

A IMPLEMENTAÇÃO DA DISCIPLINA BIOLOGIA NO ENSINO SECUNDÁRIO DO LICEU MARANHENSE (1893–1936)¹

THE IMPLEMENTATION OF BIOLOGY IN SECONDARY EDUCATION AT LICEU MARANHENSE (1893–1936)

EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA MATERIA DE BIOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA DEL LICEO MARANHENSE (1893–1936)

Fabiana de Araujo Leite², <https://orcid.org/0009-0007-6856-6026>

Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques³, <https://orcid.org/0000-0002-1550-2252>

Resumo:

Este estudo tem como objetivo compreender o percurso de implementação da disciplina Biologia no currículo da escola Liceu Maranhense entre os anos de 1893 e 1936, direcionando olhares para as teorias curriculares. Dessa forma, realizou-se uma pesquisa histórico-documental desenvolvida por meio da análise de regulamentos, leis e programas de ensino. Os resultados revelaram que a disciplina escolar Biologia – além de outros ramos denominados de Zoologia, Botânica e Geologia – estava presente no currículo do Liceu Maranhense no século XIX. Já no início do século XX, a Biologia foi suprimida desse ensino e surgiu o termo História Natural, com a inclusão do ramo Mineralogia. Logo depois, foram incluídas as disciplinas Biologia Geral e Higiene, constituintes do curso complementar do Ensino Secundário, mudanças que refletem a presença acentuada do currículo neutro. Assim, foi possível compreender a presença das disputas e dos interesses na organização desse currículo e a falta de discussões relacionadas à diversidade da cultura maranhense.

Palavras-chave: história da disciplina Biologia; Liceu Maranhense; teorias curriculares.

Abstract:

This study aims to understand the process of implementing the Biology subject in the curriculum of the Liceu Maranhense school between 1893 and 1936, with a focus on curricular theories. To this end, a historical-documentary study was conducted through the analysis of regulations, laws, and educational programs. The results revealed that the school subject of Biology — along with other branches known as Zoology, Botany, and Geology — was present in the Liceu Maranhense curriculum in the 19th century. By the early 20th century, Biology had been removed from the curriculum, and the term “Natural History” emerged, with the inclusion of the branch of Mineralogy. Shortly thereafter, the subjects General Biology and Hygiene were included as part of the supplementary secondary education curriculum—changes that reflect the pronounced presence of a neutral curriculum. Thus, it was possible to understand the presence of disputes

¹ Este trabalho é fruto de dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPECEM) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

² Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil; araujofabiana209@gmail.com

³ Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil; clarabrasil10@gmail.com

and competing interests in the organization of this curriculum, as well as the lack of discussions related to the diversity of Maranhão's culture.

Keywords: history of the Biology subject; Liceu Maranhense; curriculum theories.

Resumen:

El objetivo de este estudio es comprender el proceso de implementación de la asignatura de Biología en el plan de estudios del Liceo Maranhense entre los años 1893 y 1936, centrándose en las teorías curriculares. Para ello, se llevó a cabo una investigación histórico-documental basada en el análisis de reglamentos, leyes y programas educativos. Los resultados revelaron que la asignatura de Biología — además de otras ramas denominadas Zoología, Botánica y Geología — estaba presente en el plan de estudios del Liceo Maranhense en el siglo XIX. Ya a principios del siglo XX, la Biología fue eliminada de dicho plan de estudios y surgió el término Historia Natural, con la inclusión de la rama de la Mineralogía. Poco después, se incluyeron las asignaturas de Biología General e Higiene, que formaban parte del curso complementario de la educación secundaria, cambios que reflejan la marcada presencia del plan de estudios neutral. De este modo, fue posible comprender la existencia de disputas e intereses en la organización de dicho plan de estudios y la ausencia de debates relacionados con la diversidad de la cultura de Maranhão.

Palabras clave: historia de la asignatura de Biología; Liceo Maranhense; teorías curriculares.

Introdução

A disciplina escolar Biologia é um componente que tem sua história construída, em boa parte, pelo viés das Ciências Biológicas e com foco nas relações entre os seres vivos e o ambiente físico. Desde o século XIX e o início do século XX, a disciplina escolar Biologia era conhecida como História Natural, constituída pelos ramos da Zoologia, da Botânica, da Geologia e da Mineralogia. Ela se fundamenta em diversas subáreas que tratam de conteúdos dentro desse contexto sinalizado, como: Genética, Botânica, Ecologia, Citologia e Zoologia (Leite *et al.*, 2017).

Somente por volta de 1960, sob influências de legislações educacionais, das ciências de referência e das questões sociais, os conteúdos e a terminologia foram mudando — a disciplina passa a ser chamada de Biologia, nomeação que permanece até os dias atuais (Ferreira; Selles, 2008; Marandino; Selles; Ferreira, 2009; Selles; Ferreira, 2005).

Esta pesquisa tem como foco estudar o percurso de implementação da disciplina Biologia no currículo do Liceu Maranhense no período de 1893 a 1936, sob o viés das teorias curriculares. Tendo em vista que o componente curricular Biologia tem importante papel na implementação da educação científica da educação básica, em particular, na articulação dos conhecimentos construídos no campo das ciências da natureza, intenta-se contribuir para o panorama de

conhecimentos construídos nessa vertente dentro da história da educação brasileira, pontualmente voltados à educação maranhense. Defende-se que, ao entender as transformações pelas quais a disciplina escolar Biologia passou por meio de fatos históricos, tendo como aporte teórico as teorias curriculares, pode-se decifrar as entrelinhas políticas, sociais e econômicas às quais o currículo secundário do então Liceu Maranhense estava exposto, uma vez que foi nessa instituição que se iniciou a organização de conteúdos a serem ofertados na educação escolar; e revelar desde então as intenções, as disputas e os controles com que a sociedade convive por meio do campo educacional.

Os estudos dos fatos históricos percebem questões que, por muito tempo, foram ignoradas, mas na evolução dos tempos passaram a serem consideradas como capazes de conceder a construção de uma temporalidade e a compreensão do que se passou em um determinado tempo (Le Goff, 1990). Essa abordagem é foco da História das Disciplinas Escolares (HDE), que se destina a compreender a historicidade dos saberes que constituem as disciplinas escolares, diante das escolas do passado nos diferentes tempos históricos (Anjos, 2013).

Para alcançar os objetivos primordiais da investigação da HDE, destaca-se a necessidade não apenas de analisar textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos, acordos, instruções e circulares, fixando os planos de estudos, os programas, os métodos, os exercícios etc. e os regulamentos, mas também de entender que nem todas as finalidades estão evidentes nesses documentos. Por isso a relevância de questionar se todas as finalidades descritas no documento são reais (Chervel, 1990).

