



O CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR NO PARÁ REPUBLICANO: CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS

RAFAELA PAIVA COSTA *

As últimas décadas do século XIX e as iniciais do XX foram um período de mudanças políticas, sociais e econômicas específicas e estruturais no Brasil: em 1888 foi abolida a Escravidão – com sinais de falência desde o fim do tráfico (1850) – e, um ano depois, proclamada a República (1889). Na região amazônica, especialmente nos centros comerciais de Belém e Manaus, estes foram os anos mais promissores da produção gomífera¹, momento em que parte do excedente, direcionado aos cofres públicos, foi reinvestida em uma nova estrutura urbana sob os moldes europeus, especialmente o francês, e que proporcionou base financeira e política para atuar como vanguarda cultural da região no contexto internacional da Belle Époque (SARGES, 2010; COELHO, 2002).

Vivia-se, também, entre as décadas de 1870 e 1930, o período auge de influência das teorias de cunho racial europeias (SKIDMORE, 1976). Conduzir o país a construção de uma *nação* rumo ao *progresso* e à *civilização* tornou-se o foco do novo regime político que, no entanto, não contando com a participação popular no seu momento inicial, necessitou dela para estabilizar-se. É neste sentido que a *educação* assume um lugar especial na pauta da recém-proclamada República. Forjada “de cima para baixo” (CARVALHO, 1987), ela vai necessitar de campos estratégicos da sociedade para a divulgação de sua ideologia positivista, liberal, progressista e auto-apologética (CARVALHO, 1987, 1990; FARIA, 2000, 2005).

Ganhou, portanto, relevância o esforço do Estado na consolidação de uma estrutura educacional cuja materialização foi empreendida sobretudo pela expansão numérica de grupos escolares – que modificava a utilização dos espaços e tempos escolares em favor da formação de um número crescente de alunos –, assim como pela atenção especial destinada aos livros utilizados pelos alunos e para a própria instrumentalização do professor. Este

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de pesquisa História da Educação. Bolsista CAPES.

¹ “A partir de 1870, a receita orçamentária do governo paraense provinha na sua maior parte de um único produto de exportação: a borracha. Em 1906, só o Pará exportou 18.192.227 quilos de borracha do total de 37.834.777 dos Estados da Amazônia. Entretanto, já em 1908, a economia paraense foi ameaçada pelo comércio da borracha asiática nos mercados europeus e norte-americanos” (COELHO, 2008: 9).

material, mesmo o destinado simplesmente ao aprendizado da leitura e escrita, ou à habilidade de decifração de manuscritos, é pleno de um conteúdo próprio de seu contexto político-social, seja no Império ou na República (CORREIA & SILVA, 2004).

Esse trabalho pretende, então, comunicar as reflexões conceituais de uma pesquisa em andamento que enfoca o conhecimento escolar de História proposto no período da Primeira República no Pará. Seu objetivo é compreender o lugar que tal conhecimento assumiu no contexto político-educacional da Primeira República paraense por meio dos livros adotados no ensino primário da região. São *livros de leitura* e manuais de *História do Pará* e de *Educação Moral e Cívica*, por meio dos quais perscrutam-se as *concepções de História* veiculadas nestes materiais; a relação estabelecida entre este conhecimento e os *objetivos político-educacionais* das primeiras décadas do regime republicano; e a maneira pela qual ele esteve vinculado às questões e discussões em pauta nos *meios político-intelectuais*, na região, à época.

A HISTÓRIA ENSINADA E O LIVRO ESCOLAR

Há pelo menos dois séculos os livros escolares tem assumido um importante papel no mercado editorial e na formação das mentalidades coletivas. Mesmo assim, só a partir da década de 1960, e sobretudo já nos anos 80, foi observado um interesse crescente pela história dos livros e das edições escolares em diferentes países como Estados Unidos, Alemanha, Japão e França (CHOPIN, 2008). No Brasil, até o início da década de 1990, grande parte dos trabalhos acadêmicos que tematizavam o livro escolar, além de não serem muitos, tendia a abordá-lo a partir da denúncia de seu caráter ideológico. Esse tipo de enfoque o caracterizava como “um simples conjunto de ideias e valores que deveriam ser condenados (ou aprovados) segundo uma certa ortodoxia” (MUNAKATA, 2012: 183).

