

O ensino de História no Liceu Provincial da Bahia (1836-1890)*

Ícaro Batista da Silva**

DOI: 10.11606/issn.2318-8855.v11i1p389-425

Resumo: O Presente estudo tem como objeto a História do Ensino de História na Bahia, tendo como campo empírico o Liceu Provincial, desde sua fundação em 1836 até 1890 quando é criado o Instituto Oficial de Ensino Secundário, no início da República, visando a substituição do Liceu. A razão para escrever este artigo reside na ausência de estudos sistematizados sobre a trajetória da disciplina história em território baiano, no ensino secundário, no século XIX. Assim, este trabalho está estruturado em três momentos: 1) discussão sobre o conceito de disciplina escolar; 2) como se deu a disciplinarização da história, no Brasil; 3) como protagonizou a disciplina história no Liceu Baiano. Assim, para realizar essa investigação foi necessário buscar fontes diversas para responder alguns questionamentos, recorro a documentos como relatórios presidenciais e de instrução pública da Província da Bahia, discursos políticos, revista de instrução pública do Estado e matéria jornalística. Portanto, a metodologia empregada para análise das fontes parte da proposta indiciário-dialógica, com base em Pinheiro (2015).

Palavras-chave: Ensino de História; Liceu Provincial; História da Bahia.

* Agradeço aos comentários críticos e sugestivos do meu orientador, Professor Dr. José Gledison Rocha Pinheiro e a leitura crítica de Laísa Lage.

** Graduando em Licenciatura em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: icarofiften@hotmail.com

Introdução

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de iniciação científica, a qual resultou na reflexão presente, empreendida sobre a História do Ensino de História na Bahia do século XIX. Assim, tomamos como parâmetro a experiência da mais importante instituição de ensino secundário baiana, no século XIX, o Liceu Provincial (1836-1890). Criado em um contexto marcado por crises políticas, econômicas e inúmeras tensões sociais, o Liceu nasceu após o Ato adicional de 1834, que permitia autonomia para que as províncias legislassem acerca da educação primária e secundária. O Liceu tinha como principal objetivo formar as camadas intermediárias da elite baiana, parte dela para ingressar no serviço público, exercer os cargos da burocracia governamental.

É importante mencionar que existem bons trabalhos que estudam a experiência do Liceu Provincial Baiano, entretanto, localiza-se no campo da História da Educação, são eles: 2 dissertações de mestrado (DICK, 1992), (SANTOS, 2017) e 1 tese de doutorado (DICK, 2001). Foi por meio da leitura desses trabalhos que pude acompanhar o cenário sociopolítico que marcava a criação e desenvolvimento do Liceu baiano; em especial, o movimento histórico da disciplina história. Esta investigação espera ser o início a fim de preencher uma importante lacuna sobre a historiografia da educação da Bahia; bem como, sistematizar o conhecimento sobre a trajetória da disciplina história em território baiano, no ensino secundário, no século XIX.

Dessa forma, para empreender esta tarefa, se faz necessário buscar uma metodologia que seja capaz e esteja ancorada numa combinação entre os pensamentos de Bakhtin (2003) e Ginzburg (2003), sobre a pesquisa em ciências humanas, particularmente a história. Para Bakhtin, o sujeito exprime a si mesmo por meio de textos, no sentido *latu* dessa palavra: escrito, falado, verbal, imagético. Mas como estudar o texto como objeto de pesquisa em história? Como abordá-lo enquanto conjunto de signos enigmáticos? Para o estudioso russo, é necessário tratar o texto

O ensino de História no Liceu Provincial da Bahia (1836-1890)

como expressão material de determinada esfera da atividade humana, como enunciado concreto da comunicação discursiva (cf. PINHEIRO, 2015). Assim os enunciados jamais são autossuficientes, eles sempre pressupõem outros, como respostas entrelaçadas de uma cadeia discursiva, em sentido sincrônico e diacrônico.

Trata-se sempre de enfrentar a seguinte pergunta: em que contexto concreto emerge o enunciado? A quem ele se dirige e responde? De quem busca respostas, quem são seus destinatários? O enunciado, por essa perspectiva, pode ser tomado no sentido ginzburguiano, como indícios de relações, material enigmático a ser interpretado, nunca visto como discurso transparente. Pensando na pesquisa empírica propriamente dita, trata-se de recorrer aos diversos tipos e enunciados da época, para contar a história do ensino de história proposto pelo Liceu Provincial, no século XIX.

Nesse sentido, a pesquisa documental consiste em examinar relatórios presidenciais de Província, discursos políticos, relatório de instrução pública, dentre outros, localizados no acervo online da Universidade Federal de Santa Catarina, da *Center for Research Libraries* e da hemeroteca digital¹. Essa documentação foi importante para que pudéssemos explorar o nascimento do Liceu, o seu principal objetivo para sociedade baiana, quem foram os principais professores de História e suas funções no ensino dessa disciplina. Além disso, foi possível verificar o que era ministrado em matéria de história, os principais métodos empreendidos e como o Liceu resistiu a inúmeros Regulamentos orgânicos, que iam desde extinção da instituição até modificação do caráter de ensino e público vigente.

¹Por conta da pandemia de SARS-CoV-2, infelizmente, iniciada no final de dezembro de 2019, a qual acometeu o território brasileiro em março de 2020, tivemos os arquivos físicos fechados e, por consequência, a consulta presencial suspensa. Em vista disso, ficou impossibilitado a realização de pesquisas no Arquivo Público do Estado da Bahia (APEB), Arquivo da Assembleia Legislativa da Bahia e o arquivo do Liceu, que consta no Colégio Central da Bahia, o famoso “Central”.

A História das Disciplinas Escolares: Uma Discussão Conceitual

Há muito, os estudos históricos em torno das disciplinas escolares vêm sendo realizado na Europa, em particular, na França. Os principais expoentes desse campo de atuação são: André Chervel (1990), Dominique Julia (2002) e Annie Bruter (2006). Porém, nota-se o nascimento de estudos na Inglaterra com Ivor F. Goodson (1997), na Espanha com Antonio Viñao Fago (2008) e no Brasil com Circe Bittencourt (1993) e Thaís Nivia de Lima e Fonseca (2017). Pouco a pouco esse campo de investigação foi conquistando o seu espaço no seio de Clio, sobretudo entre professores da educação básica, pelos quais tinham interesses em responder algumas questões referente a prática do seu ofício.

Assim, a ideia de refletir sobre a história do ensino, torna-se um caminho inescapável para aqueles que pretendem decifrar a vida cotidiana do ambiente escolar e de cada disciplina em sala de aula. Não obstante, a partir do resultado dessas pesquisas, privilegia-se os processos de criação de currículos, de metodologias de ensino e a criação de políticas públicas voltadas para o ensino básico².

Para que essas investigações resultem elementos concretos acerca da realidade estudada, é necessário aproximar a história das disciplinas escolares de outros campos de atuação. Portanto, concordando com Thaís Fonseca (2017), as análises em torno das disciplinas escolares inscrevem-se em função das aproximações da história do ensino com outros campos de pesquisa histórica, em específico, a História Cultural e a História Política. Bem, entendemos que realizar a História das disciplinas escolares não é uma tarefa fácil. Por este motivo, a primeira ação do historiador é definir o que é a disciplina escolar: o historiador tem o dever de definir a noção de disciplina ao mesmo tempo em

²BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.

O ensino de História no Liceu Provincial da Bahia (1836-1890)

que faz a sua história³. No mesmo ritmo, o historiador espanhol Antonio Viñao diz que:

Para o estudo das disciplinas escolares sugiro considera-las como organismos vivos. As disciplinas não são, com efeito, entidades abstratas com uma essência universal e estática. Nascer e se desenvolvem, evoluem, se transformam, desaparece, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam informações (ou as tomam emprestados de outras) etc. Possuem uma denominação ou nome que as identifica frente às demais, ainda que em algumas ocasiões, como se tem advertido, denominações diferentes mostram conteúdos bastante similares e, vice-versa, denominações semelhantes oferecem conteúdos nem sempre idênticos. Tais denominações constituem, além disso, sua carta de apresentação social e acadêmica (2012, p. 204).

Assim, raciocinando sobre o destaque acima, pode-se compreender um alerta: a história das disciplinas escolares coloca, desde o seu princípio, uma questão conceitual viva; essa que modifica ao longo da história. Para Chervel (1990), o que hoje conhecemos como disciplina escolar era então denominada de “curso”, “objeto”, “materiais de ensino”:

Na realidade, essa nova acepção da palavra é trazida por uma larga corrente de pensamento pedagógico que se manifesta, na segunda metade do século XIX, em estreita ligação com a renovação das finalidades do ensino secundário e do ensino primário. Ela faz par com o verbo *disciplinar*, e se propagada primeiro como um sinônimo de *ginástica intelectual*, novo conceito recentemente introduzido no debate. É durante a década de 1850, que marca o começo da crise dos estudos clássicos, que os partidários das línguas antigas começam a defender a ideia de que, na falta de uma cultura, o latim traz ao menos uma “ginástica intelectual”, indispensável ao homem cultivado (Idem, 1990, p. 179).

É na representação de “ginástica intelectual”, conseqüentemente, que a palavra disciplina vai ter sua primeira definição quando o assunto é o ambiente escolar. Ainda assim, a palavra só vai ganhar maior publicidade no ensino secundário francês⁴, entre

³No seu uso escolar, o termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar” não designam, até o fim do século XIX mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso. No sentido que nos interessa aqui, de “conteúdos de ensino”, o termo está ausente de todos os dicionários do século XIX, e mesmo do *Dictionnaire de L'academie* de 1932. (CHERVEL, 1990, p. 178)

⁴Todo o aparelho regulamentar e administrativo que será estabelecido a partir de 1808 para assegurar o pagamento de impostos visará definir com precisão o que é ou não ensino primário. A base da

1880 e 1902, após o confronto estabelecido entre as humanidades clássicas e científicas (CHERVEL, 1990, p. 179-180). Em sua análise, André Chervel afirma ao que vamos conhecer como disciplina escolar, só foi possível a partir do momento em que esses saberes foram estruturados por métodos e regras; cuja intenção era abordar os aspectos do pensamento e do conhecimento em geral. Dessa forma, o conceito de disciplina escolar é entendido sob a perspectiva da longa duração histórica, adquirindo maturidade às vésperas da I Guerra Mundial (CHERVEL, 1990, p.178).