Dessa maneira, alerta-se que, para entender as finalidades de uma disciplina escolar, não se pode se direcionar apenas para os textos oficiais, devem ser observados também relatórios, projetos de reforma etc. Partindo dessa análise e com a finalidade de estabelecer a função escolar, o foco dos estudos da HDE está em descrever detalhadamente a evolução da didática, investigando as mudanças, discutindo acerca dos conteúdos escolhidos e abrindo um leque de reflexões sobre os assuntos dispensados e as finalidades expostas em exercício da disciplina (Chervel, 1990).

Nesse viés, este trabalho parte da investigação do percurso da implementação da disciplina escolar Biologia no Ensino Secundário do Liceu Maranhense no período de 1893 a 1936. O marco inicial deste estudo justifica-se devido ao fato de que o contexto do princípio da República apresenta uma organização peculiar para o ensino público no Maranhão, que está

então dividido em Ensino Primário, Normal, Secundário, Profissional E Superior. O marco final refere-se ao momento em que a disciplina Biologia Geral/História Natural fazia parte do currículo do Curso Complementar, constituinte do Ensino Secundário do Liceu Maranhense, esse que estava sendo orientado pela reforma nacional Francisco Campos de 1932.

Ensino secundário e Colégio Pedro II: a disciplina escolar História Natural e Biologia (1893-1936)

No período inicial da República (1889-1936), o Ensino Secundário no Brasil era direcionado pelo Colégio Pedro II e passou por mudanças instituídas pela Reforma Benjamin Constant, de 1890, cujo objetivo era romper com as ideias humanistas e dar enfoque às Ciências (Lorenz; Vechia, 2011). As disciplinas nessa época foram organizadas por meio de um currículo voltado ao nível secundário, priorizando, inicialmente, a Matemática, depois contemplando as Ciências e, por fim, a Sociologia. No campo das Ciências, a disciplina escolar com terminologia Biologia foi incluída sob os preceitos dessa reforma.

Após a morte de Benjamin em 1891, nem todas as transformações apresentadas por essa reforma foram desenvolvidas (Lorenz; Vechia, 2011; Santos, 2013). A exemplo, pontua-se que a disciplina escolar Biologia não foi incluída nos programas de Ensino Secundário de 1892, 1893 e 1895 no Colégio Pedro II; apenas no programa de 1896 se instituiu a inclusão dessa disciplina, que esteve presente no Ensino Secundário de 1897 a 1898. Ademais, os ramos Geologia e Mineralogia nesse período estavam associados à Meteorologia (Santos, 2013).

No ano de 1899, o Ensino Secundário no Colégio Pedro II proporcionou a formação de Bacharel em Letras e Ciências, um curso a ser desenvolvido em seis anos, com a presença da disciplina História Natural no 5.º e no 6.º ano, a ser realizada em cinco aulas por semana (Lorenz; Vechia, 2011; Santos, 2013; Vechia; Lorenz, 2015). Além da reforma apontada, foi instituída a de Carlos Maximiano em 1915, na qual a História Natural aparece como disciplina escolar implementada apenas no 5.º ano, a ser desenvolvida em cinco horas semanais. Com essa nomenclatura a disciplina permaneceu no currículo do Colégio Pedro II até 1934 (Santos, 2013).

Ao longo do governo do presidente Getúlio Vargas (1930-1945), ocorreram revoluções na educação nacional que promoveram relevantes mudanças, entre elas a criação do Ministério da Educação e de secretarias em cada estado brasileiro, substituindo as diretorias de instrução pública. Essas mudanças apresentaram ideias para reformulações no Ensino Secundário e

Superior, instituíram a elaboração de leis e decretos, promoveram eventos nacionais sobre as discussões educacionais etc. (Piletti; Piletti, 2021).

Nesse contexto foi criado o *Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931* – a Reforma Francisco Campos, elaborada em 1931 e consolidada em 1932. Em 1932, houve o surgimento do *Manifesto dos Pioneiros*, constituído por um grupo de estudiosos — Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Cecília Meireles — que apontavam a importância da escola pública, laica e gratuita para todos e cuja incumbência seria do Estado (Santos, 2013).

Dessa maneira, foram estabelecidas inovações na organização do ensino, principalmente do Ensino Secundário. Com a Reforma Francisco Campos, esse ensino foi organizado em sete anos, divididos em dois ciclos seriados: o Fundamental, com duração de cinco anos; e o Complementar, a ser desenvolvido em dois anos (Piletti; Piletti, 2021). Com isso, o *Decreto n.º 21.241, de 4 de abril de 1932* (Brasil, 1932), descreveu para o Ensino Fundamental uma organização curricular na qual na 2.ª série uma das disciplinas era Ciências Físicas e Naturais. Já na 3.ª, na 4.ª e na 5.ª série a História Natural esteve presente.

O Curso Complementar, por sua vez, era obrigatório para os candidatos que fossem cursar o Ensino Superior. Para os estudantes que cursariam o curso jurídico a organização curricular previa na 1.ª série a disciplina Biologia e na 2.ª série, Higiene. Para os candidatos que fossem cursar as áreas de Medicina, Odontologia e Farmácia ou Arquitetura e Engenharia, na 1.ª e na 2.ª série havia a presença da disciplina História Natural (Brasil, 1932).

Essa reforma também trouxe um olhar mais atento às disciplinas científicas (Química, Física e História Natural), presentes nas últimas séries e pré-requisitos para os estudantes serem admitidos nos cursos de Medicina, Farmácia, Odontologia etc. (Dallabrida, 2009; Romanelli, 1986; Santos, 2013).

A tessitura entre currículo e história das disciplinas

Forquin (1996, p. 188) sinaliza que o currículo no campo educacional, além de ser aquilo que se ensina, se refere a “um conjunto daquilo que se aprende”.

De um modo geral, a literatura demonstra que o campo de estudo concernente ao currículo surgiu entre o final do século XIX e o início do século XX nos Estados Unidos da América (EUA), onde pesquisadores passaram a visualizar a importância da discussão e da ampliação das

ideias sobre as questões escolares (Moreira; Silva, 2009), de modo que foi possível atribuir a noção de currículo e compreender as perspectivas de adesões às teorias curriculares. O pesquisador Silva (1999) classifica tais teorias em três tipos: a Teoria Tradicional, a Teoria Crítica e a Teoria Pós-Crítica.

O primeiro movimento teórico que abrangeu as ideias acríticas do currículo é conhecido como Teoria Tradicional. Entretanto, a Teoria Tradicional só passou a ser alvo de estudos em 1920, em países europeus. Tal interesse estava sendo influenciado pelos EUA e ocorria simultaneamente à implementação da “escola para todos”, impulsionada pelo crescimento da economia e pela ampliação da escolarização (Silva, 1999). Sacristán (2013, p. 17) comenta que, nessa época, a ideia primordial era que o currículo funcionasse como um plano de assuntos exposto pelos professores, ou seja,

[...] em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que os professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e impostos pela escola aos professores para que ensinassem aos estudantes.

Diante dessas circunstâncias, um dos pioneiros das ideias sobre o currículo tradicional foi o norte-americano John Franklin Bobbitt (1876-1956), que apresentava a concepção da escola com “a função de uma empresa ou indústria” (Silva, 1999, p. 20), com a finalidade de obtenção de resultados. Nesse sentido, o currículo é considerado como algo que não muda, que deve ser ensinado de forma rígida.