Análises mais circunstanciadas só foram impulsionadas com a entrada de discussões em torno do currículo, das disciplinas escolares, da cultura escolar, da história cultural e da história do livro e da leitura. Um trabalho pioneiro no Brasil, referência desta renovação temática e historiográfica no campo, foi a tese de doutorado de Circe Bittencourt (1993), publicada posteriormente como livro (BITTENCOURT, 2008). Nela, o livro didático foi investigado em suas múltiplas dimensões: como mercadoria, suporte didático, instrumento pedagógico e veículo de sistemas de valores. Nessa perspectiva, o interesse se deslocou para o

“processo de produção, circulação e consumo dos livros, no interior do qual seus elementos adquirem inteligibilidade (...). Em suma, remete à materialidade das relações sociais em que os livros (inclusive didáticos) estão implicados” (MUNAKATA, 2012: 184).²

A complexificação das formas de trabalhar com o livro escolar em pesquisas históricas, levando em conta aspectos de sua materialidade além da apreciação dos conteúdos, possibilitou outros caminhos pelos quais a produção tem se desenvolvido. Além de ser tomado como fonte, parte do *corpus* documental de investigações sobre temáticas socioculturais, escolares ou não, o livro passou a assumir o lugar de objeto epistêmico: o centro de um campo particular de estudos³. Esse movimento esteve ligado ao próprio reconhecimento da especificidade do manual escolar no quadro mais amplo do livro e da cultura escrita – o que, de um modo geral, trouxe importantes reflexões para a sua abordagem, como fonte ou como objeto⁴. Destacamos uma delas.

O manual escolar esteve sujeito não apenas aos condicionamentos de qualquer texto escrito, mas a preceitos especificamente escolares: seja pela definição prévia dos planos de estudo e das matérias a incluir em cada segmento de ensino e em cada disciplina, geralmente acompanhado de orientações metodológicas; seja pela promoção de concursos e produção de listagens de livros recomendados ou simplesmente autorizados ou excluídos. O estudo da sua regulação ressalta os diferentes aspectos da racionalidade educativa subjacente e determinada por ele. Integrado na cultura escrita, o livro escolar incorporou uma orientação ideológica e comportou uma pragmática voltada para o progresso e a construção do coletivo nacional que

² Essa abordagem se aproxima das observações de Alain Chopin em relação às quatro funções essenciais que os estudos históricos têm demonstrado serem exercidas pelo livro didático: *Função Referencial*, também conhecida como curricular ou programática, uma vez que o livro constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas e habilidades a serem transmitidos através de gerações; *Função Instrumental*, já que o livro pretende pôr em prática os exercícios e atividades, de acordo com o método e os objetivos almejados para o ensino; *Função Ideológica ou Cultural*, dada a sua instrumentalização como vetor da língua, da cultura e de valores de grupos aos quais esteja vinculado, orientado à construção de identidades; e *Função Documental*, já que acumula um conjunto de textos e iconografias com fins estabelecidos. Essas funções seriam, no entanto, variáveis de acordo com o ambiente sociocultural, à época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização (CHOPIN, 2004).

³ Na descrição de Justino Magalhães, este campo autônomo de estudos – que em Portugal foi designado *manualística* – se ocupa do inventário de suas diversas tipologias, do resgate de sua gênese e da evolução em sua configuração e semântica, peculiar aos estudos de seriação, e da hermenêutica das práticas pedagógicas, didáticas e culturais subjacente ao livro escolar. Empenha-se ainda em reconstituir seus circuitos e mecanismos de circulação, e as formas de utilização, tomando o livro escolar como fonte histórica que consagra uma ordem de leitura (MAGALHÃES, 2011).

