

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FERNANDO VENDRAME MENEZES

**INDÍCIOS DAS PRÁTICAS CURRICULARES NA DISCIPLINA HISTÓRIA
EM UMA ESCOLA EXEMPLAR DE CAMPO GRANDE ENTRE 1942 E 1970**

**CAMPO GRANDE/MS
2012**

FERNANDO VENDRAME MENEZES

**INDÍCIOS DAS PRÁTICAS CURRICULARES NA DISCIPLINA HISTÓRIA
EM UMA ESCOLA EXEMPLAR DE CAMPO GRANDE ENTRE 1942 E 1970**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eurize Caldas Pessanha

CAMPO GRANDE

2012

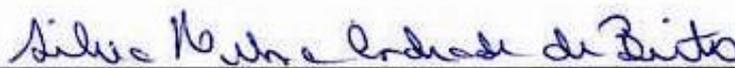
FERNANDO VENDRAME MENEZES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Mestre

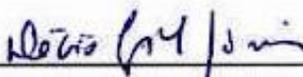
COMISSÃO EXAMINADORA



Profª. Drª. Eurize Caldas Pessanha / UFMS



Profª. Drª. Silvia Helena Andrade de Brito / UFMS



Prof. Dr. Décio Gatti Junior / UFU

Campo Grande, 23 de março de 2012.

Dedico este trabalho a meus pais,
João e Elza, que sempre me ensinaram o valor da
Educação como instrumento de transformação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha esposa, Eloisa, que foi minha companheira e incentivadora incondicional durante o curso.

À minha orientadora, professora Eurize, que sempre me incentivou com sugestões precisas e valiosas, que contribuíram tanto para a pesquisa quanto para minha formação, além é claro da paciência.

Aos professores do Programa com os quais tive aula, Antonio Osório, Fabiany Silva, Silvia Brito, todos contribuíram, através das leituras e discussões durante as aulas para o meu crescimento intelectual.

À secretária do Programa, Jacqueline, que sempre ajudou nas dúvidas sobre os procedimentos administrativos e formulários a serem preenchidos.

Aos colegas da turma de 2010 do Mestrado, com quem compartilhei momentos de alegria e de angústia, e com quem aprendi muito, lendo, debatendo, questionando.

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa inserida nos campos da História das Disciplinas Escolares e da História Cultura escolar, que buscam identificar e analisar as finalidades de uma disciplina escolar a partir das relações que esta estabelece com os objetivos que determinam a função social da escola e os câmbios culturais resultantes do binômio escola-sociedade. Buscou-se investigar os indícios que possam desvelar as práticas curriculares da disciplina de História no colégio Maria Constança Barros Machado, considerada como uma “escola exemplar”, entre os anos de 1942 e 1970. Nesse processo, adoto como fonte o livro didático, pois é considerado como um expoente dos processos educativos que se constituíram em diferentes períodos da história da escola pública, revelando marcas curriculares, concepções de sociedade e de homem e matizando os processos de uma história da Educação, e os arquivos da escola, onde localizei vestígios que indiciam algumas práticas do ensino da disciplina de História nessa instituição escolar. Como procedimento metodológico me vali do paradigma indiciário, conforme proposto por Ginzburg, que busca nos detalhes os indícios de um fato a ser investigado. Em linhas gerais, as considerações indicam que no colégio Maria Constança, no período estudado, o ensino da disciplina de História era regulamentado por normas legais, influenciado, em determinados momentos, pela interferência de membros das Forças Armadas e orientado por uma visão historiográfica alinhada a História Tradicional, ou Positivismo.

Palavras-chave: História das Disciplinas Escolares. Cultura Escolar. Ensino de História

ABSTRACT

The present work shows the results of a research foundation in the concepts of History of School Subjects and History School Culture, which seek to identify, analyze and organize the purposes of a school discipline from the relations it establishes with the goals that determine the social function of school and cultural exchange resulting from the binomial school-society. We sought to investigate the clues that may uncover curriculum practices of the discipline of History in high school Maria Constança Barros Machado, considered as an “exemplary school” between the years 1942 and 1970. In this process, I adopt the textbook as a source because it is considered as an exponent of education processes that have formed at different periods in the history of public school curriculum marks revealing, conceptions of society and man and tinting processes a history of Education, and the files the school, where to find traces that indicate that some practices of the teaching of school history at that institution. In general, the considerations indicate that in high school Maria Constança, in the period studied, the teaching of history was governed by laws, influenced, at times, by the interference of members of the armed forces and guided by a vision aligned historiography History Traditional or Positivism.