Com proposições antagônicas a Bobbitt, o pesquisador estadunidense John Dewey (1859-1952) impulsionou o movimento progressista, concebendo que o processo de ensino necessitava de um planejamento curricular, com o intuito de possibilitar aos alunos resolverem questões do dia a dia – isto é, visava-se a ligação do que é ensinado com a vida dos educandos (Silva, 1999). No tocante a essa perspectiva, Lopes e Macedo (2011) relatam que os princípios desse movimento requeriam que a educação fosse uma ponte para diminuir a desigualdade, com a finalidade de formar uma sociedade direcionada pela democracia.

Essa tendência foi bastante influente na educação brasileira e se manifestou por meio do movimento Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo e que permitiu discutir acerca do que ensinar nas escolas brasileiras. Desse modo, Teixeira e Azevedo trouxeram para o Brasil alguns movimentos, entre eles o progressismo como campo de estudo que

objetivava apresentar ideias para reduzir as desigualdades sociais causadas pela urbanização, com foco em uma sociedade mediada por uma democracia e mais unida. Tal movimento despertou interesse em vários autores (Lopes; Macedo, 2011).

Após a perspectiva de Bobbitt em 1949, surgem as ideias de Ralph Tyler (1902-1994), que apresenta a noção de que a teoria curricular tradicional manifesta a compreensão do currículo com um caráter técnico, permeado pela concepção do conhecimento neutro, científico e distante da realidade dos alunos, com vista à formação para o mercado de trabalho e com objetivo de responder à seguinte pergunta: o que ensinar? (Silva, 1999).

Competindo com as ideias da Teoria Tradicional do Currículo, surge, nos EUA, entre as décadas de 1960 e 1970, a Teoria Crítica, com a ideia de que o currículo não deveria ter “caráter instrumental, apolítico e ateórico”. Considerando isso, desenvolveram-se duas correntes: a primeira conhecida por reconceptualistas, ocorrida nos EUA e liderada por William Pinar; e a segunda denominada Nova Sociologia da Educação (NSE), elaborada na Inglaterra pelo sociólogo Michael Young (Moreira; Silva, 2009; Silva, 1999).

Esses estudos se tornaram mais frequentes devido à industrialização e à inserção de reivindicações sociais, a exemplo das manifestações contra o racismo ou a favor dos direitos das mulheres e outras. Assim, os objetivos dos debates permeados pela NSE foram fazer entender que a escola é um elemento de controle de produção social e apresentar propostas para desmistificar as ideias das teorias tradicionais elencadas anteriormente (Silva, 1999). Para os pesquisadores Moreira e Silva (2009) e as pesquisadoras Lopes e Macedo (2011), somente com as investigações críticas sobre currículo foi possível levantar perguntas importantes para aprimorar os estudos curriculares.

Cita-se, como exemplo, o questionamento a respeito de qual *poder* está refletido no currículo e do porquê da escolha de determinados assuntos e métodos, atendendo ao processo de ensino em vez de selecionar outros conteúdos e/ou métodos pedagógicos. Sacristán (2013) concorda com essa percepção e afirma que o currículo é uma “invenção reguladora”, pois organiza a escola, seu dia a dia e a prática pedagógica e se manifesta no modo como a instituição escolar funciona, desde o horário e os conteúdos escolhidos até as especialidades dos docentes.

Com relação às argumentações relativas a concepções críticas do currículo, concorda-se com Moreira e Silva (2009), Sacristán (2013), Lopes e Macedo (2011) e Goodson (2018), quando

afirmam que o currículo é uma proposta apresentada como uma explanação, um documento ou uma ação pedagógica e está sempre envolvido por questões políticas, sociais e econômicas, contribuindo para estabelecer qual sociedade se quer formar. Conforme ressalta Sacristán (2013), o currículo consiste em um “projeto cultural e educacional” e nele estão os conteúdos considerados relevantes e que poderão conseguir desenvolver os indivíduos.

Contudo, geralmente esses conteúdos estão permeados por interesses políticos, sociais e econômicos, que levam a estabelecer qual sociedade se quer formar e, muitas vezes, deixam de refletir a realidade dos alunos (Sacristán, 2013). Por esse pensamento, pode-se afirmar que o “currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (Moreira; Silva, 2009, p. 8), mas uma construção social direcionada por relações de poder.

Em consonância com essa concepção, o pesquisador Apple (2009, p. 59) salienta que o currículo é “produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam o povo”. Portanto, é possível transpor as intenções que focalizam a formação de um determinado indivíduo para uma sociedade, pautadas nas perspectivas de um grupo social; e não é mais possível afirmar, conseqüentemente, que o conteúdo organizado e transmitido nas escolas é ingênuo (Moreira; Silva, 2009).

A vertente de pesquisa denominada Teoria Pós-Crítica surgiu por volta de 1990, de modo a propiciar tecer discussões pelo olhar do poder e a elencar uma visão ampliada das questões culturais, tais como relações de gênero, etnia, raça e outras. Tais questões não podem ser desassociadas, ou seja, não se podem separar “as questões culturais das questões de poder” (Silva, 1999, p. 85). Nesse sentido, Silva (1999) introduz a noção de multiculturalismo, e uma das ideias dessa vertente considera o currículo como instrumento que possibilita discutir acerca da necessidade de abranger debates dos grupos dominados para terem suas diversas culturas representadas.

A tendência pós-crítica permite compreender que o currículo também manifesta as relações de poder que envolvem gênero, tendo em vista que, conforme salienta Silva (1999, p. 94), ele é predominantemente masculino, pois valoriza “a separação entre o sujeito e o conhecimento, o domínio e o controle” – da mesma forma, as profissões eram direcionadas apenas para os homens, impossibilitando as mulheres de se formar. Como tal, algumas

disciplinas que constituem o currículo eram voltadas geralmente apenas aos homens, enquanto outras eram direcionadas apenas às mulheres.

Diante disso, a ideia principal dessa vertente teórica seria desenvolver uma educação que valorizasse indagações masculinas e femininas, por meio de construções de currículos que apresentassem discussões e inclusão de maneira equilibrada. Além das discussões sobre relações de gênero, Silva (1999) apresenta discussões sobre as relações de raça e etnia, uma vez que elas permeiam o currículo apenas de modo simplista. De acordo com esse autor, o currículo tende a “confirmar o privilégio das identidades privilegiadas e tratar as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas” (Silva, 1999, p. 102).

Dessa forma, é possível afirmar que os textos curriculares também apresentam indícios de concepções que permearam os povos da colônia. Em contraposição às questões de poder, o pesquisador Silva (1999, p. 110) ainda destaca elementos para desconstrução desse tipo de abrangência curricular, que seria saber lidar com a “questão de diferença” e levantar questionamentos como: “Quais os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas? Como a construção de identidade e da diferença estão vinculadas *[sic]* às relações de poder?” etc.