⁴ Ainda que a história do livro escolar não seja confundida com a sua utilização como fonte historiográfica, por diversas vezes essas investigações têm se cruzado (MAGALHÃES, 2008).

se tornou objeto de regulamentação, controle e censura nos âmbitos cultural, ideológico, curricular e didático-pedagógico (MAGALHÃES, 2011).

Mesmo com os avanços da produção nacional nesse sentido, uma crítica que se tem feito é a ainda significativa abordagem do livro didático por meio do exame de seus conteúdos e ilustrações dissociados de seus condicionantes técnicos, econômicos e sociais, assim como das possibilidades e limitações que dispõe nas práticas de seu uso. Além disso, o panorama geral aponta a concentração das pesquisas no período republicano e em torno de “obras que fundaram um modo canônico de enfrentar o problema da formação da criança”, em detrimento da literatura escolar produzida ao longo do Império, muitas vezes tida como inexistente ou de restrita circulação, e dos livros que, apesar de largamente utilizados, foram entendidos como menores, não firmaram tradição ou mesmo fracassaram (GALVÃO & BATISTA, 2008).

Até a conceituação do que estamos chamando de livro didático, livro escolar ou manual escolar, para além da diversidade terminológica, envolve uma ponderação teórico-metodológica fundamental. À tentadora simplificação de *livro ou impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de ensino ou de formação*, destacamos algumas considerações necessárias: nem sempre os livros didáticos foram efetivamente livros – diferentes suportes materiais podem conter o texto didático, o qual também nem sempre é impresso ou submetido a um processo editorial.

Além disso, ele não se restringiu ao texto explicitamente elaborado ou produzido com um destino escolar; muitos livros, utilizados nos processos de ensino-aprendizagem, não se destinavam inicialmente ao universo escolar, mas por ele foram apropriados, assim como o caminho inverso também foi trilhado. Por fim, é importante salientar a múltipla articulação que o texto escolar estabelece, por meio de um contrato de leitura, com o trabalho de ensino e formação que visa auxiliar; ele pode preencher diferentes funções, se destinar a diferentes leitores, a partir de diversas formas de mediação (BATISTA, 2009).

Esta compreensão do livro escolar como um elemento estruturante do universo educacional dotado de modos de produção, regulação, censura, usos e significados diversos é fundamental para o tratamento que pretendemos dar à fonte. Ainda que nossa opção metodológica seja o enquadramento dele nesse exato lugar – o de documento para a investigação do ensino de história em um dado contexto –, tomar o livro escolar em sua complexidade é uma maneira de prevenir a utilização de esquematismos ideológicos, assim

como exercitar o olhar para as redes sociais, políticas, econômicas e culturais construídas e compartilhadas por ele e que, especialmente cruzado com documentos de outras naturezas, informam para além do seu conteúdo.

Ainda no início do século XIX, a Independência gerou, repentinamente, a necessidade de um tipo de conhecimento que reinterpretasse o Brasil, de uma abordagem original de sua História que pudesse revelar as origens e o caminho em direção à formação do Estado Nacional, a partir dos interesses patrióticos, contribuindo para lastrear o processo de “invenção das tradições” nacionais (HOBSBAWN, 1984)⁵. Nesse movimento, começaram a ser produzidos compêndios de literatura brasileira, de história, de geografia e de corografia do Brasil.

Os manuais escolares configuram-se como referência para a materialização de disciplinas, cujo conteúdo, no contexto da Primeira República, primava pela formação e condicionamento de uma nova ordem política recém-instaurada. A educação foi entendida como importante veículo de formação de uma ideia de cidadania que compartilhava e reproduzia valores específicos. No caso do processo de construção da História como disciplina escolar, a partir da segunda metade do século XIX, e do próprio movimento de construção e consolidação do Estado Nacional, os encaminhamentos não se distinguiram:

Considerando o período do Brasil independente, no qual o Estado passou a assumir a gestão da educação, verifica-se o papel que o ensino de História ocupou, como importante elemento de formação moral, cívica e política das crianças e dos jovens. Pouco a pouco, conteúdos, procedimentos metodológicos e materiais didáticos foram sendo definidos e apresentados como instrumentos daquela formação, de modo que fossem capazes de atender às diretrizes de grupos politicamente dominantes (FONSECA, 2011: 71).