KEYWORDS: History of School Subjects. Culture School. Teaching History

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto da capa do livro SILVA, Joaquim, **História da Civilização:** para o primeiro ano ginásial, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942

Figura 2 – Foto de parte do Resumo cronológico, do livro de Joaquim Silva.

Figura 3 – Foto de parte do Vocabulário, do livro de Joaquim Silva.

Figura 4 – Foto da parte inicial da seção Questões de História do Brasil, do livro de Joaquim Silva.

Figura 5 – Foto de Questionário do livro de Joaquim Silva.

Figura 6 – Foto de mapa das Grandes Navegações, no livro de Joaquim Silva.

Figura 7 – Foto da capa do livro HERMIDA, Antonio José Borges. **História do Brasil:** primeira série - curso ginásial. 73 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1958

Figura 8 – Foto da capa do livro HERMIDA, Antonio José Borges. **História do Brasil:** para a primeira série ginásial. Rio de Janeiro – Bahia: Editora Civilização Brasileira, 1960

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Livros didáticos de História e respectivos autores adotados no colégio Maria Constança Barros Machado entre 1942 e 1970.

APÊNDICE B – Professores de História no colégio Maria Constança entre 1942 e 1970.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Portaria n.1.045 de 14 de dezembro de 1951.

ANEXO B – Portaria n.724 de 4 de julho de 1951.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – DO REFERENCIAL TEÓRICO ÀS PRÁTICAS DE PESQUISA	17
1.1. – HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES.....	17
1.2. – CULTURA ESCOLAR.....	22
1.3. – LIVRO DIDÁTICO.....	26
1.4. – PARADIGMA INDICIÁRIO.....	31
1.5. – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	33
CAPÍTULO II – A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA	35
2.1. – A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA (1930 e 1970).....	35
2.2. – O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL (1930 – 1970).....	38
2.3. – O ENSINO SECUNDÁRIO EM MATO GROSSO (1930 – 1970).....	45
2.4. – A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL (1930 – 1970).....	48
CAPÍTULO III – OS INDÍCIOS DE UMA HISTÓRIA PRATICADA	55
3.1. – CAMPO GRANDE E O MARIA CONSTANÇA: CIDADE E ESCOLA COMO ELEMENTOS DE UM MESMO PROCESSO.....	56
3.2. – PROFESSORES E DISCIPLINAS ESCOLARES: OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO MARIA CONSTANÇA.....	60
3.3. – OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL NO MARIA CONSTANÇA.....	64
3.3.1. – A busca pelos livros didáticos adotados no Maria Constança.....	64
3.3.2. – Dois autores de livros didáticos.....	66
3.3.3. – Os livros didáticos de História do Brasil adotados no colégio.....	69
3.4. – OS INDÍCIOS SOBRE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NOS ARQUIVOS DO MARIA CONSTANÇA.....	83

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
BIBLIOGRAFIA.....	94
APÊNDICES.....	98
ANEXOS.....	101

INTRODUÇÃO

Ao longo de minha atuação como professor de História em escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio, questões que, até então me pareciam insolúveis, atormentavam minhas reflexões sobre a natureza do meu trabalho. Tais questões iam além de problemas como abordagem metodológica e prática dos conteúdos, planejamento de atividades, processo de avaliação, indisciplina, entre outros. Questionava-me sobre porque esse conteúdo está aqui? Quem definiu o que deveria ser ensinado em cada ano? A quem interessa esse tema? Esse conteúdo sempre esteve aqui? Por que o livro didático diz isso e não aquilo? O livro didático segue os conteúdos ou os conteúdos seguem o livro didático?

Diante destas e de tantas outras indagações senti-me impelido a tentar entender as razões para que o ensino da disciplina de História estivesse configurado da forma como se apresentava no meu cotidiano. O ingresso no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como aluno do curso de mestrado foi um passo decisivo no sentido de investigar os “porquês” destas questões que me afligiam.