Em síntese, essa linha de estudos está preocupada com a relação entre o saber, a identidade e o poder, levando em conta a necessidade de discutir sobre os conteúdos e compreender o porquê de o currículo estar sempre permeado por uma ideologia. Ainda assim, o foco do currículo é desenvolver uma determinada cultura que sempre vai estar vinculada a um poder (Moreira; Silva, 2009; Silva, 1999).

Procedimentos metodológicos

A presente investigação tem como foco central analisar o percurso de implementação da disciplina escolar Biologia no currículo do Ensino Secundário do Liceu Maranhense, de São Luís do Maranhão, no período de 1893 a 1936, sob o viés das teorias curriculares. Dessa forma, caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo documental, exploratória e de cunho historiográfico. Para as autoras Lüdke e André (2020), a pesquisa de natureza qualitativa possibilita ao pesquisador ter contato de modo direto com o objeto investigado, e os dados a serem obtidos devem ser riquíssimos em descrições.

Pádua (2000) comenta que a pesquisa do tipo documental é uma investigação desenvolvida a partir de documentos⁴ atuais ou do passado, que realmente tenham veracidade dos fatos. A pesquisa documental historiográfica, foco deste estudo, apoia-se na visão do historiador francês Le Goff (1990), o qual se ampara nos princípios da Escola dos Annales⁵, ou seja, da Nova História. Para ele, os processos históricos não são acontecimentos prontos e acabados, referem-se a uma construção do historiador, permeada por visões do passado ou do presente.

Para atingir o objetivo aqui pretendido, utilizou-se como local de busca o Acervo Digital da Biblioteca Benedito Leite (BPBL)⁶. As buscas nesse acervo foram orientadas para seleção de trabalhos a serem analisados na perspectiva de revisão sistemática de artigos, com uso de recortes temporais e palavras-chave relacionadas ao Ensino Secundário desenvolvido nos diversos estados do Brasil (com foco nas regras constituídas pelo Colégio Pedro II). A partir dessa busca, encontraram-se regulamentos da instrução pública da educação maranhense, programas de ensino, leis estaduais, relatórios e decretos referentes ao período de 1893 até 1936, que puderam revelar a implementação da disciplina escolar Biologia no Liceu Maranhense de São Luís, MA.

Após a catalogação das fontes documentais, foram selecionados os documentos que citavam a disciplina Biologia/História Natural: o *Regulamento da instrução pública do Maranhão* (Maranhão, 1893); a *Lei n.º 226, de 15 de abril de 1899* (Maranhão, 1899), presente em decretos e leis do Maranhão de 1899; o *Regulamento do Lyceu Maranhense* de 1901 (Maranhão, 1901); o *Regulamento do Lyceu Maranhense* de 1916 (Maranhão, 1916); o Regulamento do Liceu Maranhense de 1931, por meio do *Decreto n.º 43, de 27 de fevereiro de 1931* (Maranhão, 1931);

⁴ Cellard (2012, p. 296) define: “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento e fonte”. Sob o viés de pesquisa historiográfica, os pesquisadores Souza e Giacomoni (2021, p. 140) elaboram suas pesquisas e concluem que os documentos são “registros das oralidades, textos, imagens e materiais preservados por sujeitos, sociedades ou instituições, que são permeados pelas relações de poder e por intencionalidades e que necessariamente são uma construção do historiador frente seu objeto e objetivos de pesquisa”.

⁵ Diz respeito a um movimento relativo a uma revista (*Annales*), composto por um grupo de estudiosos franceses que no princípio foi liderado por Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956). Na terceira geração desse grupo, Le Goff (1924-2014) também foi integrante, passando a liderá-lo. Esse movimento foi instituído para combater as ideias positivistas sobre a história tradicional. Apresenta um olhar crítico sobre as diversas fontes documentais, possibilitando enxergar as influências no viés de um determinado documento (Grazziotin, 2022).

⁶ A fundação dessa biblioteca aconteceu em 24 de setembro de 1829 e ela começou a funcionar em 3 de maio de 1831. É constituída por diversas obras de arte, coleções de jornais, manuscritos e acervo sobre a história política do Maranhão. Historiadores apontam que é a segunda biblioteca mais antiga do País, tendo um acervo formado por mais de 120.000 volumes. Os documentos aqui mencionados bem como o acervo da Biblioteca podem ser acessados no site: <https://casas.cultura.ma.gov.br/portal/bpbl/acervodigital/index.php>

e, por fim, a *Lei n.º 85, de 15 dezembro de 1936* (Maranhão, 1936), presente na coleção de decretos do estado do Maranhão.

A análise do material selecionado teve como aporte as ideias de Cellard (2012) e buscou investigar, a princípio, o contexto social, político, econômico e cultural no qual os documentos estavam inseridos, almejando contextualizar os sentidos com o reconhecimento dos autores que os escreveram; e, depois, a natureza, a autenticidade e a confiabilidade do texto por meio dos relatórios escolares. Por fim, pautou-se nos conceitos-chave e na lógica interna do texto.

O percurso da implementação da disciplina escolar Biologia ou História Natural no currículo do Liceu Maranhense (1893-1936)

No início do período republicano (1893), o Ensino Secundário no Maranhão era desenvolvido no colégio Liceu Maranhense, e o regulamento da instrução pública, instituída pela *Lei n.º 56, de 15 de maio de 1893*, promoveu a organização do ensino público no estado, em diferentes níveis. Pontualmente, no seu artigo 1.º, especificava que os níveis de ensino seriam: primário, secundário, normal, profissional ou técnico e superior. O Regulamento analisado revela que, nessa época, o currículo desenvolvido no Liceu Maranhense instituiu a implementação das disciplinas científicas (Maranhão, 1893). A partir disso, diferentes formas de organização dessas disciplinas foram apresentadas mediante as reformas. O Quadro 1 apresenta o percurso da implementação dessas disciplinas no currículo do Liceu Maranhense no período de 1893 a 1936.

Quadro 1 – O percurso histórico da implementação da disciplina escolar Biologia/História Natural no Liceu Maranhense

Ano	Documento	Disciplina	Ano	Carga Horária	Proposta Curricular
1893	<i>Regulamento da instrução pública do Maranhão</i> (Maranhão, 1893)	Botânica, Zoologia e Geologia.	6.º ano	Três horas semanais	Conteúdo relativo ao estudo completo.
		Biologia	7.º ano	Três horas semanais	Foco de conteúdo: o estudo da vida.
1899	<i>Lei n.º 226, de 15 de abril de 1899</i> (Maranhão, 1899)	Zoologia	5.º ano	Duas horas semanais	—

		Botânica e a Geologia	6.º ano	Duas horas semanais	—
		Biologia	7.º ano	Duas horas semanais	Componente era o estudo geral.
1901	<i>Regulamento do Lyceu Maranhense</i> (Maranhão, 1901)	História Natural (Zoologia, Botânica, Geologia e Mineralogia).	5.º ano e 6.º ano	Duas horas semanais	—
1916	<i>Regulamento do Lyceu Maranhense</i> (Maranhão, 1916)	História Natural	5.º ano	Últimos anos do curso	Preparação para adentrar nas áreas da saúde.
1936	<i>Lei n.º 88, de 15 de dezembro de 1936</i> (Maranhão, 1936)	História Natural	1.ª e 2.ª séries	—	Exigidas nas áreas científicas e técnicas.
		Biologia Geral	1.ª série	—	Ampliação das disciplinas científicas.
		Higiene	1.ª série	—	Conteúdos voltados para saúde.