Com eles, os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, *numa certa medida*, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que lhes não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história. Além do mais, não tendo sido rompido o contato com o verbo *disciplinar*, o valor forte do termo está sempre disponível. Uma “disciplina”, é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte. (CHERVEL, 1990, p. 180)

Assim, tudo leva a crer que, nas palavras de André Chervel, a emergência histórica da noção moderna de disciplina escolar tem a ver com o desenvolvimento autônomo do saber escolar. Portanto, as disciplinas escolares, são “criações *espontâneas* e originais do sistema escolar”. (CHERVEL, 1990, p. 184, itálico nosso) Logo, buscando se distanciar da ideia de transposição didática⁵, o autor enfatiza que o historiador das disciplinas escolares deve partir de elementos autônomos gerados no

imposição é o ensino de certas disciplinas. Em princípio todas as que não são competência da escola primária, a saber catecismo, leitura, escrita, as quatro operações, às quais a Restauração acrescentará ortografia, caligrafia, gramática francesa, aritmética, noções de geografia [e história] e agrimensura. (CHERVEL, 1992, p. 103)

⁵ A ideia de Transposição Didática, foi desenvolvida pelo matemático francês denominado Yves Chevallard (1991). Em linhas gerais, a Transposição Didática compete as transformações e adaptações do saber para um novo contexto, ou seja, uma necessidade de mudança no saber, para torna-lo passível de ser ensinado. Portanto, Transposição Didática remete à ideia de mudança e distância obrigatória entre o saber sábio e o saber a ser ensinado. Por afirmar que o saber assume diferentes características, por conta do lugar que ocupa na sociedade, ele vai levantar quatro problemáticas em torno do saber: a sua produção, a sua transposição, o seu ensino e a sua utilização.

O ensino de História no Liceu Provincial da Bahia (1836-1890)

interior da cultura escolar. Uma vez que, o sistema escolar, “não forma somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”. (CHERVEL, 1990, p.184) Portanto, para o historiador francês, a instituição escolar não é um mero ambiente de reprodução acrítica do que está fora dela, mas sim, um local independente para criar um saber e uma cultura própria; dando importância a sua intervenção na sociedade global. E é por isso que as disciplinas escolares são reconhecidas como criações próprias, resultantes da autonomia da cultura escolar⁶.

Porém, ao investigar o relatório nº5 da Diretoria Geral dos Estudos da Bahia, escrito no dia 20 de fevereiro de 1863, pelo então Diretor dos Estudos, Dr. João José Barboza d’Oliveira; observaremos o emprego da palavra “*disciplina*” possivelmente no sentido moderno de instrução, de carregar métodos e regras para serem utilizados na sala de aula.

A palavra *disciplina* aparece duas vezes ao longo do relatório. A primeira é quando o Diretor está discutindo a

absoluta necessidade [de] aperfeiçoar os conhecimentos dos mestres adjuntos e fazei-os aptos para, de conformidade com o voto do Regulamento Organico, ampliarem, ensinando, o programa de estudos ali. A geografia, a história e outras *disciplinas* devem ser ensinadas (FALLA, 1863, p. 5, itálico nosso).

Em outro momento, ao discutir o rumo do ensino secundário público na Província, após a reforma da instrução pública, notar-se-á, mais uma vez, o emprego da palavra “*disciplina*”, para designar a sistematização do ensino básico. Além do seu objetivo de formar um curso, cuja intenção era guiar a mocidade que compõe o Liceu:

Em meu humilde conceito, contudo, o nosso Lyceo está ainda bem longe de

⁶ As disciplinas são esses modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos. *Foi a existência das disciplinas que historicamente traçou o limite entre secundário e superior.* (CHERVEL, 1990, p.186, itálico nosso)

corresponder áidéa que se faz de estabelecimentos taes. Não nos illudão as deducções, que nascem de uma frequentação numerosa. Se este facto significa certo credito, se mostra que a opinião já se não retráe tanto, deixando despovoadas as aulas ali, nem por isto o alto fim social está obtido, nem proximo. [...] A mira principal, a única que se justifica os sacrificios da dezpesa, dos cuidados e da intervenção official, é, sem duvida, estabelecendo verdadeiros cursos donde emanem bons estudos, entrando em concurrencia com os collegios particulares, obrigando-os pelo exemplo e pelo interesse ameaçado a buscarem melhorar, aperfeiçoar-se incessantemente, manter d'este modo o nivel á instrucção geral do paiz. [...] porem como satisfará o Estado à este nobre desejo, á esta legitima exigencia social, quando não há estudos systematicos, quando não há cursos propriamente ditos; quando as *disciplinas*, desligadas, contra todas as regras vulgares da pedagogia, e da experiencia, se oferecem faceisá quem as demanda, sem saber se á cada um d'essas intelligencias já cabem com proveito ou sem perigo – e quando, e quaes, e em que ordem(FALLA, 1863, p. 5-6, itálico nosso).

Por meio desse exemplo, encontrado na documentação, entendemos o famoso elemento chave, denominado por Antonio Viñao Fago de código disciplinar: a concepção sugere a existência de regras ou pautas, assim como a imposição de um caráter geral do ensino de uma disciplina, por uma intervenção externa da cultura escolar. Dessa forma, abre espaço para garantir estabilidade, consolidação e coerência interna na prática da disciplina em ação; tudo isso, por conta do controle de formação, seleção do conteúdo e do trabalho docente.

Mas é importante mencionar, que apesar do vestígio encontrado e discutido acima, a concepção desenvolvida por André Chervel sobre a historicidade das disciplinas escolares e sua ligação com a cultura autônoma escolar; vai desenvolver o debate sobre as disciplinas escolares no Brasil. É a historiadora Circe Bittencourt que animará os principais debates teóricos em torno da história das disciplinas escolares no país:

O saber produzido pelas disciplinas escolares tem sido comumente entendido como simples redução ou simplificação do conhecimento erudito e transposto para o ensino formal das escolas, concepção que situa a ciência de referência como o elemento fundamental nas mudanças de conteúdos e métodos das diversas disciplinas. As investigações sobre a história das disciplinas, no entanto,

O ensino de História no Liceu Provincial da Bahia (1836-1890)

têm apontado para dimensões mais complexas sobre as relações entre os dois tipos de conhecimento e sobre a noção de “disciplina escolar”. *Descartamos a concepção de disciplina escolar como uma mera vulgarização do saber erudito e a entendemos como um corpo dinâmico de conhecimentos elaborado por especialistas que não compartilham de maneira pacífica os conteúdos, métodos e pressupostos de uma determinada área científica e em sua construção atuam grupos muitas vezes heterogêneos e divergentes, gerando conflitos e alianças. Este conhecimento, por outro lado, vincula-se diretamente com a escola, estabelecendo novas relações de saber pela prática social de seus agentes fundamentais: professores e alunos.* Desta forma, as disciplinas escolares têm sido constantemente redefinidas de acordo com compromissos temporários que se estabelecem em um contexto educacional historicamente determinado e do qual participam diversos setores sociais. (1993, p. 193-194, itálico nosso).

Ao ler o destaque acima, entende-se que a pesquisadora navega na mesma maré estimulada pelos teóricos que rejeitam o saber escolar como ‘transposição didática’. Assim, na sua concepção de disciplina escolar: as disciplinas escolares não são vulgarizações do saber erudito, mas sim uma construção elaborada por especialistas que, muita das vezes, não vão compartilhar entre si os métodos, os conteúdos e a mesma visão educacional. Dessa forma, essa criação do conhecimento escolar está sempre vinculada à cultura escolar, praticada pelos professores e alunos. Entretanto, uma outra ideia nos chama atenção nas palavras de Bittencourt: o caráter dos compromissos educacionais que as disciplinas escolares assumem, a depender do contexto educacional historicamente determinado. Isso é fundamental para que entendamos a finalidade das disciplinas escolares e, por consequência, possamos relativizar o caráter autônomo das disciplinas escolares.

André Chervel nos disse que a função das disciplinas escolares “consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa”. (1990, p.188) Essa caracterização é importante, pois, mesmo que o autor defina as disciplinas escolares como criação autônoma das escolas, a sua função de *ser* está intimamente ligada às políticas públicas para a educação, aos planos de aula, à organização curricular e, em especial, às transformações da sociedade que influencia

direta ou indiretamente à instituição escolar.

Circe Bittencourt, ao estudar o ensino de História no Brasil do século XIX, nos diz que:

A História proposta para o ensino das escolas públicas brasileiras, desde os primeiros anos do surgimento do Estado nacional, foi objeto de disputas grupos divergentes que se instalavam junto ao poder educacional. As divergências entre as facções das classes dominantes, no âmbito do conhecimento histórico, foi perceptível pelo embate travado entre a História Sagrada em contraposição à constituição de uma História laica, de caráter positivista ou cientificista. (1993, p.193)

Ao fim e ao cabo, para que as disciplinas tenham êxito na sua finalidade, ela depende da aceitação pelo mundo acadêmico, dos centros de decisões sobre o currículo e da comunidade escolar, a fim de obter uma legitimação na esfera social. Por isso, Marcos Antônio Silva e Selva Guimarães Fonseca (2010, p.14-15) objetivando refletir o lugar, o papel e os objetivos da História na educação básica alertam os estudiosos para enfrentar os fetiches que marcam o debate sobre o Ensino de História nas últimas três décadas. Aqui nos interessa o “fetiche da cultura escolar”, segundo os autores, é a ideia de quê a escola está isolada de outras culturas (universitária, industrial, não escolar, tradições populares). A escola se vê reduzida a uma ilha fora da História. Dessa forma, de acordo com a linha de pensamento de Thaís Fonseca (2017, p.12), ressalto que: “uma ênfase muito acentuada nesta autonomia pode, [...] levar ao risco de minimização das relações “externas”, como as conjunturas políticas, os embates ideológicos e as ingerências de caráter cultural mais amplo”.