A doce ilusão de imaginar que obteria as respostas que queria logo se desfez. Ao contrário, novas e mais profundas problemáticas foram se colocando diante dos meus olhos, resultado das reflexões empreendidas ao longo das aulas, da construção do referencial teórico, das discussões com os professores e com os colegas de turma, das sutis provocações da orientadora, da busca pela delimitação do objeto e das fontes, entre outros.

Embora a ideia inicial fosse investigar a disciplina de História, ainda havia muitas lacunas e imprecisões a serem resolvidas, relacionar as inquietações iniciais, dispersas, difusas e confusas, com a necessidade de se construir um objeto de investigação, dotado de pressupostos teóricos, categorias analíticas, procedimentos metodológicos, fontes de pesquisa, constituiu-se em um exercício árduo, que me conduziu a transformar minhas simples divagações iniciais em objeto de estudo.

O ensino de História se manteve como foco central, contudo, a partir do desenvolvimento dos estudos e das orientações recebidas, foi-se configurando uma série

de elementos que impunham a necessidade de se estabelecer os diversos recortes que iriam definir os caminhos a serem trilhados pela pesquisa.

Nesse sentido, conduzido pela construção do referencial teórico, a partir das leituras e estudos nas aulas do Programa de Mestrado, do Grupo de Estudos Observatório de Cultura Escolar e das orientações recebidas, entendi inicialmente a prioridade de se definir um lócus de investigação. Para tanto, optei pela Escola Estadual Maria Constança de Barros Machado que faz parte das investigações empreendidas pelo Grupo de Estudos Observatório de Cultura Escolar, vinculado à Linha de Pesquisa Escola, Cultura e Disciplinas Escolares.

A história da escola Maria Constança inicia-se em 1938, quando da criação do primeiro ginásio público de Campo Grande, a época denominado Liceu Campo-Grandense, que foi depois, em 1942, renomeado para Ginásio Campograndense, tendo sido posteriormente Colégio Estadual de Campo Grande e Colégio Estadual Maria Constança Barros Machado. Até a década de 1950 funcionou junto ao grupo escolar Joaquim Murinho, quando foi transferido para um prédio próprio, projetado por Oscar Niemeyer. (PESSANHA, 2008 a).

A criação do Liceu Campo-Grandense deu-se num momento em que Campo Grande vivia uma ebulição desenvolvimentista, impulsionada pelos trilhos da ferrovia. O desejo de alguns setores da sociedade de que seus filhos prosseguissem no ensino secundário, fez surgir uma mobilização, marcada pelo empenho da professora Maria Constança Barros Machado, para que o governo do estado de Mato Grosso, sediado em Cuiabá instalasse um ginásio público em Campo Grande. (PESSANHA; SILVA, 2006).

No período que corresponde ao recorte temporal desta pesquisa, o colégio obteve diferentes denominações. Conforme dito anteriormente, seu primeiro nome foi Liceu Campograndense, depois, em 1942, passa a ser chamado Ginásio Campograndense, em 1953, a denominação é alterada para Colégio Estadual de Campo Grande. Em 1971, para homenagear a figura da “professora cuiabana” que viabilizou a instalação do colégio e foi sua diretora por vários anos, passou-se a denominá-lo de Colégio Estadual Maria Constança Barros Machado.

Ao longo de sua história, a escola Maria Constança consolidou-se, conforme apontam as pesquisas realizadas pelo Observatório de Cultura Escolar, como uma

“escola exemplar”, pois além de ser considerada de excelência na qualidade do ensino oferecido, introjetou-se nos grupos sociais que se consideravam como elite na cidade, tornando-se parte da identidade cultural desses grupos. (PESSANHA, 2008 b).

Definido o lócus de pesquisa, ou seja, a escola Maria Constança, parti para a delimitação do objeto. O recorte temporal ficou estabelecido entre 1942 (Reforma Capanema) e 1970 (Lei n. 5692/71). A questão passou a ser investigar os indícios que, conforme estabelecido pelo paradigma indiciário de Ginzburg, permitissem reconstituir o ensino da disciplina de História na escola, no período definido, estabelecendo seus nexos com a história da educação e da sociedade como um todo.