Fonte: elaboração própria (2026)

De acordo com os dados expostos no Quadro 1, em 1893, os ramos Botânica, Zoologia e Geologia eram destinados a serem desenvolvidos juntos no 6.º ano, e a proposta era o estudo completo do conteúdo em três horas de aula por semana. Já a disciplina escolar Biologia seria foco de estudos no último ano do curso (7.º ano), também com três horas de aula semanais. A proposta de conteúdo dessa disciplina apresenta como foco o estudo da vida, já com certa clareza, porém ainda de maneira tímida, uma vez que já haviam sido inseridos assuntos como o estudo abstrato, as leis gerais da vida e os fenômenos da vida.

Esse currículo ainda era influenciado pela reforma nacional de Benjamin Constant⁷ (1890). Assim, Lorenz e Vechia (2011) relatam que, no final do século XIX, as ciências – como a

⁷ Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1836-1891) nasceu em São Lourenço, Niterói, Rio de Janeiro. Era filho de portugueses e formado professor de Matemática da escola militar; foi um dos fundadores do apostolado positivista do Brasil em 1876. Além disso, foi chefe da instrução pública, atuante na política brasileira e defensor das ideias positivistas de Augusto Comte, do qual era discípulo e cujas ideias divulgava (Romanelli, 1896). Em 1890, elaborou a Reforma Benjamin Constant, que recebeu esse nome em sua homenagem. Essa reforma direcionava o ensino primário, secundário e superior e objetivava desenvolver um ensino laico. O ensino primário era gratuito e

disciplina Biologia – foram introduzidas nos currículos secundários, influenciadas por essa reforma, direcionada pelas ideias de Augusto Comte permeadas pelos preceitos do Positivismo, o qual objetivava a estruturação da vida social por meio do conhecimento científico para o controle da natureza.

A respeito, Alves e Gama (2018), ao investigarem as disciplinas científicas — Físicas, Químicas e Naturais — no estado sergipense, relatam que, no início do século XIX, a proposição dessas disciplinas era direcionada para uma formação técnica da indústria, do comércio e da agricultura, mas, quando passaram a ser exigidas para exames preparatórios, assumiram *status* de mais valor, com uma maior visibilidade nas escolas brasileiras.

O intuito da instituição secundária de 1893 era permitir que os alunos fossem direcionados para o curso superior e obtivessem o certificado de Bacharel em Ciências e Letras, após passarem nas avaliações propostas para esse nível de ensino, como se observa no trecho do artigo 56: “Ao candidato que obtiver nos exames de madureza, dois terços pelo menos de aprovações plenas, será conferido o diploma de bacharel em *lettras e sciencias*” (Maranhão, 1893, p. 57).

Na visão de Chervel (1990), boa parte das finalidades dessas disciplinas surge por meio das demandas da família, da sociedade, da religião etc. Geralmente, essas finalidades – chamadas de finalidades ou objetivos – não são visualizadas de forma explícita nas fontes documentais (regulamentos, decretos ou leis), por isso, é preciso adentrar nas finalidades reais, geralmente expostas em relatórios.

No ano de 1899, houve uma nova reformulação do currículo do Ensino Secundário maranhense, realizada pelo Dr. João Gualberto Torreão da Costa⁸ e implementada pela *Lei n.º 226, de 15 de abril de 1899* (Maranhão, 1899) – consta, no seu artigo 10, a anulação do currículo do Ensino Secundário, praticado no ano de 1893.

Embora tenham ocorrido transformações no novo Ensino Secundário do ano de 1899, manteve-se a ideia de este ser desenvolvido em sete anos. Das disciplinas detalhadas a serem ofertadas nesse curso, a disciplina escolar Biologia e os ramos Zoologia, Botânica e Geologia foram mantidos. Porém, nesse currículo, a separação desses ramos difere do que foi planejado

desenvolvido em dois ciclos; já o secundário foi desenvolvido em sete anos pelo Gymnasio Nacional, para adentrar no ensino superior; e o ensino superior oferecia formação politécnica, Direito, Medicina e formação militar (Vieira, 2008).

⁸ João Gualberto Torreão da Costa (1860-1916) era médico, professor e governador do estado do Maranhão.

para ser trabalhado no curso de 1893, no sentido da forma e do ano de oferta conforme os dados do Quadro 1. Destaca-se um aumento da carga horária destinada à disciplina Biologia e aos ramos Zoologia, Botânica e Geologia: foi planejada carga horária de oito horas semanais, em comparação com as seis horas semanais do currículo exposto em 1893.

Vechia e Lorenz (2015) destacam que esse aumento de horas está associado à configuração do currículo do Colégio Pedro II, visto que, no decorrer do final do século XIX e no início do XX, apareceram demandas de cunho social, econômico e tecnológico advindas da industrialização, as quais incitaram a formação superior da elite e consequentemente enaltecaram o desenvolvimento dos estudos científicos, por conta do prestígio das ciências no currículo do Ensino Secundário dos estados brasileiros.

Em 1901, dois anos depois da implementação do novo curso secundário do Liceu Maranhense, ocorreu mais uma reorganização do Ensino Secundário dessa instituição de ensino, influenciada pelas mudanças sucedidas no âmbito social, político, cultural e econômico. Dessa maneira, entra em cena um novo regulamento, baseado na Reforma Eptácio Pessoa (1901), com objetivo de apresentar a organização do ensino científico. Esse regulamento foi aprovado pelo congresso do estado e instituído pelo *Decreto n.º 12, de 26 de março de 1901*, por João Gualberto Torreão da Costa (Maranhão, 1901). Nesse currículo de 1901, visualiza-se a presença da disciplina denominada História Natural a ser desenvolvida no 5.º e no 6.º ano, formada pelos ramos da Zoologia, da Botânica, da Geologia e da Mineralogia – este último era um novo ramo incluído (Quadro 1).

A análise de Carvalho (2021) sobre o currículo da escola Liceu Maranhense (1890-1914) revela que o ramo de Mineralogia oferecido no curso secundário desse colégio, em 1893, fazia parte da constituição da disciplina Química. Essa mudança refere-se às reorganizações passadas pelo currículo do Liceu durante as transformações das políticas educacionais. Além dessa inclusão, outro fato marcante tem relação com a forma de oferta dessa disciplina: ela passou de aglutinada para isolada. A terminologia Biologia, por sua vez, desaparece no planejamento desse curso.