À História, enquanto disciplina escolar, e ao conhecimento histórico que extrapola os seus limites, foi atribuído um sentido político representativo daquilo que à Educação foi igualmente requerido, qual seja, a reprodução das representações específicas, compartilhadas pelo construto ideológico do novo regime. Daquilo para o qual foi pensada, à produção e

⁵ Nesse sentido, ao Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), inaugurado em 1838, foi legado o papel de “construir uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidade em personagens e eventos até então dispersos” (SCHWARCZ, 1993: 99). Não obstante, em 1840, o instituto lançou um concurso a premiar o melhor projeto para escrever a História do Brasil. Seu vencedor foi o naturalista alemão Karl Von Martius. Em sua proposta, Von Martius considerou a mestiçagem entre as três principais raças formadoras do Brasil – a branca europeia, a negra africana e a indígena nativa – o elemento basilar para a articulação da narrativa historiográfica do instituto na produção de um passado, uma memória e uma identidade coletiva para a nação. A leitura de Martius é uma das primeiras matrizes que lança parâmetros para se pensar a História do Brasil, posteriormente sistematizada no célebre *História Geral do Brasil* de Francisco Adolfo de Varnhagen (WEHLING, 1999).

reprodução efetiva dos seus significados – bem como da sua articulação com questões em pauta no contexto – a escola, e os saberes que foram produzidos, reproduzidos e transformados em seus espaços, torna-se um espaço fecundo de compreensão de uma determinada conjuntura política:

Se atentarmos para as questões postas pelos programas, currículos, materiais de ensino e pelas produções didáticas, a História, enquanto disciplina educativa, ocupou, nas suas origens, um lugar específico, que pode ser sintetizado nas representações que procuravam expressar as idéias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira (NADAI, 1993: 149).

Partimos da compreensão de que conhecimento de História proposto para as escolas primárias do estado do Pará no período da Primeira República esteve ligado ao esforço do então novo Regime Republicano para legitimar-se, no qual o campo educacional ganhou destaque. À disciplina e ao conhecimento histórico veiculado nos livros escolares daquele contexto, imprimiu-se a viabilização desse objetivo por meio da promoção de determinadas representações ligadas ao construto ideológico republicano, dando relevância a um determinado conteúdo histórico-político-cultural.

No esforço pela legitimação de uma nação sob os moldes republicanos, está presente nos livros escolares da Primeira República no Pará uma concepção de História preponderantemente ligada à tradição historiográfica historicista e positivista, representada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e seu correspondente regional, o Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP), pautada em uma narrativa cronológica, de grandes personagens, com foco em acontecimentos políticos.

Este conhecimento esteve vinculado ao esforço político-educacional republicano de formulação e legitimação de um determinado modelo de cidadão, por meio da construção de um imaginário permeada por representações sobre *nação, nacionalidade, civilização, raça e pátria*. Pela natureza e sentidos que lhes foram atribuídos, o saber histórico escolar viabilizou a circulação de algumas das discussões e dilemas em pauta nos meios intelectuais do contexto da Primeira República, nacional e regionalmente, pela própria entrada desta intelectualidade na produção deste saber escolar, inclusive por meio dos manuais escolares. Dentre os temas, destacamos a relação entre a composição étnico-racial histórica do país e da região amazônica e a influência das teorias raciológicas europeias.

No tratamento conceitual que propomos para este objeto, partimos do entendimento da educação como objeto histórico: um conjunto muito vasto de temáticas para as quais distintas abordagens são possíveis – dentre elas a da escola como um problema também do campo político (VEIGA, 2008). Trabalhar com o conhecimento histórico escolar a partir da concepção teórico-metodológica da História Política é, portanto, uma escolha ligada aos contornos e às dimensões que se busca alcançar com o objeto, especialmente no que diz respeito ao potencial analítico de conceitos como *Imaginário Social e Representações Políticas*.