Em síntese, sob esta rápida discussão conceitual em torno das disciplinas escolares destacará que, o pesquisador deve estar apto a interpretar com precisão a historicidade das disciplinas que deseja pesquisar e buscar captar o movimento histórico da sociedade e sua influência com a cultura escolar. É o que Dominique Julia (2002, p.44) chama de “suas inter-relações à época em que eles foram instalados, sem

O ensino de História no Liceu Provincial da Bahia (1836-1890)

buscar revesti-los de grades anacrônicas”.

A História Como Uma Disciplina Escolar No Século XIX do Brasil

Quando buscamos uma data cronológica, fidedigna, para marcar o nascimento da História, enquanto disciplina escolar, no Brasil caímos em um caminho errático de investigação. Para os limites deste trabalho de iniciação científica, a tendência genealógica é contraprodutiva. Assim, pensando sobre as armadilhas que a pesquisa histórica naturalmente nos impõe seja melhor explorar o motivo que levou a História, no Brasil, aos bancos dos liceus – sem excluir as escolas primárias e normais – do país. Para isso, é necessário pensar a disciplinarização da História e sua relação com temas que permeiam o debate em torno da questão nacional; por fim, os projetos educacionais criados pelo Império brasileiro.

A história enquanto disciplina escolar, só vai surgir no Brasil, depois que o país rompe com Portugal, na famosa Independência política, em 1822. Após todo o processo de independência, discussões e confrontos militares, o Imperador Dom Pedro I vai outorgar no dia 25 de março de 1824 a primeira Constituição brasileira; nela constava que a instrução primária era gratuita a todos os cidadãos do país. Em 1827, a Comissão de educação da Câmara apresentou um projeto de lei mandando criar escolas primárias, nacionalmente, em todas as cidades, vilas e lugares mais habitados. Porém, o mais interessante é que a lei menciona o ensino de História do Brasil.

Essa lei estabelece que:

Art 1º Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias [...] Art 4º As escolas serão de ensino mutuo nas capitães das províncias: e o serão tambem nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fórpossivel estabelecerem-se [...] art 6º os professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da língua nacional, e os princípios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostólica romana, proporcionando á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do

Império e a *História do Brasil* (BRASIL, 1827, S/P, itálico nosso).

Assim, a lei estabelecida no dia 15 de outubro de 1827, prescreve, oficialmente, a escolarização primária pública para meninos e meninas de todo o Brasil⁷. Porém, a seguinte pergunta fica no ar: Qual história do Brasil? Ao que parece, os programas curriculares de 1827 recomendava o ensino de uma História civil conciliatória com a Igreja Católica. A história, então, deveria fornecer elementos de moral religiosa e preceitos da doutrina católica⁸.

É por isso que, ao analisar o projeto de lei de 1827, perceber-se-á que, nas relações dos conteúdos selecionados, a História não entra diretamente como uma disciplina escolar. Mas antes como um guia, um material de leitura para acompanhar os estudantes das primeiras letras. Segundo Fonseca (2017), é no final da década de 1820 e 1830 que surgem vários projetos educacionais que, ao tratar da definição e da organização dos currículos, abordavam o ensino de História, que incluía a “História Sagrada”, a “História Universal” e a “História Pátria”. Assim, nas palavras de Circe Bittencourt:

A história proposta para o ensino das escolas públicas brasileiras, desde os primeiros anos do surgimento do Estado nacional, foi objeto de disputas de grupos divergentes que se instalavam junto ao poder educacional. As

⁷ O pensamento liberal no século XIX definia o papel da educação no sentido da formação do cidadão produtivo e obediente às leis, mesmo quando impedido de exercer direitos políticos. 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. Se na Europa a questão a ser enfrentada pelas elites era a da inclusão das classes trabalhadoras urbanas no sistema de ensino e das formas e limites dessa inclusão, no Brasil o problema dizia respeito à exclusão da extensa população escrava, além dos negros e mestiços forros e dos brancos livres e pobres. (FONSECA, 2017, p. 48)

⁸ ABBADE FLEURY. [1846]. Pequeno Catecismo historico, contendo em compendio a Historia Sagrada, e Doutrina Christã composto em francez. Traduzido em português de ordem do governo imperial por Joaquim José da Silveira. 2ª edição. Rio de Janeiro: Typographia de Bintot, 1846. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/22562>. Acesso em: 03/04/2021.

O ensino de História no Liceu Provincial da Bahia (1836-1890)

divergências entre facções das classes dominantes, no âmbito do conhecimento histórico, foi perceptível pelo embate travado entre a História Sagrada em contraposição à constituição de uma História Laica, de caráter positivista ou cientificista. 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” (1993, p. 194).

Em vista dessas disputas entre liberais e os conservadores, o Estado e a Igreja, tinha como objetivo escolher e legitimar que tipo de instrução pública deveria existir e reconhecer, em certa medida, que história deveria ser ensinada no sistema educacional público brasileiro; especificamente nos cursos secundários. No dia 2 de fevereiro de 1841, o Presidente da Província da Bahia, Paulo José de Mello Azevedo e Brito, disse na abertura da Assembleia Legislativa: “a instrução he o principal elemento para o progresso industrial e moralidade de um povo, mormente daquele que tem a ventura de possuir o regime representativo”. (p. 12) Portanto, observamos uma das principais preocupações da elite brasileira, em especial a baiana: a instrução pública para a mocidade.

Em relação à consolidação dos programas curriculares, a maioria dos pesquisadores brasileiros que se ocupam da História do Ensino de História⁹ vai identificar o Colégio Pedro II como aquele que deu maior organicidade aos planos de estudos secundários no Brasil. Nas palavras de Maria Toledo (2005, p.4) essa instituição nasceu com um propósito objetivo: capacitar a elite imperial para seguir os cursos superiores e assumir cargos político-administrativos do Império. Cabe mencionar que essa característica foi suficiente para transformar o Colégio Pedro II como modelo de

⁹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático e saber escolar (1810-1910). Belo Horizonte: Autêntica, 2008; GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construtores de identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu Editora, 2004; MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). História do ensino da História no Brasil. Rio de Janeiro: Access, 1998; FONSECA, Thaís Nívia de Lima. História e ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ensino nacional e, por consequência, aquele que dita as propostas educativas no Império.

Como instituição oficial e modelo para as demais, o Colégio de Pedro II foi o “lugar institucional” de onde nasceu a organização dos primeiros conjuntos de saberes que se constituíram em disciplinas escolares no Brasil. Em sua história se verifica como os agrupamentos de professores, dos saberes (humanísticos ou científicos), da ação da Igreja e do Estado concorreram para a institucionalização da História como disciplina constituída de conteúdos úteis aos novos contornos sociais. (TOLEDO, 2005, p.4)

A disputa existente entre membros da Igreja e do Estado durante o processo de disciplinarização da História no Colégio Pedro II é característico de um momento único: consolidação do Estado-Nação. A história vai figurar como principal cadeira para efetivar os projetos educacional do Estado monárquico nascente. O Colégio Pedro II tornar-se-á o espaço privilegiado de produção de uma história escolar no Brasil, a qual servirá como ponto comum para seus congêneres nas províncias do Império.

Em meio a tais disputas, destaca-se outra instituição importante para o estabelecimento da história ensinada: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Criado em 1838, o IHGB a sua tarefa principal era estabelecer um perfil para a “Nação Brasileira”, por meio da escrita da história. Assim, o Instituto Histórico nasceu com uma orientação ideológica definida “[...] garantir uma identidade própria no conjunto mais amplo das “Nações” de acordo com os novos princípios organizadores da vida social do século XIX [...]”. (GUIMARÃES, 1988. p.6)

É essa missão de cunho nacional que ata o nó existente entre o IHGB e o Colégio Pedro II. Sendo assim, o Instituto Histórico era o guardião da escrita mais acadêmica da história, aquela que poderia servir de base para ensinar história no Colégio Pedro II, sobretudo por meio da criação de compêndios didáticos. Para Vera Lucia Andrade (2007 *apud* SANTOS, 2015, p.59), “o lugar institucional da produção histórica é o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), o lugar da produção didática é o

O ensino de História no Liceu Provincial da Bahia (1836-1890)

Colégio Pedro II". Isto posto, é possível pensar, já no século XIX, a existência de dois regimes de historiografia: acadêmica e escolar. As quais estavam unidas em prol de um objetivo comum de formar cidadãos da pátria.

[...] a História acadêmica e a História disciplina escolar se confundiam em seus objetivos, pois a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade brasileira. [...] a ligação entre as duas instituições era profunda. Os membros do IHGB eram professores do D. Pedro II. E as resoluções do IHGB sobre a História afetavam grandemente a instituição escolar, cujos lentes eram responsáveis pela elaboração dos programas. O Pedro II e o IHGB representavam, na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização. (ABUD, 2006, p.30)

Portanto, o ensino de História do Colégio Pedro II estava sancionado pelos membros do IHGB, os quais orientavam o conhecimento histórico a ser lecionado na instituição de ensino secundário. À vista disso, não seria estranho reconhecer, que a história ensinada no Império brasileiro carregava uma concepção pragmática (*magistra vitae*) de leitura de mundo, marcada pelo sentido teleológico que atribuía ao Estado o poder regulador da vida social.