Já em 1915, por intermédio da Reforma de Carlos Maximiliano⁹ (1915), houve uma nova série de decretos no Maranhão, que modificaram novamente o Ensino Secundário no Liceu

⁹ A designação dessa reforma se deu em homenagem ao professor de Ciências Carlos Maximiliano P. dos Santos (1837-1960). Tal reforma orientava a reorganização do Ensino Secundário e superior. Assim, na organização do conteúdo programático para o Ensino Secundário, a disciplina História Natural aparecia no 5.º ano do curso.

Maranhense. Assim, o *Decreto n.º 27, de 25 de julho de 1916*, por Herculano Nina Parga, impôs a reorganização do currículo desse colégio, mas manteve influências do currículo do Colégio Pedro II. A análise do Regulamento de 1916 revela que o Ensino Secundário passou a ser organizado em cinco anos (Maranhão, 1916). A disciplina História Natural foi instituída a ser desenvolvida no último ano do curso, mas não se explanam o conteúdo ou a carga horária a serem trabalhados (Quadro 1). Consoante com Santos (2013), a disciplina História Natural no Colégio Pedro II passou a ser oferecida nos últimos anos do curso secundário, o que significa que ela perdeu tempo e espaço nesse currículo escolar. A pesquisadora ainda relata que isso ocorreu devido a não ser mais obrigatório cursar todas as disciplinas do curso secundário para realizar exames preparatórios para cursar o Ensino Superior.

O regulamento analisado relata também que, na época, a disciplina História Natural era requisitada para os estudantes que fossem fazer o curso superior de Farmácia, Odontologia e Obstetrícia. Entende-se, então, que essa disciplina, em 1916, tinha a finalidade de preparação para as áreas da saúde (Quadro 1).

Conforme observado até aqui, percebe-se a congruência da intenção dessa disciplina com a proposta do Colégio Pedro II. De acordo com Santos (2013), no começo da República, a disciplina História Natural deveria ser ministrada apenas no último ano do Ensino Secundário e propiciar aos jovens da elite o ingresso na área da saúde. Outra fonte que remete à organização do Ensino Secundário e reforça o exposto até o momento é o relatório entregue ao governador Raul da Cunha Machado, referente ao ano de 1918, explicando que a instrução secundária continuaria sendo desenvolvida em cinco anos no Liceu Maranhense, equiparado ao Colégio Pedro II, com um curso normal anexado a ele (Maranhão, 1919).

Nos anos 1930, a educação brasileira sofreu influências a partir do governo Vargas. Em 1931, foi o momento do lançamento do *Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931* (Brasil, 1931), que dispôs a organização do Ensino Secundário no Brasil. Já no Maranhão, o *Decreto n.º 46, de 23 de fevereiro de 1931* (Maranhão, 1931), apresentava a aprovação de um novo regulamento para a instrução pública do estado, determinando que o Ensino Secundário fosse organizado em dois cursos: o chamado Gymnasial, equiparado ao Colégio Pedro II; e o curso normal.

Porém, foi consolidada a ideia de reorganização do Ensino Secundário no Maranhão somente após cinco anos, em 1936, depois de o Ensino Secundário no Brasil ter sido modificado pelo *Decreto Federal n.º 21.241, de 4 abril de 1932* (Reforma Francisco Campos). Essa reforma

apresentou diversas mudanças, a exemplo da obrigação de cursar o Ensino Secundário, de sua organização em ciclos (curso fundamental e curso complementar), da possibilidade de adentrar em cursos superiores e de saber lidar com o dia a dia social (Dallabrida, 2009; Zotti, 2005).

Dessa maneira, em 1936, por intermédio da *Lei n.º 88, de 15 de dezembro de 1936* (Maranhão, 1936), sancionada pelo governador Dr. Paulo Martins de Sousa Ramos, apresentou-se a criação de um curso complementar, constituinte do Ensino Secundário, que buscava atender às áreas de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Engenharia e Arquitetura, ou seja, possibilitava aos alunos cursar a formação superior.

Dentre as disciplinas elaboradas para serem ministradas nesse curso complementar do Liceu Maranhense, destaca-se a disciplina História Natural, instituída na 1.ª e na 2.ª série, para alunos que visavam cursar Medicina, Farmácia ou Odontologia; e para os alunos que fossem cursar Engenharia e/ou Arquitetura. A Biologia Geral (1.ª série) e a Higiene (2.ª série), por sua vez, direcionavam-se para os candidatos que quisessem cursar o curso jurídico (Quadro 1).

O curso complementar estava organizado em séries, em vez de anos, diferentemente dos currículos apresentados no início da República no período de 1893 a 1916. Nesse prisma, o pesquisador Dallabrida (2009) destaca que a Reforma Francisco Campos (1932) permitiu a organização do Ensino Secundário em seriação, visto que, antes dessa reforma, essa modalidade era configurada pelos padrões adotados nos períodos colonial e imperial.

Liceu Maranhense e a prática das teorias curriculares

Ao analisar esses currículos do Liceu Maranhense sob o viés das teorias curriculares discutidas por Silva (1999), percebe-se a presença da tendência da Teoria Tradicional na sua proposição. Nesse prisma, Sacristán (2013) destaca que essa teoria considera o currículo como um plano constituído por assuntos instituídos pela escola, para os professores poderem ensinar os alunos. Nesse viés de posição tradicional, o currículo é considerado como verdadeiro, neutro e científico; e é elaborado pelas instituições escolares com direção apenas ao preparo do indivíduo para o mercado de trabalho (Silva, 1999).

No Ensino Secundário, implementado no Liceu Maranhense, a preocupação central era o conteúdo acadêmico que permitisse à elite adentrar no Ensino Superior. Silva (1999) ressalta a influência de Bobbitt nos currículos brasileiros, em 1918, por disseminar a ideia tradicional de a

escola ser conduzida como uma empresa, com foco em obter resultados, propiciando aos jovens ter uma vida adulta economicamente eficaz.

Percebe-se, na análise do currículo da escola em questão, que a Teoria Tradicional se apresenta de modo acentuado no período de 1920 até o período final abordado por este estudo, que se refere a 1936, quando a educação brasileira estava sendo influenciada pelas ideias de John Dewey. Nesse contexto, o currículo do Liceu Maranhense visava a inserção no Ensino Superior, sobretudo na tentativa de ampliar essa formação e possibilitar o aprendizado que levasse a resolver questões sociais.

Diante dos estudos da Teoria Crítica, compreende-se que o currículo da escola enfocada não era neutro e desinteressado, mas estava direcionado por questões de poder (Silva, 1999). Com base nos estudos a respeito dessa teoria, pôde-se tecer alguns questionamentos, tais como: por que a escolha desses conteúdos que constituíam a disciplina escolar Biologia e História Natural e a exclusão de outros? Foi possível perceber que o currículo do Liceu Maranhense era mediado por interesse do Colégio Pedro II — direcionado pelas ideias francesas — e elaborado para beneficiar a elite, excluindo os grupos menos favorecidos, no período de 1893 a 1936.