Até o final do século XIX, uma escrita da história que privilegiava a narrativa de eventos políticos gozou de forte prestígio entre os historiadores, concentrando-se nas figuras do Estado e do poder. Contra esta hegemonia do “político” e com a pretensão de uma *história total* que enfatizasse as estruturas duráveis (socioeconômicas), as primeiras gerações da chamada *École des Annales* teceram severas críticas a este modelo, caracterizado como uma história tradicional, aristocrática, anedótica, individualista, superficial, factual, subjetivista, psicologizante e idealista (RÉMOND, 2003)⁶.

A retomada renovada dos estudos de história política só foi estabelecida a partir da década de 1980⁷. Várias daquelas críticas foram assimiladas, fazendo com que os estudos de temas tradicionais fossem trabalhados sob novas perspectivas, em paralelo com a proposição de novos objetos de investigação. Seus conceitos clássicos foram repensados, assim como suas práticas. Também foi estabelecido o contato com outras disciplinas, o que contribuiu para a compreensão de que, se o político tem características próprias, ele também tem

⁶ Também no Brasil o contexto internacional de crítica à tradição historiográfica político-administrativa, narrativo-descritiva, baseada em acontecimentos, vultos e batalhas, inaugurou uma produção econômico-social voltada para as estruturas, para os atores coletivos e para as metodologias quantitativas, privilegiando os períodos colonial e imperial do nosso passado. Essa crítica tendeu, no entanto, à homogeneização e à simplificação, caracterizando a história do político como carente de interpretação ou reflexão ao ignorar a sofisticação de muitos dos seus estudos, no que diz respeito ao trabalho com fontes e operações metodológicas diversificadas (GOMES, 1996).

⁷ Segundo Ângela de Castro Gomes, o que tem se chamado de “retorno” da história política guarda relações profundas com as mudanças de orientações teóricas que atingiram as ciências sociais de forma geral. O fenômeno é, inclusive, situado por inúmeros autores como uma crise dos paradigmas estruturalistas então vigentes: o marxismo, o funcionalismo e uma vertente da Escola dos Annales. Tal crise seria traduzida pela recusa de explicações determinísticas, quantitativas e marcadas por atores coletivos abstratos, não localizáveis no tempo e no espaço, bem como de suas ambições totalizadoras e explicações racionalistas/materialistas. Aliás, a força desses paradigmas é um dos motivos apontados por Ângela para explicar a assimilação tardia por parte dos historiadores em relação à revalorização do político, se comparado à investida que os cientistas sociais vinham fazendo há pelo menos duas décadas (GOMES, 1996).

relações com diversos outros aspectos da vida coletiva, tornando-se, assim, uma modalidade da prática social.

Já que não se pode definir o político por uma coleção de objetos ou um espaço, somos levados a definições mais abstratas. A mais constante é pela referência ao poder: assim, a política é a atividade que se relaciona com a conquista, o exercício, a prática do poder” (RÉMOND, 2003: 443).

O poder é assim definido como a problemática central da história política, mas não apenas em sua relação com o Estado: faz parte da abordagem da história política compreender a natureza social do poder político e as mudanças nas próprias relações de poder, das mais diferenciadas contradições presentes na sociedade. Esta “nova história política” adotou a pluralidade dos tempos históricos; o diálogo com outras áreas do conhecimento; incorporou novos conceitos, como representações, imaginário, simbólico, micropoderes e cultura; e produziu novos objetos, como poderes, saberes enquanto poderes, práticas discursivas, instituições, partidos, eleições, manifestações, a opinião pública, guerras, a mídia, associações, intelectuais, entre outros.

Dessa forma, o campo educacional também pode ser entendido como lugar do político, como prática política⁸. É neste sentido que investigar o conhecimento histórico, no momento de sua constituição enquanto disciplina escolar, assumindo uma posição central dentro do campo educacional no investimento do Estado em seu construto político-ideológico, configura-se como um objeto da História Política. Sobretudo porque o foco está na relação do conhecimento histórico escolar – veiculado nos livros autorizados pelas instâncias de organização e controle da instrução pública – com os objetivos, arranjos e pautas político-educacionais daquele contexto.