Por outro lado, é importante mencionar que os programas de estudos do Colégio II sofreram modificações referentes às mudanças da conjuntura sociopolítica que influenciaram o ensino de História. Segundo Circe Bittencourt,

Os programas de estudos do Colégio Pedro II, de 1837 a 1907 nos indicam algumas mudanças que ocorreram com a história. A separação entre História e Geografia ocorreu a partir de 1862 e foi pelo Regulamento de 1855 que se introduziu a História do Brasil como disciplina autônoma de História geral. O ensino da História Geral predominante quanto ao número de anos e tempo destinado ao seu estudo era compreendido como a História profana da humanidade e teve de coexistir durante alguns anos com a História sagrada. História Geral e História Sagrada conviveram no currículo escolar a partir da década de 50, na fase política da conciliação, período que alguns historiadores consideram fértil para o avanço da educação, mas no qual se percebe com clareza o caráter conservador de que ele era revestido (1993 p. 195-196).

No afã de consolidar os principais quadros da burocracia fluminense e dotá-los

de boa formação histórica, os programas de ensino de história sofreram transformações, tendo em vista a nova conjuntura social, política, econômica e cultural. Assim, a década de 50 é conhecida pelo nascimento do Regulamento orgânico que autoriza a criação da disciplina História do Brasil, ensinada de maneira autônoma da História Geral. Interessante notar que esse regulamento influenciará outras instituições secundárias do Império, tal como o Liceu Provincial da Bahia. Além disso, os principais projetos educacionais gestados nesse período estariam voltados para um caráter mais elitista e conservador. Se por um lado, o papel elitista da educação pode ser captado pela valorização da escola privada e debates sobre privatização de escolas públicas. Por outro, nas palavras de Circe Bittencourt,

O conservadorismo educacional é perceptível pela introdução da Religião como matéria obrigatória no ensino secundário e, sobretudo, pela ênfase do currículo calcado nos estudos Literários e de Retórica, eliminando disciplinas de cunho mais científico existentes no programa inicial do Colégio Pedro II. (1993, p.196)

Cabe salientar que, mesmo em meio a tais disputas, a História é uma disciplina que permanece importante no quadro curricular do Colégio Pedro II. Na visão daqueles que defendiam um programa mais humanista, a história aparece como cadeira responsável por transmitir a ilustração e moralidade religiosa. Por outro lado, no horizonte dos partidários de um plano mais científico, “a história desempenharia o papel civilizatório, mas também deveria se encarregar da constituição da identidade nacional e da cidadania política.” (BITTENCOURT, 1993, p.199) Dessa forma, é possível dizer que, o Colégio Pedro II serviu como instituição de ensino secundário que mais contribuiu para implantação e consolidação da História como disciplina escolar no Brasil. À medida que,

se esforçavam para formar o povo por meio da Instrução Pública, os dirigentes imperiais avaliavam a trajetória que percorriam, mudando os meios de ensino, criando tipos diferenciados de escolas, e editando compêndios e sobretudo valorizando o papel do professor (RINALDI, 1998, p. 36).

O ensino de História no Liceu Provincial da Bahia (1836-1890)

Aqui cabem algumas perguntas: quem eram os cidadãos nacionais habilitados à instrução pública? O que se ensinava, em matéria de história, a esses cidadãos para manter a ordem e difundir a civilização? Todos os Liceus conseguiram acompanhar o “programa curricular” do Colégio Pedro II? Perguntas difíceis, eu creio, sobretudo devido à realidade social brasileira, muito diversa daquela que se tem como modelo educacional. Porém, na próxima seção buscarei responder, mesmo que parcialmente, essas questões tomando como parâmetro o Liceu Provincial da Bahia; instituição essa que tinha como dever, replicar o mesmo modelo de ensino do Colégio Pedro II, mas isso nem de longe dispensa uma investigação mais detalhada sobre a instituição e o seu ensino de história na Província.

A História Como Disciplina Escolar No Liceu Provincial da Bahia (1836-1890)

No dia 9 de março de 1836, houve uma votação histórica na Assembleia Provincial da Bahia. Era a lei nº 33 que estava sendo avaliada pelos deputados baianos. Segundo o Diário Oficial de 1923, esta lei instituía o “Lyceu Provincial; por ella foram instituídas 11 cadeiras, creado o cargo de director e estabelecido o Bacharelado em Letras”. (p.328) Seguindo as ordenações pombalinas¹⁰, o Liceu nasceu para reunir, em uma só instituição, todas as cadeiras escolares. É o início do ensino secundário oficial na Bahia. É importante ressaltar que a criação do Liceu Provincial partia de uma medida adotada pelo Império brasileiro: a Lei nº 16 de 12 agosto de 1834¹¹. Eis o famoso Ato Adicional de 1834, o qual modificou a Constituição de 1824, distribuindo

¹⁰Marquês de Pombal inaugura uma série de mudanças nos estudos secundários (menores) e universitários (maiores) no Império Português. Advindo de uma tradição iluminista, Pombal vai demarcar os limites da educação jesuítica. Para ele, existia um excesso na formação humanística, portanto, defendia o desenvolvimento cultural livre das amarras jesuíticas. Então, por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, Sebastião José de Carvalho e Melo vai determinar o fechamento dos colégios jesuítas e introduzir as aulas régias a serem mantidas pela Coroa. Porém, para Sara Dick (1992), o ensino secundário na Bahia, continuará com traços humanísticos no seu currículo.

¹¹BRASIL. ATO ADICIONAL nº16 de agosto de 1834. In. Coleção de Leis do Império, disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy_of_colecao3.html Acesso em: 20 de outubro de 2020.

responsabilidades, antes de competência da Coroa, para as novas Assembleias Provinciais. Para esta pesquisa, nos interessa o art. 10º e § 2º:

Compete às mesmas Assembeás legislar: [...] Sobre instrução publica e estabelecimentos próprios a promovel-a não comprehendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Juridicos, Academias actualmente existentes e outros quaesquer estabelecimentos de instrucção que para o futuro forem creados por lei geral (BRASIL, 1834, s/p).

O que se percebe é que o Ato Adicional de 1834 é um protagonista na criação de “políticas públicas educacionais” (DICK, 1992, 2001 e 2002) por parte das Províncias, as quais ficaram responsáveis pelas legislações sobre a educação primária e secundária. Já que, a superior continuava a cargo da corte. O Liceu Provincial (1836), junto com a Escola Normal (1836), surgirá como um remédio para barrar o contexto de crise econômica e tensões sociais que abalavam com frequência a cidade de Salvador:

Na Bahia, tal legislação [Ato Adicional de 1834] possibilitou a criação do Liceu Provincial em 1836, bem como a Escola normal no mesmo ano. Embora a circunstância de origem das legislações sobre a instrução na Bahia seja a mesma, os objetivos das iniciativas divergem. [...] a criação da Escola normal representa uma resposta ou tentativa de contenção das demandas das classes populares, significando o controle da “ordem social”. Já em relação ao Liceu Provincial, a legislação responde, a princípio, uma iniciativa das elites, em relação às necessidades de formação de uma camada intermediária, pronta a atender as novas exigências urbanas de uma burocracia estatal. (DICK, 1992, p. 40-41)

Mas quando recorreremos às memórias do Diário Oficial do Estado, é possível ler que:

No mesmo anno em que fora creado o Lyceu e regulamentada a Instrucção Secundaria nelle oficialmente ministrada, irrompeu nesta Capital, a 7 de Novembro, o movimento separatista, conhecido na historia pátria, pelo nome de “Sabinada”(1923, p. 329).

É importante mencionar que o Liceu Provincial foi considerado um dos principais centros difusores de ideias em prol ao movimento da Sabinada; inúmeros professores

O ensino de História no Liceu Provincial da Bahia (1836-1890)

dessa instituição cerraram fileiras ao lado de Francisco Sabino Vieira. Um valioso personagem para o movimento separatista da Bahia e, por consequência, para o Liceu, foi o professor de “Geographia e Historia – Ignacio Aprigio da Fonseca, nomeado em 1835 e transferido para o Lyceu em 1836”. (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO, 1923, p.329)

Ignacio Fonseca, após responder por todos os seus atos, referente à sua participação na Revolta da Sabinada, é recontratado para assumir a Cátedra de Geografia e História do Liceu Provincial. Entretanto, a sua saga no Liceu segue até o ano de 1846, quando falece. Na busca por um novo substituto, no dia 12 de junho de 1846, um novo concurso é realizado para Cadeira de Geografia e História. Então, é aprovado com unanimidade de votos e nomeado no dia 25 de outubro, o professor João Estanislau da Silva Lisbôa.

É interessante destacar que para a função de professor do Liceu poderia exercer qualquer pessoa desde que fosse habilitada, sendo que tal habilitação deveria ser atestada pelos seguintes requisitos na ordem: ter bom comportamento moral, político e religioso; certidão de folha corrida; não portar moléstia contagiosa e prestar exame na matéria que desejasse lecionar (DICK, 2002, p. 96).

Mas segundo as memórias do Diário Oficial do Estado (1923, p. 530), sua carreira como professor do Liceu não durará. Visto que, no ano seguinte, em 1847, ele foi preso, processado e condenado pelo Júri baiano; consta assassinato contra sua esposa. Entretanto, por concessão do governo, ele continuou a ensinar história dentro da prisão, mesmo sem poder retornar à sua antiga cadeira oficial dentro do Liceu Provincial da Bahia.

Todos esses requisitos deveriam ser cumpridos pelos professores que se dispuseram a lecionar no Liceu. Afinal, estes ensinariam aos filhos da elite soteropolitana, tinham o dever de formar uma camada intermediária para assumir as exigências da burocracia do Estado Imperial ou Provincial. Portanto, tinham o dever de

estarem bem apresentáveis, em todos os aspectos da sua vida cotidiana.