Nos períodos estudados, percebeu-se que a disciplina História Natural e Biologia no Ensino Secundário tinha como objetivo permitir aos alunos prosseguirem na formação superior, como na formação em Odontologia, Farmácia e Medicina. Diante dessas questões históricas, concorda-se com Apple (2009), quando afirma que o currículo é produzido para abranger uma seleção de conteúdos no intuito de desenvolver um grupo de pessoas, atendendo a interesses específicos desses grupos, em detrimento de outros. Mediante a análise da disciplina escolar História Natural/Biologia pela tendência crítica, notou-se que os interesses políticos e econômicos se alteravam conforme a mudança de governadores, acarretando a elaboração de novos documentos para a instrução pública maranhense, orientados sempre por uma reforma nacional, que modificava a configuração do currículo das escolas.

Essas transformações, conforme já comentado nas seções anteriores, referiam-se à quantidade de anos estabelecidos para o desenvolvimento do curso secundário e à composição da disciplina História Natural/Biologia desde sua carga horária (variava a cada elaboração de leis, decretos etc.) até os conteúdos que a constituíam e a terminologia que a classificava. Além disso, a Teoria Crítica permite entender que foram escolhidos alguns conteúdos e excluídos outros, no

sentido de abranger uma ideologia selecionada pelas questões de poder e pelos grupos dominantes, mantendo o controle da sociedade.

Atinente a essas modificações curriculares, concorda-se com os pesquisadores, críticos do currículo, Goodson (2018), Macedo e Lopes (2011) e Sacristán (2013), quando afirmam que o currículo é uma construção social e assim está permeado por interesses e influências sociais, econômicas, culturais e políticas, com foco em beneficiar apenas um grupo social. Como tal, fortalece-se a necessidade de abandonar a ideia do currículo como uma prescrição e de passar a questionar a escolha de um determinado conteúdo em vez de outro (Goodson, 2018).

Destacam-se também elementos de estudos relativos à Teoria Pós-Crítica, embora se reconheça que, nos períodos históricos analisados, ainda não existiam discussões a respeito de diversidades culturais – mas entende-se que os currículos da escola enfocada reproduziam aspectos como preconceitos, patriarcado e colonialismos. Esses currículos eram direcionados exclusivamente para atender aos filhos da elite e assumiram tendências da ciência ocidental, ao adotar perspectivas dos colégios franceses, como fazia o Colégio Pedro II.

Assim, os conteúdos que constituíam as disciplinas escolares Biologia e História Natural, no Ensino Secundário, eram demasiadamente orientados pela ciência eurocêntrica — estudos relativos à vida e à classificação dos seres vivos mediados pelas ideias de Lineu. Essa orientação reafirma que o conhecimento europeu do período de 1893 a 1936 era considerado superior, comparado aos demais conhecimentos.

Nesse contexto, as disciplinas excluía os conteúdos genuínos referentes aos grupos dominados da localidade, como o trabalho com plantas medicinais ou os conhecimentos da flora e da fauna maranhense, isto é, material disciplinar que dava visibilidade aos grupos que formavam a sociedade e que poderiam impactar diretamente na formação da educação do estado. No viés de estudos pós-críticos, é possível entender que o currículo historicamente destacava as relações de poder existentes na sociedade, inclusive questões de gênero e etnias, já que diferenciava o que ensinar para os grupos aprendentes e algumas disciplinas apenas para os homens, disseminando as ideias do patriarcado e limitando a criticidade dos alunos.

Nessa acepção, Silva (1999) destaca que, por meio de algumas análises críticas, foi possível compreender que a sociedade é organizada conforme as ideias do gênero dominante (nesse caso, o masculino), o que respinga na construção do currículo. Diante dessa situação, concorda-se com Silva e Moreira (2009), quando expõem que o foco do currículo é manifestar as

expressões de uma dada cultura que sempre estarão vinculadas aos grupos dominantes. No entanto, o foco dessa linha de estudo pós-crítica é possibilitar que o currículo apresente discussões mais abrangentes e equilibradas entre as diversas culturas (Silva, 1999).

Tendo por base as discussões da Teoria Pós-Crítica, compreende-se a importância da história da disciplina Biologia quando se trata das questões sobre os conhecimentos locais e a valorização da diversidade cultural por meio de um ensino mais abrangente e inclusivo. Para além, tal perspectiva permite inferir o posicionamento que as ideias europeias tiveram ao longo do tempo no território nacional, inclusive no contexto da educação maranhense. Dessa maneira, possibilitam-se reflexões acerca da elaboração e da implementação de um currículo que englobe e valorize as diversas identidades que constituem a sociedade, colaborando para uma formação mais crítica e direcionada pela realidade nacional e, principalmente, local.

Considerações finais

A investigação sobre o percurso da disciplina Biologia/História Natural no currículo do Liceu Maranhense (1893-1936) permitiu compreender o modo como o ensino de ciências foi moldado por tensões políticas, reformas nacionais e interesses de classe. O estudo revela que a implementação dessa disciplina não foi um processo linear, mas sim uma sucessão de reorganizações que refletiam as mudanças de regime — da consolidação republicana à Era Vargas — e a transição do pensamento positivista para as primeiras influências do movimento escolanovista.

Conclui-se que, no período analisado, o currículo serviu como um instrumento de distinção social. A ênfase em conteúdos enciclopédicos e na terminologia científica eurocêntrica visava capacitar os filhos da elite maranhense para os exames preparatórios e o ingresso em cursos de prestígio, como Medicina, Direito etc. A alternância entre os nomes “História Natural” e “Biologia”, bem como a variação da carga horária, demonstra que a ciência escolar estava submetida às reformas nacionais (como as de Benjamin Constant, Francisco Campos e outras), que buscavam modernizar o País sob uma ótica técnica, mas mantendo o controle social por meio da exclusão de saberes locais e grupos subalternizados.

A análise sob as lentes das teorias curriculares evidenciou que, enquanto a Teoria Tradicional predominou na organização formal dos conteúdos, as teorias Crítica e Pós-Crítica

revelam as relações de poder subjacentes. O currículo silenciou particularidades da fauna e da flora regionais em favor de uma ciência “universal” francesa, consolidando uma visão colonial de conhecimento.

Apesar da riqueza dos documentos analisados, este estudo limitou-se ao currículo prescrito. A ausência de fontes que relatem o “currículo em ação” (como diários de classe, cadernos de alunos ou memórias de professores da época) impede uma compreensão plena do modo como esses conteúdos eram transpostos didaticamente no cotidiano das salas de aula do Liceu Maranhense. Além disso, a fragmentação de alguns relatórios governamentais dificultou a precisão da carga horária em anos específicos, como observado na reforma de 1916. Dessa forma, sugere-se o desenvolvimento de mais estudos para avanços nessa vertente de pesquisa, como, por exemplo, investigar manuais didáticos e compêndios utilizados no Liceu Maranhense no período, a fim de identificar quais autores e teorias (como o darwinismo) eram efetivamente ensinados. Pensa-se também que estudos comparados entre o currículo do Liceu Maranhense e de outras instituições confessionais ou privadas do Maranhão no mesmo recorte temporal podem ampliar a visão da história e a qualidade da oferta do ensino de Biologia no campo maranhense.