Para trabalhar com a categoria *conhecimento histórico escolar*, para além dos contornos específicos da disciplina História, partimos da noção de conhecimento como saber institucionalizado, organizado, sistematizado, transportado para o domínio da escrita e disciplinarizável (HÉBRARD, 1990). O conhecimento histórico escolar esteve presente não

⁸ Aliás, esse é um exercício salutar à produção historiográfica educacional: analisar a história dos temas escolares não como um capítulo da história dos regimes políticos, como ação ou consequência de conjunturas específicas, mas, sob um enfoque macropolítico, na perspectiva de monopolização dos saberes e, sob um enfoque micro, discutir as formas discursivas e simbólicas pelas quais os diferentes sujeitos representaram o lugar da escolarização e a maneira como o poder se manifestou nas práticas políticas de ordenamento da vida escolar (VEIGA, 2008).

apenas na *disciplina escolar* História, mas em outros espaços do *currículo*⁹ que, no caso do ensino elementar a ser investigado, é possível analisar por meio dos livros de leitura e de educação moral e cívica que, juntamente com os de História do Pará, compõem nossa fonte principal. Portanto, a noção de *conhecimento histórico escolar* extrapola o espaço da *disciplina*, e é sobre ele que concentramos nossa atenção, apesar da disciplina permanecer um conceito orientador.

Um conceito inicial de *disciplina escolar* do qual parte a pesquisa é o de “conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação” (FONSECA, 2011: 15). Ele articula a categoria *conhecimento* com a dinâmica própria que ele assume no ambiente escolar. Nos contornos de uma disciplina, comporta não somente os conteúdos, mas as práticas docentes, discentes e técnico-administrativas, assim como as grandes finalidades que prescindiram sua constituição e os resultados concretos que produz.

Se se pode atribuir um papel ‘estruturante’ à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. (...) Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas escolares merecem um interesse particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel que não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990: 184).

Partindo da natureza autônoma e orientadora da disciplina escolar, outra noção que nos interessa é a de “vasto conjunto cultural amplamente original (...) e que funciona como uma mediação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade geral” (CHERVEL, 1990: 200). Ela proporciona, por sua vez, a relação

⁹ Aqui nos referimos ao currículo prescrito. Ele é entendido como artefato social polissêmico e multifacetado, “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, 1995a: 117). Neste sentido, trata-se de um processo que inventa tradição: um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas, de natureza ritual ou simbólica, que visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (HOBBSAWM, 1984). Tradições e costumes inventados não são genuínos; são fabricados, construídos, reconstruídos e usados como veículos e espaços de poder. O ponto fundamental é que há conflitos em torno da definição de currículo, uma luta constante envolvendo aspirações e objetivos da escolarização. Em sua forma pré-ativa (trajetória de relações, negociações e disputas até a materialização de sua versão prescrita), o currículo oferece “parâmetros para la realización interactiva y la gestión en la escuela, a pesar de las variaciones individuales y locales” (GOODSON, 1995b: 99). Nos limites desta pesquisa, priorizamos a prescrição do conhecimento histórico veiculado por meio dos livros escolares.

entre o conhecimento específico que está compreendido em uma dada disciplina – mas não necessariamente apenas nela – com o processo de transmissão cultural da tradição seletiva, terreno de disputas e negociações constantes.