Um bom exemplo, para entender os requisitos de quem poderia exercer a função de professor no período citado, é do próprio Professor de Geografia e História moderna e do Brasil, do Liceu Provincial: Dr. Pedro Antonio d'Oliveira Botelho. Ao analisar o relatório do Secretário da Comissão de Higiene Pública, Dr. Malaquias Alvares dos Santos (1856, p.21), constatamos que o Professor estava cumprindo sua missão, dessa vez como médico, enfrentando a epidemia de Cólera que afligia a freguesia de Madre de Deus do Boqueirão. Ao seguir os rastros de outras documentações¹², pude conferir o seu nome na lista de eleitores da Capital, no Curato da Sé. Nota-se que o Botelho era um cidadão típico, exemplar, segundo as atribuições requisitadas para formar os filhos da “Boa Sociedade¹³” soteropolitana.

Mas neste cenário de “transição conservadora e formação da nação” (ARAÚJO, 2009) o Presidente da Província da Bahia, Thomas Xavier Garcia de Almeida, na abertura da Assembleia Legislativa, em fevereiro de 1840, reclama da falta de inspeção em algumas escolas mais distante da capital, do não cumprimento efetivo do ofício de alguns professores e das turbulências envolvendo o corpo discente. Para Garcia de

¹²Por meio dos Almanak Administrativo, Mercantil, e Industrial da Bahia (1854-1859; 1861-1862 e 1872), foi possível realizar o levantamento dessas informações sobre a participação ativa na vida política da Província pelo Dr. Botelho. Essas informações podem ser cruzadas com a Revista de Instrução Pública da Bahia, na edição 55, do ano de 1872: “Quando a província de Pernambuco lamentava assim a perda de um de seus filhos mais ilustres [...] arrebatava também ao lyceu d’esta cidade um dos seus talentosos professor, o Dr. Pedro Antonio de Oliveira Botelho. Além da cadeira de Geografia [e história] que por longos annos occupou n’aquelle estabelecimento, exerceu o Dr. Botelho diversos cargos de eleição popular n’esta província; foi por muitas vezes eleitor na freguezia da Sé, e membro á assembléa legislativa provincial”. (p. 123)

¹³Nas palavras de Selma Rinaldi Mattos (1998, p.32-33), a *boa sociedade* era constituída por aqueles que eram brancos, livres e proprietários de escravos. E era justamente um cruzamento particular desses atributos – o fenótipo, a liberdade e a propriedade – que lhe permitia diferenciar-se tanto do povo *mais ou menos miúdo* – isto é, daqueles que eram proprietários apenas de suas pessoas e não necessariamente brancos – quanto da massa de escravos. Era a combinação desses atributos ainda que sustentava o *sentimento aristocrático* que distinguia a sociedade imperial.

O ensino de História no Liceu Provincial da Bahia (1836-1890)

Almeida, a solução seria:

ocorre-me o de authorizardes o Governo para suspende-los correccionalmente, e mesmo demitti-los, quando se verifique por informação do Juiz de Direito, e Camara Municipal respectiva a sua indolência, ou prevaricação; igual autorização se faz tambem necessaria para punir aos Alumnos turbulentos, e perturbadores das escolas; taes são alguns das Aulas do Liceo, contra quem por vezes me tem representado o Director, como autores de distúrbios, e desacatos de natureza graves capazes de fazer introduzir a desmoralização, e estorvar o andamento deste util Estabelecimento (p.12).

Aparentemente a preocupação de Garcia de Almeida representava os anseios dos dirigentes provinciais da Bahia, sobretudo em um momento de forte agitação social, de consolidação do Estado Nacional, das crises regenciais e das inúmeras epidemias. Tanto é que, em 1848, o Desembargador, então Presidente da Província da Bahia, João José de Moura Magalhães, discursa destacando o papel da Instrução Pública para formação da mocidade da Província:

Posto que a Instrucção Publica tenha obtido alguns melhoramentos entre nós, com tudo ainda esta mui distante da desejada perfeição. Se, como ninguém ignora, uma das causas mais influentes na perpetração dos crimes he a falta da instrucção necessaria para desenvolver o estado intellectual, e moral do homem, que tende a aperfeiçoar-se, e colocar-se ao nivel do estado progressivo e real da Sociedade, bem se vê, que este he um dos ramos da Administração Publica, que deve primeiro merecer todos os nossos disvellos, e cuidados. (p. 9)

Fica evidente, após a colocação do Desembargador Magalhães, que entre 1840-50, os Presidentes da Província da Bahia e os relatórios dos Diretores de Instrução salientavam uma preocupação ímpar com este ramo da administração pública. A meu ver, essa preocupação não era ingênua, em especial com o Liceu Provincial, instituição acolhedora dos filhos da elite soteropolitana. A educação secundária ganhava um *status* político: derramar as luzes sobre a elite soteropolitana. Eis uma condição imprescindível para a consolidação da Ordem Imperial e da imposição da paz na Província da Bahia:

No processo de desenvolvimento da política pública sobre a educação,

podemos distinguir dois momentos distintos. O primeiro momento seria aquele correspondente a primeira metade do século – 1822 a 1840/1850-, onde notamos a definição de um período de organização da política pública. Este período corresponde aos momentos de maior agitação social, fruto dos movimentos de afirmação do Estado Nacional, aliado à crise econômica e epidemias. O segundo momento, corresponderia à segunda metade do século, até o início da década de 60, quando há maior sistematização quanto à legislação de educação, com o primeiro Regulamento Orgânico para a educação na Província. Este é também o período de reorganização das classes dominantes, com maior repressão sobre os movimentos sociais, bem como de organização tanto do Estado Nacional como provincial. Assim sendo, os reflexos na educação são de maior estabilização da legislação, uma vez que ficam delineados mais claramente as metas e objetivos a serem atingidos. (DICK, 1992, p. 46)

Portanto, é nos anos finais da década de 1850 e o início de 1860, que é possível visualizarmos a reorganização das principais metas e objetivos a serem conquistados pelo Liceu baiano. Assim, não podemos perder de vista que, é nesse momento que ocorrem as principais alterações sociais, favorecendo, sobretudo, a reorganização da classe dominante e o sufocamento dos movimentos sociais. Por isso, é válido supor que esse é o momento da consolidação do Estado Nacional nas atividades educacionais, até por que, de acordo com Alex Santos (2017, p.45); novas formas de organização dos poderes passaram a demandar novos trabalhadores que dominassem os elementos básicos de “escritura, ler, escrever e as operações aritméticas” visto que, a maioria dos brasileiros, independente da classe social, apresentava pouca escolarização.

Assim, a instrução primária e secundária ganhava, cada vez mais, um papel decisivo na sociedade baiana Oitocentista. Podemos conferir isso, na fala do Presidente da Província João Maurício Wanderley; ao pronunciar seu discurso anual para Assembleia lotada em 1853. A sua ênfase recai sobre a formação do “homem de bem” da Província:

A instrução primaria, pelo qual se adquirem, com os preceitos da religião e da moral, e os deveres de todos que vivem na sociedade, os conhecimentos elementares necessarios ao homem de qualquer condição, he garantida

O ensino de História no Liceu Provincial da Bahia (1836-1890)

gratuitamente pela Constituição, pois que não he menos uma necessidade do individuo que do estado. A ignorância do povo, tornando-o menos feliz por desconhecer os seus interesses, o faz instrumento cego dos perturbadores da ordem e do socego publico. Se a marcha dos acontecimentos, ou a irritação dos partidos produzem alguma agitação no paiz, os erros do povo ignorante e a superstição oferecem pretexto a agitadores para darem incremento á desordem. Merece a mesma consideração a instrução secundaria, a qual compreende os elementos da philosophia racional e moral, eloquencia e bellas letras, o conhecimento das lingoas antigas e modernas, *grammatica*, *geografia*, *historia*, elementos das sciencias phisicas, e finalmente tudo o que constitue os conhecimentos de um homem bem educado. (p. 28, itálico nosso)

É importante destacar a presença das disciplinas Geografia e História na constituição educacional de um homem bem educado. Nesse período, o ensino de geografia e história, em especial, tinha como perspectiva a racionalidade do homem moderno como fundamento da história humana; tendo como agente principal o Estado. Por isso, Wanderley, destaca o papel das duas disciplinas, mas não somente: “[a] geografia que nos ensina as divisões da terra que habitamos, história pela qual deixamos de ser estranhos aos destinos dos homens que nos precederam, principalmente a da nossa Patria que nos identifica com ella [...]”. (1853, p.29) A geografia e a história são, assim, o meio indispensável para forjar a nacionalidade. É provável que, nas palavras de Wanderley, cada uma dessas matérias garantiria informações físicas e sociais, suficientes, para definir o desenho nacional. Assim, para escrever e ensinar história brasileira entre 1848-1850, o Estado deve protagonizar como um ser iluminado, esclarecido e civilizador. Consequentemente, sua função é “formadora da cidadania e da moral cívica, passando a tornar-se obrigatória para as gerações escolares”. (BITTENCOURT, 1992, p.213)

Saber o que se ensinava em história é fundamental para compreender a função social dessa formação cidadã e moral cívica, que fora destinada, obrigatoriamente, para as gerações escolares. Entretanto, ao longo dessa iniciação científica não foi possível detalhar os conteúdos ministrados, no máximo foi possível identificar as “disciplinas” integrantes dos programas. Mas é possível indiciar a partir de outras fontes, as pistas

dos conteúdos ministrados ligados a história geral e do Brasil.