Compreender essas raízes curriculares é fundamental para desvelar as permanências e as rupturas que ainda hoje definem o ensino de Biologia, permitindo pensar em um currículo futuro que seja mais inclusivo, crítico e conectado à realidade local.

Referências

ALVES, Eva Maria Siqueira; GAMA, João Paulo Oliveira. Uma história das ciências físicas, químicas e naturais no ensino secundário (1882-1950). *Revista História Educação*, [S. l.], v. 22, n. 56, p. 165-186, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/75932>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/xCB5SSVnVKRJYT3zYg4HwFr/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2026.

ANJOS, Juarez José Tuchinski. História das disciplinas escolares: quatro abordagens historiográficas. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, p. 281-298, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-99492013000100281&script=sci_abstract. Acesso em: 28 jul. 2026.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 39-57.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1931.

BRASIL. Decreto n.º 21.241, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e das outras províncias. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Rio de Janeiro, DF, p. 6673, Poder Executivo, 9 abr. 1932.

CARVALHO, Talita Cristina Raiol. *A inserção da Química escolar no currículo de escolas públicas estaduais maranhenses (1890-1914): um olhar a partir da história das disciplinas escolares*. 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Ane; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-315.

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

DALLABRIDA, Norberta. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, 2009.

FERREIRA, Márcia Serra; SELLES, Sandra Escovendo. Entrelaçamento históricos das Ciências Biológicas com a disciplina escolar Biologia: investigando a versão azul do BSCS. In: PEREIRA, Marsílio Gonçalves; AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues (org.). *Ensino de Biologia: fios e desafios na construção de saberes*. João Pessoa: Ed. Universitário/UFPB, 2008. p. 36-61.

FORQUIN, Jean Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 187-198, 1996.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Attílio Brunetta. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. *Pro-Posições*, Campinas, v. 33, e20200141, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0141>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/GJCbBcY4rdVdvQY56T9qLRQ/?lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2026.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão. 7. ed. Campinas: São Paulo: Unicamp, 1990.

LEITE, Paula Rayanny Mendonça *et al.* O ensino da biologia como uma ferramenta social, crítica e educacional. *Revista Ensino de Ciências e Humanidade*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 400-413, 2017.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículos*. São Paulo: Cortez, 2011.

LORENZ, Karl Michael; VECHIA, Ariclê. O debate ciências versus humanidades no século XIX: reflexões sobre o ensino de ciências no Collegio de Pedro II. In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; FERREIRA NETO, Amarílio (org.). *Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares* [séculos XIX e XX]. Vitória: EDUFES, 2011. p. 115-152.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2020.

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. *Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. São Paulo: Cortez, 2009.

MARANHÃO. Governo do Estado do Maranhão. *Regulamento da instrução pública do Maranhão*. São Luís: Governo do Estado do Maranhão, 1893.

MARANHÃO. Governo do Estado do Maranhão. *Lei n.º 226 de 15 de abril de 1899*. Estabelece a reforma do Lyceu Maranhense. São Luís: Governo do Estado do Maranhão, 1899.

MARANHÃO. Governo do Estado do Maranhão. *Regulamento do Lyceu Maranhense*. São Luís: Governo do Estado do Maranhão, 1901.

MARANHÃO. Governo do Estado do Maranhão. *Regulamento do Lyceu Maranhense*. São Luís: Governo do Estado do Maranhão, 1916.

MARANHÃO. *Relatório apresentado ao Exm. Sr. Dr. Raul da Cunha Machado referente ao ano de 1918, pelo secretário Dr. Henrique José Coletto*. Em 10 de Janeiro de 1919. São Luís: Imprensa Oficial, 1919.

MARANHÃO. Governo do Estado do Maranhão. *Decreto n.º 46, de 23 de fevereiro de 1931*. Aprova novo regulamento para a Instrução Pública do Estado. São Luís: Governo do Estado do Maranhão, 1931.

MARANHÃO. Governo do Estado do Maranhão. *Lei n.º 85, de 15 dezembro de 1936*. Organiza o curso complementar do Lyceu Maranhense e das outras províncias. São Luís: Governo do Estado do Maranhão, 1936.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 7-35.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *História da educação: de Confúcio a Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Saberes incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso. 2013. p. 1-34.

SANTOS, Maria Cristina Ferreira Maria Cristina Ferreira dos. *A biologia de Candido de Mello Leitão e a história natural de Waldemiro Alves Potsch: professores autores e livros didáticos - conhecimento e poder em disputa na constituição da Biologia escolar (1931-1951)*. 2013. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. Disciplina escolar Biologia: entre a retórica unificadora e as questões sociais. In: MARANDINO, Martha *et al.* (org.). *Ensino de biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: EDUFF, 2005. p. 50-62.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, José Edimar; GIACOMONI, Cristian. Análise documental como ferramenta metodológica em história da educação: um olhar para pesquisas locais. *Cadernos Ceru*, [S. l.], v.32, n.1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v32i1p139-156>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ceru/en/article/view/189278>. Acesso em: 28 jul. 2026.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael. O collegio de Pedro II e a formação da mocidade brasileira (1838-1889). *Cadernos de História da Educação*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 19, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v14n1-2015-2>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/32113>. Acesso em: 28 jul. 2026.

VIEIRA, Sofia Lerche. Legislação educacional na república. In: VIEIRA, Sofia Lerche. *Desejos e reformas: legislação educacional no Brasil Império e República*. Brasília: Liber Livro, 2008. p. 63-175.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio D. Pedro II. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 18, p. 29-44, 2005.

SOBRE AS AUTORAS

Fabiana de Araujo Leite. Mestra no Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Maranhão. Ex-integrante do grupo de pesquisa em ensino de ciências naturais química+(GPECNQ+).

Contribuição de autoria: conceituação, curadoria de dados; metodologia, redação do manuscrito original e *design* da apresentação de dados.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5543298913114265>

Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques. Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Carlos; Professora Associada III da Universidade Federal do Maranhão. É coordenadora do grupo de pesquisa em ensino de ciências naturais - química + (GPECNQ+).

Contribuição de autoria: administração do projeto, supervisão conceitual, análise formal, supervisão, *design* da apresentação de dados e redação - revisão e edição.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0504326528660511>

AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Esta pesquisa foi elaborada sob viés da análise de fontes históricas, sendo assim não foi utilizada coleta de dados de seres humanos. A elaboração se teve direcionada pelos documentos e pelas bibliografias que tratam sobre a História da Disciplina Escolar e sobre direcionamento da orientadora da primeira autora. Não houve uso de IA na elaboração do trabalho.

Submetido em: 02.12.25

Aprovado em: 18.04.26

Publicado em: 01.08.26