Essa perspectiva retirada da citação acima se refere apenas a uma estratégia que tem como finalidade atrair a atenção do aluno.

Adolpho da Silveira ainda atenta à linha tênue entre narrar uma história e recitar trechos literários, notando a importância de o professor ter ciência das finalidades do ensino de história, no caso, o despertar do patriotismo, para utilizar de modo correto a forma narrativa.

Deve-se repetir por muitas vezes os assuntos que mais agradaram a criança e nunca se discorrer longamente com adornos da literatura sobre uma massa de fatos e acontecimentos. Deve-se ter em vista que ambas essas aulas não tem por fim habituar a criança a recitar trechos literários, como em geral acontece, mas sim o de educar caráter nacional e o de avivar no delicado espírito infantil o sentimento de patriotismo (SANTA CATARINA, 1927: 235).

Outro método muito valorizado por Adolpho da Silveira é a forma expositiva e interrogativa, no entanto, são usadas também de

forma a atrair a atenção dos alunos, estando mais relacionadas a uma metodologia da didática geral do que própria da ciência da história.

Sabendo-se que a criança não pode reter em memória todas as palavras com que o educador aborda um assunto necessário é que o professor não seja prolixo e que faça acompanhar a exposição por perguntas sobre os fatos a proporção que os for relatando.(...) Arguindo se sempre que apresentar uma ocasião,é como o professor despertará a atenção de seus alunos para o que estiver ensinando(SANTA CATARINA, 1927: 236).

Ressalto que ainda que haja uma valorização de método como expositivo e interrogativa a forma empregada para ensinar história não se aproxima da ciência histórica proposta por Rüsen (2007). Esta utiliza como embasamento de sua metodologia a perspectiva de orientação, interpretação e experiência. As propostas apresentadas acima se aproximam mais de um método universal de cognição, ou seja, de uma didática geral pertencendo à pedagogia e não própria das metodologias da ciência histórica.

Uma das metodologias ligadas diretamente à escolha de conteúdos, que também são explicitadas nas teses, é a defesa de uma correlação entre história do cotidiano e a história de vida do aluno de modo a contextualizar a vivência em sociedade. Por exemplo, o trecho abaixo, retirado da tese da professora Beatriz de Souza Brito.

Começara o professor a ensinar a criação da localidade,a fundação do estabelecimento e seus princípios,orientar os alunos nos nomes das ruas e

estabelecimentos, repartições públicas, falar dos homens que mais trabalham pelo país, pelo Estado, pela localidade e assim obterá ótimos resultados sem se fatigar e sem causar tédio aos educandos (SANTA CATARINA, 1927: 243).

Nessa perspectiva, o que é proposto por Beatriz de Souza Brito é uma metodologia de ensino que inicia pelo estudo da história local, de forma a possibilitar, como afirma Bittencourt (2009), um maior entendimento do contexto no qual o aluno está submetido e assim assinalando e compreendendo no espaço de convivência deste o passado e também o presente. Isto é, dessa maneira o aluno terá uma maior base para a compreensão de outros conteúdos que serão complexificados.

Considerações Finais

A partir do século XX a escrita da História, denominada de História Pátria, foi produzida em meio a um contexto de ideologias que foram refletidas na criação de um sistema educacional que visasse a educação cívico-patriótica. A educação era destinada à construção e afirmação da nacionalidade assim como ao disciplinamento das classes populares. Esses ideais eram elaborados e circulavam entre a elite intelectual e política de Santa Catarina, tendo como tarefa pensar a formação dos catarinenses de acordo com as ideologias e políticas pertencentes a um ideal moderno. Os projetos educacionais pensados por esse seleto grupo de intelectuais e políticos se solidificava em torno da afirmação da identidade brasileira através principalmente das

instituições de ensino primário. Assim, percebemos como Santa Catarina contribuiu para o processo de reafirmação dessa identidade brasileira, sendo um reflexo das políticas empreendidas num âmbito maior, o nacional.

Dessa forma, os conteúdos e metodologias previstas nas teses da *Conferência Estadual de Ensino Primário* envolviam principalmente quem seriam os agentes sociais escolhidos para a formação da nação. Isto é, objetivou-se a criação de uma identidade comum e homogênea, para isso os diferentes grupos étnicos eram retratados a partir de relações harmônicas e como contribuidores também para a obra civilizatória que era planejada pela privilegiada elite branca (NAZAI, 1997).

Dessa maneira, o passado no ensino surge de forma a homogeneizar as ações dos sujeitos em prol de uma cultura nacional e a história se consolida como uma disciplina essencial no cerne do processo de criação de uma identidade comum e, por consequência, na criação do cidadão nacional preparado para dar continuidade a esta nação. Para o alcance desses objetivos foi necessária a institucionalização de uma memória dita oficial que era transmitida nas aulas de história, na qual os diferentes grupos considerados inferiores não encontravam na história a sua identidade reconhecida ou valorizada (NAZAI, 1997).