Sobre história geral, o jornal O Constitucional publicou no dia 24 de abril de 1856 uma matéria cujo título era: *O Concurso das cadeiras de Historia e Grammatica Philosophica*. Menciono que esse concurso ocorreu na cidade do Maranhão, fora direcionado para o Liceu Maranhense. Entretanto, a notícia circulou entre várias províncias do nordeste – na época Norte – do país, chegando até Portugal. No exame para ocupar a cadeira de História, somente o Dr. Antonio Marques Rodrigues se inscreveu para concorrer ao cargo. Já conhecido por possuir habilidades e competências na área de História Universal, o candidato escolheu ministrar aula sobre a História Europeia,

Descrevendo o distinto opositor a phaze moral e politica, do período mais importante da idade media – a epocha das cruzadas e perguntando sobre os effeitos moraes e sociaes desse grande movimento do seculo, tivemos occasião de conhecer a sua elevada e esclarecida critica, o que incontestavelmente é uma das condições mais necessárias ao historiador. (O CONSTITUCIONAL, 1856, p.2)

É de suma importância nos perguntar sobre o que seria essa fase moral e política, bem como os efeitos morais e sociais citados por Marques Rodrigues. Entretanto, é possível pensar o ensino de História medieval como aquele que narra as principais disputas pelo poder central: seja por meio de guerras, de ascensão de aristocracia ou pelo domínio religioso da Igreja Católica contra outras religiosas, a exemplo do Islamismo. Logo, é provável que a organização da cadeira de História Universal estivesse “propondo a linha progressiva da civilização desde os gregos”. (BARNABÉ, 2019. p. 154)

No que diz respeito ao ensino da história nacional, tudo leva a crer que o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) e suas respectivas filiais, tal como o Instituto Histórico da Bahia (IHB), protagonizaram na organização do ensino de história pátria. Se a intenção era construir uma história da nação brasileira, então era necessário

O ensino de História no Liceu Provincial da Bahia (1836-1890)

realizar descrições históricas e geográficas de cada província do país. Assim, no dia 3 de maio de 1856, o Arcebispo baiano, Romualdo Antonio de Seixas, refletiu o papel da História e da Geografia da Província da Bahia, na abertura do instituto na Bahia:

Que relevante serviço não deverá por tanto prestar o Instituto às Letrras e à Sociedade, investigando os antigos monumentos, e recolhendo os materiaes dispersos nos archivos públicos, ou no fundo de Bibliotecas particulares, e alguns já quasi apagados, afim de coordenar a Historia completa de uma Provincia tão insigne por sua categoria, riqueza e população, e onde se passaram tantos feitos altamente épicos e gloriosos? Embora uma Historia geral do Império deva necessáriamente comprehender a particular das Provincias, como parte integrantes do mesmo todo; nunca ella subministrará um conhecimento tão positivo, circumstanciado e mesmo tão exacto, como a seque ocupar exclusivamente dos acontecimentos especiaes e, por assim dizer, domésticos da Provincia [...] Que direi eu da utilidade da Geographia, que hoje constitue uma parte essencial da instrucção secundaria? Irmã e rival da Historia, como poderia ella ser esquecida na organização e systhema do nosso instituto? E si, como á pouco se disse, é vergonhoso ignorar a Historia do mundo, e do Paiz, onde vimos a luz do dia, não será igualmente vergonhoso ignorar os pontos do Globo, ou as localidades, onde se passaram tão variados successos? [...] (p. 12-13).

A ideia era formar uma identidade nacional, assim como meios para civilizar e formar politicamente o cidadão nacional; não seria estranho dizer que o ensino de história pátria relacionava os seus conteúdos com apresentação de bons exemplos biográficos, para época. Assim, tudo indica que temas como “descobrimento e conquista” da América portuguesa, “independência” e a “formação do regime monárquico” nos trópicos figuraram como ensinamentos nessa disciplina.

Entre 1860-2 a Província da Bahia discutirá o planejamento e instalação do Regulamento orgânico que modificou a organização e reestruturou o ensino no Liceu. Segundo Alex Santos, “em 1861 o então Presidente da Província da Bahia, Antônio da Costa Pinto baixa Regulamento estabelecendo o Plano de Aulas do Liceu e da Bahia” (2017, p.77). Logo, foi a partir deste plano que o ensino secundário no Liceu apresentou três etapas Divisão Elementar, Divisão de Gramática e Superior. Pelo que consta no Regulamento Orgânico publicado por Sara Dick (1922, 91) foi na Divisão de Gramática

que a mocidade do Liceu estudou por 3 anos Geografia e História do Brasil.

Atribuída tamanha importância, qual era o melhor meio para se ensinar a história? Segundo Sara Dick (1992), a década de 50 vai inaugurar um intenso debate acerca do melhor método de ensino a ser adotado pelo Liceu Provincial. Na época três métodos disputavam a atenção dos responsáveis pela instrução pública na Província: o mútuo, simultâneo e o Castilho, todos eles importados da Europa. João Maurício Wanderley vai adotar “o systema do estudo simultaneo das materias de instrucção secundaria, que tem entre si uma ligação tal que facilita a memoria [...]” (FALLA, 1853, p.29). A escolha pelo método de ensino simultâneo pouco a pouco figurará na legislação educacional brasileira a partir da segunda metade do século XIX. Nas palavras de André Paula Castanha (2017, p.1062), o Brasil seguiu o que estava em crescente ascensão na Europa e Estados Unidos e, portanto, também se configurou como uma inovação educacional, demonstrando que os legisladores brasileiros acompanhavam a dinâmica do processo educacional.

Mas no que consiste este método simultâneo? Segundo Almeida Oliveira (2003, p. 256) o método simultâneo foi inventado por La Salle e:

Consiste em instruir ao mesmo tempo todos os alunos de uma só classe, e tem grande uso pelas vantagens que apresenta. Ele não fatiga o mestre, põe-no em contato com toda a aula e mantém a emulação dos alunos. Mas esse modo não pode ser aplicado senão até certo número de alunos. Os pedagogistas o fixam ordinariamente em 60. (*apud* CASTANHA, 2017, p. 1061)

É interessante notar que, esse tipo de instrução limitava o número de estudantes por sala, recebendo até 60 pessoas por turma. As escolas deveriam estarem organizadas em classes, compostas por alunos com níveis similares de aprendizagem e conduzidas, cada grupo, por um professor. Assim, o docente poderia ensinar a mesma lição para um grupo determinado de estudante, utilizando o método simultâneo de ensino, sem perder a qualidade educacional. Nas palavras de Fernando

O ensino de História no Liceu Provincial da Bahia (1836-1890)

Penna (2008), esse método é a base para o currículo seriado. Entretanto, “essa não era a realidade das escolas brasileiras, que permaneceram, por muitos anos, como escolas multisseriadas, ou seja, todas as classes no mesmo espaço e ao mesmo tempo, sob a regência de um só professor” (CASTANHA, 2017, p. 1061).

A discussão sobre o melhor método para se ensinar história não congela na década de 50. No ano de 1860, o Presidente da Província da Bahia, recita na abertura da Assembleia Legislativa, seu novo discurso acerca dos sabores e dissabores de administrar a Província. Herculano Ferreira Penna, em matéria de Instrução Pública, só tem a reclamar. Ao longo do seu discurso, ele vai protestar contra o formato atual do sistema de ensino, da inexistência de uma harmonia entre as exigências da sociedade, das carreiras acadêmicas e o que se ensinava no Liceu Provincial.

A organização do ensino, como se acha neste Estabelecimento, não parece a melhor, porque o systema dos estudos não está em perfeita harmonia com as exigencias da sociedade, nem corresponde ás condições das carreiras academicas. Seguindo a opinião de alguns de meus ilustrados Antecessores, penso, Senhores, que o Lyceo deve ser convertido em um Internato, para que a instrucção ande a par da educação, para que o beneficio que este Estabelecimento presta ás famílias da Capital chegue também as que morão fóra della. Julgo dever tambem lembrar como muito conveniente o restabelecimento da Cadeira de grammatica philosophica, a divisão da de Geographia e Historia, ensinando-se especialmente em uma a de Geographia do Paiz, e em outra a Historia pátria, assim como a criação de uma Cadeira de Alemão. (FALLA, 1860, p. 52, itálico nosso)

Em que pese Herculano Penna esteja realizando mais um pedido de reforma para o Liceu Provincial, algo que não era novo¹⁴. A diferença agora, entre Herculano

¹⁴Durante essa fase as discussões presentes nas falas presidenciais e relatórios sobre a instrução pública dão conta de preocupações como centralizar ou descentralizar a administração do ensino, com vitória das idéias centralizadoras e a criação do cargo de Diretor Geral de Estudos, que substituiu o Conselho de Instrução Pública existente anteriormente; ensino público gratuito ou ensino pago, para “selecionar mais o tipo de pessoas a frequentarem o Liceu”; ensino propedêutico ou um ensino “mais prático” como a preparação para a vida e, até mesmo, ideias que já pregavam a necessidade de nacionalização do ensino. (DICK, 2001, p. 17-18)

Penna e os anteriores presidentes, residia na divisão da disciplina Geografia e História. Essa divisão vai abrir portas para o surgimento de novos métodos de ensino da História, tal como o método Zaba.

A História, inicialmente ensinada por métodos exclusivos de memorização, aos poucos passou a incorporar os métodos ativos, inspirados em pressupostos da psicologia cognitiva. No século XIX, a preocupação maior era o aperfeiçoamento dos métodos mnemônicos. Um exemplo foi a introdução do “método Zaba” em escolas do Rio de Janeiro e da Bahia, por volta de 1870, que visava aperfeiçoar o ensino da História Cronológica. (BITTENCOURT, p.84, 2008)

O método Zaba vai surgir na Província da Bahia após as conferências públicas do Conde N.F. Zaba, no Liceu e no salão da Câmara Municipal, no ano de 1871. A sua intenção era expor as vantagens do seu método de ensino mnemônico para o ensino da História Universal. Dessa forma, o auxílio de mapas e uma visão cronológica da história eram essenciais para situar os principais acontecimentos de cada século. Para Bittencourt, “buscava-se familiarizar o aluno com técnicas de memorização de fatos históricos universais em suas respectivas datas, associadas ao espaço dos acontecimentos.” (2008, p. 85) Segundo Zaba, após três lições os estudantes estavam prontos para entender os elementos mais importantes de um século.