No caso específico da História e do conhecimento histórico escolar que extrapola seus limites historiográficos e curriculares, a afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram-na alcançar um lugar específico, na medida em que lhe cabia a disseminação do passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria. Este foi o compromisso firmado com o Estado por uma historiografia que dialogou com os programas oficiais e livros didáticos. No Brasil, isto se deu após a independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o Império; desse momento até a década de 1930, a questão da identidade esteve no centro das reflexões sobre a construção da nação e a maneira como esta história deveria ser contada assumiu importância política elevada:

Não se pode afirmar, a rigor, que o advento da República alterou a essência do ensino de História, no que diz respeito às concepções predominantes neste campo do conhecimento. Mas é importante destacar uma preocupação mais evidente com os métodos empregados. Prova disso são os numerosos textos de orientação publicados nos livros didáticos e destinados aos professores e aos estudantes, sobre a melhor forma e os melhores recursos para se obter os resultados esperados, em função dos objetivos definidos para o ensino de História. Desde o início do século XX, diversos autores de livros para os ensinos primário e secundário (...) apostavam na eficácia do ensino de História na formação de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente (FONSECA, 2011: 50).

De acordo com as finalidades da pesquisa, no que diz respeito à investigação das relações entre o ensino de História e as diretrizes político-educacionais da Primeira República paraense, optamos ainda pelos conceitos de *Imaginário Social* (BACZKO, 1985) e *Representações Políticas* (CAPELATO & DUTRA, 2000). Tais conceitos nos ajudam a pensar numa rede comum de significações nas quais símbolos e significados de natureza política são produzidos, reconhecidos, apreendidos e utilizados coletivamente como dispositivos orientadores e/ou transformadores de práticas, valores e normas sociais de um determinado contexto histórico.

O *imaginário social* constitui um ponto de referência no vasto sistema simbólico elaborado por coletividades por meio do qual elas se conhecem, se dividem e formulam seus objetivos. É também a partir dele que são construídas suas identidades, suas representações de si, seus papéis e posições sociais, suas crenças em comum e seus códigos de comportamento. Enquanto sistema de interpretação e valorização, o imaginário suscita adesão a um sistema de

valores e intervém nos processos de interiorização pelos indivíduos, de modo a conduzi-los para a ação comum.

Na modernidade, os mitos políticos propriamente ditos, as ideologias e as utopias, compõem lugares privilegiados na construção dos discursos que veiculam os imaginários sociais. Sua influência sobre as mentalidades depende, em larga medida, de sua difusão e, portanto, dos meios que garantem esta difusão para a garantia da dominação simbólica, visto que correspondem a instrumentos de persuasão, pressão e inculcação de valores e crenças.

O imaginário social é, deste modo, uma das forças reguladoras da vida coletiva. As referências simbólicas não se limitam a indicar os indivíduos que pertencem a mesma sociedade, mas definem também de forma mais ou menos precisa os meios inteligíveis das suas relações com ela, com as divisões internas e as instituições sociais, etc. O imaginário social é, pois, uma peça efetiva e eficaz do dispositivo de controle da vida coletiva e, em especial, do exercício da autoridade e do poder. Ao mesmo tempo, ele torna-se o lugar e o objeto dos conflitos sociais. Com efeito, é no próprio centro do imaginário social que se encontra o problema do poder *legítimo*, ou melhor, para ser mais exato, o problema da *legitimação* do poder (BACZKO, 1985: 310).

Para se tornar inteligível e comunicável, o imaginário social produz “discursos” nos quais e pelos quais são reunidas representações coletivas em linguagens diversas: religiosa, filosófica, política, arquitetônica, etc. Este sistema de representações traduz e ao mesmo tempo legitima uma ordem social, e o trabalho político das representações consiste em fazer ver e fazer crer, dar a conhecer e reconhecer, impondo definições legítimas das divisões do mundo social, impondo, legitimando ou transformando uma visão de mundo (CAPELATO & DUTRA, 2000). Qualquer sociedade instala determinados “guardiões” deste sistema que dispõem de técnicas de manejo dessas representações e símbolos que, por sua vez, só são eficazes quando assentados numa comunidade de imaginação ou de sentido – terreno prévio onde seus símbolos sejam assimiláveis (BACZKO, 1985).