Destaco que, como afirmam Nazai(1997) e Bittencourt(1997), a disciplina de história, ao transmitir uma concepção

de nação, de valores e da ação de agentes sociais considerados heróis responsáveis pelas construções dos acontecimentos há intrinsecamente nesse conteúdo um ideal de história a ser repassado e por consequência um ideal de tempo. Isto é, a noção de tempo implícita nas teses sobre ensino de história é de um tempo histórico equivalente a um tempo cronológico e linear, sendo predominante a concepção de causalidade dos fatos. Além disso, essa concepção de história presente nas teses é ainda perpassada pelo ideal eurocêntrico, ou seja, a história que desejava se ensinar possuía como referência a Europa como centro, mais especificamente os grupos dominantes europeus. Nesse sentido, a história do Brasil ensinada fica restrita a um modelo de valores, de cultura e de civilização europeia, reduzindo e excluindo a participação de grupos considerados por oposição inferiores, como os indígenas e as populações de origem africana, que de igual maneira foram fundamentais para a construção do Brasil.

Ainda sobre a concepção de História propagada pelas teses, é possível captar a ideia da história como Mestra da Vida, no sentido de que o passado é referenciado para justificar e legitimar as grandezas do presente. Isto é, temos nessa concepção um ideal evolucionista de história relacionado ao ideal de progresso, ou seja, o presente surge como o resultado direto do passado. Ressalto que essa concepção de história a ser ensinada nas escolas era uma reflexão da historiografia predominante nesse contexto.

Nesse sentido, é importante perceber a função assumida pela *Conferencia Estadual de Ensino Primário de 1927* (SANTA CATARINA, 1927), como um espaço de discussão e de propagação de ideais e concepções que demarcam diversos avanços, para o projeto político do período, a serem executados nas escolas primárias. O propósito dos participantes da Conferencia era instituir um ensino primário nos moldes modernos de acordo com o projeto político nacionalista vigente no período, sendo a *Conferencia* um significativo espaço para os debates sobre educação que iniciavam nesse período.

Referências

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de história:** conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. 247p.

ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.) **O Saber Histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 28-41.

ABUD, Katia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. **Rev. bras. Hist.** São Paulo, v. 18, n. 36, p. 103-114, 1998.

ALBUQUERQUE, Durval Muniz de. A dimensão retórica da historiografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi & LUCCA, Tania Regina de (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 223-250.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas:** reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Edições 70, 1989.

ANJOS, Juarez José T. História das disciplinas escolares: quatro abordagens historiográficas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.276-293, jan./jun.2013.

BITTENCOURT, Circe; NADAI, Elza. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: NADAI, Elza; PINSKY, Jaime (Org.) **O ensino de história e a criação do fato**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997, p.73-92.

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

BITTENCOURT, Circe F (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BITTENCOURT, Circe. As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. In: NADAI, Elza; PINSKY, Jaime (Org.) **O ensino de história e a criação do fato**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997, p. 43- 72.

BERSTEIN, Serge. Culturas políticas e historiografia. In: ROLLEMBERG, Denise et al. **Cultura, Política, Memória e Historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 29-70.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Conceitos Básicos: Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v.2, p.177-229, 1990.

COSTA, Eliezer Raimundo. **Saber acadêmico e saber escolar: História do Brasil, da historiografia à sala de aula na primeira metade do século XX**. Belo Horizonte, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa – Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

FURET, François. O nascimento da História. In: **A Oficina da História**. Lisboa: Gradiva, s/d. p. 109-135.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista brasileira de história da educação**, v. 1, n.1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

HOELLER, Maria Aparecida de Oliveira. Discursos sobre modernidade para a escola primária: Primeira conferência estadual do ensino primário e Primeiro Congresso de instrução primária. **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

HOBSBAWM, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

NADAI, Elza. O ensino de história e a “pedagogia do cidadão”. In: NADAI, Elza; PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997, p.23-30.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2000.

ROSSATO, Luciana. Currículo e saber histórico escolar: o ensino da história pátria nos programas do estado de Santa Catarina no início do século XX. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 273-286, set./dez. 2012.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Resende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S.; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SANTACATHARINA.CAMPOS, Cid. **Relatório do Secretário do Interior e Justiça**. Florianópolis: Of. Graph. da Escola de Aprendizes de Artífices, 1928.

SILVA, Cristiani Bereta da; PERIN, Iara Steiner; GENTIL, Flávio W. M. Intelectuais Catarinenses e a “missão civilizadora” na primeira república. In: SILVA, Cristiani Beretada; ZAMBONI (orgs.). **Ensino de história, memória e culturas**. Curitiba. CRV, 2013. p. 115-134.

SANTA CATHARINA. **Annaes da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário**. Florianópolis: Off. Graph. da Escola de Aprendizizes de Artífices, 31 de julho de 1927b.

Artigo recebido em 11/10/2015, aceito em 28/03/2016