Na busca pelos indícios que levassem ao ensino da disciplina História, o livro didático se constitui numa das fontes possíveis, por expressar as marcas culturais, curriculares, normativas e historiográficas, entre outras, das práticas educativas e das características históricas da educação do período. Além do livro didático, os relatos contidos nos arquivos da escola (como atas, portarias internas e livros de registro de professores) e o exame da legislação educacional da época, constituíram-se em pistas que se entrecruzaram, fornecendo assim os indícios que buscar para investigar as práticas curriculares no ensino da disciplina de História.

Feitas estas primeiras aproximações com o objeto de estudo, defini como objetivo geral para a pesquisa investigar os indícios das práticas curriculares do ensino da disciplina de História na escola Maria Constança entre 1942 e 1970.

Entre os objetivos específicos encontram-se os seguintes: a) analisar os programas curriculares de História, conforme foram determinados pelas resoluções legais (nacionais e da própria escola) deste período e suas relações com uma construção social do currículo; b) identificar elementos da cultura escolar presentes na escola e manifestadas a partir da relação entre as leis, o ensino da disciplina, os conteúdos e o livro didático; c) identificar e analisar objetos que podem ter dado suporte material ao ensino de História nesse período, na referida escola.

Concomitante à construção do objeto e da busca pelas fontes, o trabalho foi sendo organizado com a realização dos estudos de estado da arte, a coleta de dados nos arquivos da escola, como o levantamento dos livros didáticos e dos autores adotados, os registros sobre a disciplina de História que constam nos livros de atas e de portarias

(que integram os arquivos da escola) e de algumas legislações referidas nos livros didáticos e nos arquivos. Estes dados constituíram material para a realização de ensaios de análise, que posteriormente deram corpo à parte empírica do trabalho, culminando com a elaboração desta dissertação.

A dissertação está estruturada em três capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais. No primeiro capítulo discuto os suportes teóricos e metodológicos do trabalho, delimitando os campos da História das Disciplinas Escolares e da História Cultura Escolar, abordando as possibilidades do uso do livro didático como fonte de pesquisa e a opção pelo paradigma indiciário como recurso metodológico.

O segundo capítulo é dedicado às características históricas que marcam o ensino secundário no Brasil e em Mato Grosso, apresentando e discutindo as reformas promovidas nessa modalidade de ensino e as disputas em torno dos currículos humanista e científico. Também neste capítulo abordo o ensino da disciplina de História dentro do processo de expansão da escolarização no Brasil entre os as décadas de 1930 e 1970, enfocando os objetivos delegados ao ensino desta disciplina.

O terceiro capítulo aponta os resultados das análises das fontes consultadas, além de contextualizar o panorama histórico-social em que surge o colégio. Nos livros didáticos busco as pistas da visão historiográfica que predominava nas práticas de ensino da disciplina. Nos arquivos da escola analiso indícios da presença de agentes externos no ensino de História no colégio. Assim, busco constituir um conjunto de vestígios que permitiram traçar alguns indícios das práticas curriculares do ensino de História no colégio Maria Constança.

Nas Considerações Finais busco analisar como os vestígios encontrados ao longo da pesquisa sobre o ensino de História no Maria Constança permitem apontar algumas características singulares ao ensino desta disciplina no colégio.

CAPÍTULO I – DO REFERENCIAL TEÓRICO ÀS PRÁTICAS DE PESQUISA

Neste capítulo apresento e discuto os pressupostos teóricos que orientaram a pesquisa. Dividida em cinco seções, esta parte do trabalho começa por delimitar o campo de estudos denominado História das Disciplinas Escolares, buscando entender uma disciplina escolar como resultado de um processo histórico. Em seguida, a Cultura Escolar é apresentada como resultado da interação recíproca entre a tríade escola-sociedade-cultura.

O livro didático é analisado na terceira parte do capítulo como um instrumento que permite vislumbrar as marcas históricas do processo de escolarização em diferentes momentos e que, portanto, constitui-se como um importante objeto de estudo ou fonte de pesquisa para o campo da História da Educação.

Após analisar a História das Disciplinas Escolares e a Cultura Escolar como campos de investigação em História da Educação e as possibilidades do livro didático como fonte de pesquisa, dedico-me a discutir o Paradigma Indiciário, proposto por Ginzburg (1989), como procedimento investigativo que permite identificar e analisar os vestígios de um fenômeno social.