Acreditamos ser possível entender a escola como um destes “guardiões”, na medida em que, sob a regulação e o controle do Estado, pode fazer circular representações políticas que legitimassem seu construto político-ideológico. É a partir dessa compreensão do lugar do campo educacional no cenário político das primeiras décadas da República que objetivamos investigar a maneira como o conhecimento histórico escolar se relacionou com a construção de um determinado imaginário social composto por representações políticas ligadas a um dado modelo de cidadão e de nação. Isto porque, “os imaginários sociais operam ainda mais vigorosamente, talvez, na produção de visões futuras, designadamente na projecção das angústias, esperanças e sonhos colectivos sobre o futuro” (BACZKO, 1985: 312).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACZKO, Bronislaw. “A imaginação social”. In: LEACH, Edmund et al. *Anthropos-Homem*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. p. 296-332.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O conceito de “Livros Didáticos”. In: _____ & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Livros Escolares de Leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 41-74.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo: USP, Faculdade de Educação. Tese de Doutorado, 1993.

_____. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CAPELATO, Maria Helena Rolim & DUTRA, Eliana Regina de Freitas. “Representação Política, o reconhecimento de um conceito na historiografia brasileira. In: CARDOSO, Ciro

Flamarion & MALERBA, Jurandir (Orgs.). *Representações: contribuição a um debate transdisciplinar*. São Paulo: Papirus, 2000. p. 227-267.

CARVALHO, José Murilo de. *Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi*. São Paulo. Cia. das Letras, 1987.

_____. *A formação das Almas*. São Paulo. Cia. das Letras, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria & Educação*. n. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990. p. 177-229.

CHOPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

_____. "Prefácio". In: BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 9-12.

COELHO, Geraldo Mártires. *No coração do povo: o monumento à República em Belém (1891-1897)*. Belém: Paka-Tatu, 2002.

COELHO, Maricilde Oliveira. *A Escola Primária no Estado do Pará (1920-1940)*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

CORREIA, Antônia Carlos da Luz & SILVA, Vivian Batista da. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Portugal – Brasil). *Cadernos de Pesquisa*. v. 34. n. 123, p. 613-632, set./dez. 2004.

FARIA, William Gaia. *Os Intelectuais e a Primeira República no Pará (1886-1891)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Mestrado Internacional em Planejamento do Desenvolvimento. Belém, 2000.

_____. *A construção da Primeira República no Pará (1886-1897)*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Doutorado em História Social (setor de moderna e contemporânea). Niterói, 2005.

FONSECA, Thais N. L. *História & Ensino de História*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira & BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Manuais escolares e pesquisa em História. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima e & VEIGA, Cynthia Greive. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 161-188.

GOMES, Ângela de Castro. Política: história, ciência, cultura e etc. *Estudos Históricos – Historiografia*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 59-87, 1996.

GOODSON, Ivor. F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995a.

_____. *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1995b.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 65-110, 1990.

HOBBSAWM, Eric. A Invenção das Tradições (Introdução). In: HOBBSAWM, - Eric & RANGER, Terence (Orgs.). *A Invenção das Tradições*. Tradução de Celina Cardin Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 9-22.

MAGALHÃES, Justino. *O Mural do Tempo: manuais escolares em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri / Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2011.

_____. “O Manual Escolar como Fonte Historiográfica”. In: COSTA, Jorge Vale; FELGUEIRAS, Margarida; CORREIA, Luís Grosso (Coord.). *Manuais Escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / Faculdade de Letras, 2008. p. 11-15.

MUNAKATA, Kazumi. O Livro Didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas-SP, v.12, n.3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

NADAI, Elza. *O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas*. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH / Marco Zero, v. 13, n. 25 / 26, 1993, p. 143-162.

RÉMOND, René (Org.). *Por uma História Política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003.

SARGES, Maria de Nazaré. *Belém: riquezas produzindo a Belle Époque (1870-1912)*. 3. ed. Belém: Paka-Tatu, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Tradução: Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

VEIGA, Cynthia Greive. História Política e História da Educação. In: _____ & FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. 1. Ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13-48.

WEHLING, Arno. *Estado, História, Memória: Varnhagen e a construção da identidade nacional*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.