Assim, para o 4º Vice-Presidente da Província, Dr. Francisco José Rocha, o trabalho,

causou grande impressão, e produziu emulação. Autorisei-o á dar algumas conferencias no Internato e no Externato normaes; e sendo me pela Secretaria da Instrucção Publica requisitados 200 mappas para serem distribuídos pelos dois estabelecimentos e pelos professores que quisessem acompanhar com o estudo próprio as lecções do autor, mandei fornece-los. As informações dadas pelo pessoal docente d’esses dous Estabelecimentos são favoráveis ao methodo, que continua a ser aplicado ali, e tambem em algumas escolas primarias, afim de se poderem praticamente conhecer no fim do anno *as vantagens em relação ao ensino como d’antes era feito, e ser aproveitado principalmente para incutir e gravar na memoria dos meninos os principaes acontecimentos da historia patria.* (FALLA, 1871, p. 11, grifo nosso)

O ensino de História no Liceu Provincial da Bahia (1836-1890)

É o estudante do Externato Normal, Malaquias Perminio Leite¹⁵, que inaugurará o Método Zaba aplicado a História do Brasil. “Em uma reunião que houve [no] Lyceu para abertura da galeria de pintura, [ele] fez uma sucinta exposição dos factos mais salientes da historia patria, por elle compendiados em um mappa que preparou pelo methodo zaba.” (FALLA, 1871, p.11) Para Antonietta de Aguiar Nunes (1998), este fato revela a preocupação oficial com a atualização e aplicação de modernos sistemas de ensino. De todo modo, esse trabalho inaugurado e, futuramente, propagado por Malaquias Leite, será louvado pelo Vice-diretor de Instrução Pública e vai ser reconhecido como um método capaz de sistematizar o ensino de história do Brasil, especialmente no Liceu Provincial da Bahia.

Em matéria de organização do ensino secundário da Bahia, aparentemente, a última modificação vai ocorrer com a publicação do último Regulamento de Ensino, no ano de 1881. Para Sara Dick (2001) não há alterações substanciais, no que diz respeito, as estruturas das disciplinas do Liceu para a condição imposta no Regulamento de 1860-2. A única modificação foi a criação do Instituto de Letras e Ciências, dentro do Liceu Provincial. Contando com as seguintes cadeiras,

- I- Grammatica e versão da Língua Latina;
- II- Latinidades;
- III- Grammaticaphilosophica nas suas applicações á língua portuguesa
- IV- Francez
- V- Inglez
- VI- Rhetorica, Poética e Litteratura Nacional;
- VII- Geographia, Cosmographia e Historia do Brasil;
- VIII- Historia Antiga, da Edade Media e Moderna;
- IX- Filosofia, comprehendendo as noções geraes da historia desta sciencia;
- X- Arithmetica e Álgebra;

¹⁵Segundo Lucas Ribeiro Campos, “Malaquias Permínio Leite, que era solteiro, 30 anos de idade e professor público, quando foi aprovado na SPD [Sociedade Protetora dos Desvalidos], em 21 de setembro de 1880. Permínio Leite foi aluno laureado do Colégio Sete de Setembro, mestre-escola de alto valor e excelente desenhista, tendo inclusive recebido prêmio por alguns de seus trabalhos”. (2018, p.35)

- XI- Elementos de botânica e zoologia nas suas aplicações mais geraes, especialmente á agricultura;
 - XII- Elementos de physica, chimica e mineralogia.
- (REGULAMENTO- 1881 *Apud* DICK, 2001, p. 169)

Portanto, do ponto de vista curricular, o famoso Regulamento Bulcão (1881), não modificará a forma de atuação das disciplinas escolares dentro das salas de aula. Nota-se poucas alterações, tais como a divisão de ensino literário e científico; mas que pouco influenciou na atuação prática das disciplinas escolares. O ensino secundário oficializado pelo Liceu Provincial baiano vai seguir até a reforma de 1890, quando se cria “sob a direção do Dr. Satyro de Oliveira Dias [...] o Instituto Official do Ensino Secundario [sendo regido] pelo Regulamento de 23 de Outubro de 1890”. (Relatorio do Governador do Estado – Instrução Publica, 1893, p. 3) É o momento em que, o ensino secundário da Bahia ganhará maior organicidade na seriação do curso em seis anos, maior presença dos estudantes, credenciamento dos concluintes do bacharelado ao ingresso no serviço público com prioridade, planejamento curricular sistematizado e uma formação mais prática para atuação industrial e comercial.

Considerações Finais

Tendo em vista os objetivos a que nos propusemos, importa ter presente o que assinalamos ao início deste texto: analisar a trajetória do ensino de História proposto pelo Liceu Provincial Baiano, inserido no contexto sociopolítico, econômico e cultural do século XIX. Ao tomar conhecimento e analisar a documentação referenciada, pudemos perceber que o principal objetivo do Liceu Provincial na Bahia era, a princípio, atender às necessidades formativas das camadas intermediárias baianas, ou seja, atender as exigências de treinar uma burocracia estatal para assumir os principais cargos de lideranças da Província.

Mas o Liceu não teve um caminho retilíneo, cabe pontuar a participação de alguns professores como agitadores e propagadores da Revolta da Sabinada. A título

O ensino de História no Liceu Provincial da Bahia (1836-1890)

de exemplo, podemos citar o primeiro professor de História da Instituição: Ignácio Aprígio da Fonseca. Ao analisar a documentação, percebemos que Ignácio Fonseca transformou a instituição em um centro difusor da ideia da Sabinada, lhe custando caro ao fim. Não à toa, que após esse episódio todos os professores do Liceu deveriam apresentar bom comportamento moral, político e religioso para ser considerado apto ao cargo.

Assim, fica bastante evidente a transformação que estava ocorrendo na sociedade baiana: a consolidação da Ordem Imperial. Pouco a pouco, a administração pública passou a se preocupar mais com a Instrução Pública. Em que pese esse cuidado não seja ingênuo, mudanças foram vistas no ramo da educação secundária da Bahia. Dessa forma, é possível dizer que as disciplinas Geografia e História ganharam protagonismo na educação do baiano “bem educado”. Mas o que se lecionava em matéria de História? Essa é uma das perguntas para quais não temos uma resposta concreta, entretanto, foi possível identificar alguns conteúdos ministrados.

Sobre História geral, encontramos relatos de um concurso público que existiu no Liceu Provincial do Maranhão, porém, repercutiu em todas as províncias do Nordeste, chegando até mesmo em Portugal. O professor que concorreu para vaga era Antônio Marques Rodrigues, ministrou aula sobre a idade média, o tema das cruzadas. Segundo os avaliadores, a priorização na fase moral e política, bem como os principais efeitos sociais das cruzadas na Europa Ocidental era a principal chave do conteúdo. Já no que diz respeito ao ensino de História nacional, os liceus puderam contar com o protagonismo do IHGB e seus congêneres provinciais. Tendo como intenção construir identidade nacional, civilizar e formar politicamente o cidadão brasileiro; o ensino de história do Brasil assumiu relação direta com os exemplos biográficos e descrições geográficas das províncias. Portanto, temas como “descobrimento e conquista” do Brasil, “independência” e “formação do regime monárquico”, apareciam

acompanhadas dos seus principais realizadores, tornando-os exemplos a serem seguidos.

Nesse mesmo período que as cadeiras de história e geografia ganharam mais protagonismo, a questão do método de ensino sobressai com tamanha importância, no Liceu Provincial. Dessa forma, três métodos vão disputar a atenção dos administradores na Província: o mútuo, simultâneo e o Castilho. O método selecionado foi o Simultâneo, uma vez que duas questões foram cruciais para sua escolha: 1) era a metodologia de ensino utilizada pelos principais colégios da Europa, residindo aí, uma atenção internacional dos principais diretores de Instrução Pública aos métodos vigentes na Europa; 2) Por meio dessa organização era possível instruir, ao mesmo tempo, até 60 alunos de uma só classe, mantendo o estímulo dos estudantes.

Cabe observar que, mesmo com a adoção da metodologia de ensino simultâneo, o Liceu Provincial da Bahia, não conseguiu transformar o seu currículo multisseriado em um currículo seriado. Assim, a Instrução Pública secundária da Bahia continuava a perpetuar o seu mal de origem, ou seja, todas as classes residiam em uma mesma sala, sob o comando de um professor, ministrando um conteúdo diversificado para vários estudantes ao mesmo tempo. Esse problema vai residir até o nascimento do Instituto Oficial de Ensino Secundário em 1890, sob liderança de Satyro de Oliveira Dias, na República.

Para além da metodologia de ensino simultâneo, outros métodos floresceram na Província da Bahia. Cito em específico o método de memorização da História Universal criado pelo Conde N.F. Zaba e adaptado para o ensino de História do Brasil pelo estudante do Externato Normal, Malaquias Permínio Leite; esse método tinha como objetivo estimular o entendimento dos principais elementos de um século pelos estudantes do ensino primário e secundário da Província. No que diz respeito aos

O ensino de História no Liceu Provincial da Bahia (1836-1890)

membros da Administração Pública ligados à Instrução, era uma esperança de sistematização do ensino na Província.

Por fim, cabe ressaltar que este tema não se esgota em um trabalho de iniciação científica, pelo contrário: ele é a porta de entrada para outras investigações. Vale a pena mencionar que, em que pese o Colégio Pedro II tenha servido de modelo para as principais instituições de ensino secundário do país, nem todos os colégios seguiram à risca suas orientações. O próprio Liceu Provincial da Bahia caminhou por outras vias, seja na autonomia curricular, metodológica e de ensino; seja na sua organização administrativa. Portanto, para próxima etapa, explorar o Acervo do Colégio Central da Bahia – Antigo Liceu Provincial no século XIX – permitirá conhecer fontes inéditas que não foram exploradas e que podem complementar este trabalho e responder novas perguntas sobre a temática da História do Ensino de História na Bahia do século XIX.

FONTES:

ABBADE FLEURY. [1846]. **Pequeno Cathecismo historico**, contendo em compendio a Historia Sagrada, e Doutrina Christã composto em francez. Traduzido em português de ordem do governo imperial por Joaquim José da Silveira. 2ª edição. Rio de Janeiro: Typographia de Bintot, 1846. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/22562>. Acesso em: 03/04/2021.

ALMANAK (**Almanak Administrativo, Mercantil, e Industrial da Bahia**) para o Anno de 1855, organizado por Camillo de Lellis Masson. Primeiro anno. Bahia. Typ. De Camillo de Lellis Masson & C. 1854.

ALMANAK (**Almanak Administrativo, Mercantil, e Industrial da Bahia**) para o Anno de 1856, organizado por Camillo de Lellis Masson. Segundo anno. Bahia. Typ. De Camillo de Lellis Masson & C. 1855.

ALMANAK (**Almanak Administrativo, Mercantil, e Industrial da Bahia**) para o Anno de 1857, organizado por Camillo de Lellis Masson. Terceiro anno. Bahia. Typ. De Camillo de Lellis Masson & C. 1856.

ALMANAK (**Almanak Administrativo, Mercantil, e Industrial da Bahia**) para o Anno de 1858, organizado por Camillo de Lellis Masson. Quarto anno. Bahia. Typ. De Camillo de Lellis Masson & C. 1857.

ALMANAK (**Almanak Administrativo, Mercantil, e Industrial da Bahia**) para o Anno de 1860, organizado por Camillo de Lellis Masson. Sexto anno. Bahia. Typ. De Camillo de Lellis Masson & C. 1859.

ALMANAK (**Almanak Administrativo, Mercantil, e Industrial da Bahia**) para o Anno de 1862, organizado por Camillo de Lellis Abajson. Oitavo anno. Bahia. Typ. De Camillo de Lellis Masson & C. 1861.

ALMANAK (**Almanak Administrativo, Mercantil, e Industrial da Bahia**) para o Anno de 1863, organizado por Camillo de Lellis Abajson. Nono anno. Bahia. Typ. De Camillo de Lellis Masson & C. 1862.

ALMANAK (**Almanak Administrativo, Commercial e Industrial da Província da Bahia**) para o anno de 1873, compilado por Avino Rodrigues Pimenta. Anno I. Bahia. Typ. De Oliveira Mendes & C. 1872.

BAHIA. **Falla que o Exm.osnr. Thomas Xavier Garcia de Almeida**; presidente desta província, dirigio a Assembléa Legislativa Provincial na abertura da mesma Assembléa no dia 2 de fevereiro de 1840. Bahia, typ. Manoel Antonio da Silva Serva. 1839.

BAHIA. **Falla que o Exm.osnr. Paulo José de Mello Azevedo e Brito**; presidente desta província, dirigio a Assembléa Legislativa Provincial na abertura da mesma Assembléa no dia 2 de fevereiro de 1841. Bahia, typ. Epifanio J. Pedroza, 1841.

BAHIA. **Falla que o Exm.osnr. DR. Alvaro Tiberio de Moncorvo e Lima**; presidente desta província, dirigio a Assembléa Legislativa Provincial na abertura da mesma Assembléa no dia 14 de maio de 1856. Bahia, typ. Antonio de Olavo França Guerra e Comp, 1856.

BAHIA. **Falla que o Exm.o. snr. Conselheiro Antonio Coelho de Sá e Albuquerque**; presidente desta província, dirigio a Assembléa Legislativa Provincial na abertura da mesma Assembléa no dia 1 de março de 1863. Bahia, typ. Poggeti-De Tourinho, dias & c. 1863

BAHIA. **Relatorio apresentado ao ILLM. Exm. Sr. DEZ. João José d'Almeida Couto**; 1º Vice- Presidente da Província pelo 4º Vice-Presidente da Província Dr. Francisco José da Rocha ao passar-lhe a Administração da Província em 17 de Outubro de 1871. Bahia, typ. Correio da Bahia. 1871. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=130605&Pesq=%22methodo%20zaba%22&pagfis=6638> acessado em: 02 de janeiro de 2021.

BAHIA. **Mensagem e Relatorios apresentados pelo Dr. Joaquim Manuel Rodrigues Lima**; Governador da Bahia, apresentou a Assembléa Geral Legislativa no dia 07 de

O ensino de História no Liceu Provincial da Bahia (1836-1890)

abril de 1893. Bahia, typ. Encadernação do “Diário da Bahia”, 1893.

BRASIL. **ATO ADICIONAL nº16 de agosto de 1834**. In. Coleção de Leis do Império, disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy_of_colecao3.html Acesso em: 20 de outubro de 2020.

BRASIL, **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm Acesso em 20 de outubro de 2020.

GARCIA, Manoel Correia. **Periódico do Instituto Histórico Baiano**: Introdução. n. 1 out. p. 3-8, 1863. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/instituto-historico-da-bahia/818933>. Acessado em: 02 de janeiro de 2021.

Revista da Instrução Pública, n. 55 de 15 de dezembro de 1872. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=826189&pasta=ano%20187&pesq=%22methodo%20zaba%22&pagfis=101> > Acessado em: 02 de janeiro de 2021.

ROMUALDO, Arcebispo da Bahia. **Periódico do Instituto Histórico Baiano**: Discurso que abriu a primeira sessão inaugural do Instituto Historico da Bahia em 3 de Maio de 1856. n. 1 out. p. 9-16. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/instituto-historico-da-bahia/818933>. Acessado em: 02 de janeiro de 2021.

BIBLIOGRÁFICAS:

ARAÚJO, Dilton Oliveira de. **O tutu da Bahia**: transição conservadora e formação da nação, 1838-1850. – EDUFBA, 2009. 378p.

BARNABÉ, Luís Ernesto. **A História Antiga em Compêndios Franceses e Brasileiros no Imperial Colégio de Pedro II ou o caso Justiniano José da Rocha: História, Disciplina Escolar e Impressos (1820-1865)**. 2019. 222f. Tese (Doutorado em História). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Os Confrontos de uma disciplina escolar**: da história sagrada à história profana. Rev. Bras. De Hist/S. Paulo/ v.13. nº25/26/ pp. 193-221/ set. 92/ago 93.

_____. **Ensino de História**: fundamentos e métodos – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008. p. 57-92.

CASTANHA, André Paulo. **Os métodos de ensino no Brasil do século XIX**. Revista

HISTEDBR On-line, Campinas, v. 17, n. 4, p. 1054-1077, dez. 2017.

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

_____. **Quando surgiu o ensino “Secundário”?** R. Fac. Educ, São Paulo. v.18, n.1, 9. Jan/jun. 1992, p. 99-112.

DICK, Sara Martha. **A origem das políticas públicas para o ensino secundário na Bahia**: o Liceu Provincial 1836 a 1862. 1992. Dissertação (Mestrado em História) – UFBA, Salvador, 1992.

_____. **Políticas públicas para o ensino secundário** – Liceu Provincial 1860 a 1890. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

_____. **Origem das políticas públicas para o ensino secundário** – O Liceu Provincial Baiano – 1836 a 1890. *Gestão em Ação*, Salvador, V.5, n.2, p. 91-109. 2002.

GOODSON, Ivor F. **A Construção social do Currículo**. Educa, Lisboa. 1997, p. 1- 27.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. 2.ed. trad. Federico Carotti: São Paulo: Cia. das Letras, 2003. p. 143-181.

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.

JULIA, D. **Disciplinas escolares**: objetivo, ensino e apropriação. In: Lopes, A.C; MACEDO, E. *Disciplinas e integração curricular. História e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 37-71.

MATTOS, Ilmar Rohloff (org.) **Histórias do Ensino de História no Brasil** – Rio de Janeiro: Access. 1998. 136p.

NUNES, Antonieta de Aguiar. **A formação oficial de professores na Bahia Imperial**. *Revista da Faced*, n.2, Salvador: EDUFBA.

_____. **A formação dos sistemas públicos de educação no sec. XIX e sua efetivação na província da Bahia**. *Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia* n.99, p.75-113, 2004.

_____. **Uma avançada proposta de reforma educacional no último quartel do**

O ensino de História no Liceu Provincial da Bahia (1836-1890)

século XIX brasileiro: Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa. Revista da FAGED, n.4, Salvador, 2000, p. 11-25.

_____. **A trajetória de um político dedicado à educação:** Sátiro de Oliveira Dias. Gestão em Ação, Salvador, V.4, n.2, p. 33-47. 2001.

_____. **Política educacional do Segundo Governo Republicano na Bahia (1890).** Gestão em Ação, Salvador, v.5, n.2, p. 111-126. 2002a.

_____. **A Instrução pública nas leis orçamentárias provinciais baianas:** 1835-1889. In: Anais... II Congresso Brasileiro de História da Educação em Natal, RGN, novembro de 2002b.

PENNA, Fernando A. **Sob o nome e a capa do Imperador:** a criação do Colégio de Pedro Segundo e a construção do seu currículo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PINHEIRO, José Gledison Rocha. **O diário de Dalila:** poética, testemunho e tragédia na formação escolanovista do indivíduo moderno (1933-1934). 2015. 293 f. Tese, (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

ROCHA, Lúcia Maria da Franca. **A Escola Normal na Província da Bahia.** In: ARAÚJO, José Carlos (Org.). As escolas normais no Brasil: do império à república. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 47-60.

SANTOS, Alex Sandro Salvador dos. **Educação, Política e Sociedade na Bahia do Séc. XIX.** O Liceu Provincial da Bahia entre 1836 E 1870. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, 2017

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 5.ed. Campinas, sp: Autores Associados, 2019. p. 1-187.

SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje:** errâncias, conquistas e perdas. Revista Brasileira de História, V. 31, n. 60, p. 13-33, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>. Acesso em: 18/07/2021.

VIÑAO, Antonio. **A história das disciplinas escolares.** Revista brasileira de história da educação. N°18 set./dez. 2008. p. 173-215.