Por último, aponto como os autores discutidos ao longo deste capítulo contribuíram para a pesquisa desenvolvida, encontrando em cada um deles os pontos necessários para a interlocução entre teoria e prática.

1.1 – HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES

Sobre as pesquisas relacionadas à História das Disciplinas Escolares é importante destacar que a emergência de novas temáticas no campo da historiografia ganhou força nas últimas décadas. Na área de História da Educação, Décio Gatti Júnior (2010) observa que, principalmente a partir dos anos de 1990, desenvolvem-se no Brasil estudos relacionados a uma nova temática de pesquisa, conhecida como História das Disciplinas Escolares. Portanto, esse ainda é um campo relativamente recente no país.

Os estudos nessa área, aqui no Brasil, ganharam projeção a partir da tradução do texto do historiador francês André Chervel, em 1990, intitulado *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, pela revista Teoria & Educação. Com

base em autores como Chervel e Julia, disseminaram-se em universidades do país pesquisas, sobretudo nos programas de mestrado e doutorado, que versavam sobre este campo de investigação.

Segundo Chervel (1990), o termo “disciplina”, aplicado à educação, ou seja, disciplina escolar, possui uma origem vaga e imprecisa. Analisando a história escolar francesa, observa que até o século XIX, o termo designava a vigilância e a repressão das condutas inadequadas dos alunos. Em fins do mesmo século, adquire um novo sentido que, associado ao verbo *disciplinar*, busca desenvolver um exercício intelectual capaz de conduzir o aprendizado dos alunos. Contudo, logo após a Primeira Guerra Mundial, esse termo ganha o seu significado atual e “torna-se uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino” (CHERVEL, 1990, p.180). Com isso, os conteúdos de ensino tornam-se um elemento específico da escola, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior a ela.

No que diz respeito à formação de uma disciplina escolar, Antonio Viñao-Frago observa que devemos

considerá-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, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, relacionam e intercambiam informações (ou as tomam emprestadas de outras) etc. (VIÑAO-FRAGO, 2008, p. 204)

Segundo o autor, as disciplinas escolares podem, ao mesmo tempo, ser consideradas como um campo de disputa de poder social e acadêmico, pois criam relações hierárquicas entre si, determinando a tomada de espaços sociais e acadêmicos pelos professores e se constituindo em um instrumento de reconhecimento de saberes profissionais.

Viñao-Frago (2008) também nota a estreita relação entre a História das Disciplinas Escolares e o processo de profissionalização docente. O professor é professor de uma disciplina específica. Portanto, a “disciplina é o elemento chave da profissionalização do docente, o que define o conteúdo e o espaço acadêmico de sua profissionalização”. (VIÑAO-FRAGO, 2008, p.205)

Como elemento chave na constituição e organização de uma disciplina, Viñao-Frago (2008) identifica o “código disciplinar”, composto por três elementos essenciais:

o conteúdo (conjunto de saberes e conhecimentos a serem ensinados), o discurso (que argumenta sobre o valor dos conteúdos e busca legitimar a disciplina) e as práticas (que incluem as práticas docentes na sala de aula e as práticas acadêmicas, diante de outras disciplinas).

Uma disciplina escolar, nas palavras de André Chervel, é composta por “uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e um aparelho docimológico” (CHERVEL, 1990, p.207). Estes elementos constitutivos de uma disciplina escolar estão sempre em conformidade com as finalidades que a sociedade, em seu momento histórico, delega à escola.

Portanto, para o pesquisador das disciplinas escolares, Chervel (1990) coloca três problemas a serem investigados: a gênese, a função e o funcionamento de uma disciplina escolar. Nesse sentido, entende-se as disciplinas escolares como “criações espontâneas e originais do sistema escolar” (CHERVEL, 1990, p.184) e que o sistema escolar possui uma dupla função social: “ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p.184).

Nesse aspecto, deve-se destacar o caráter eminentemente histórico das disciplinas escolares. Em cada época, em cada sociedade, elas se apresentam de forma peculiar, atendendo a interesses sociais específicos. Assim, “os comanditários sociais da escola conduzem permanentemente os principais objetivos da instrução e da educação aos quais ela se encontra submetida” (CHERVEL, 1990, p.187). Identificar, classificar e organizar tais objetivos e finalidades constitui uma das tarefas da História das Disciplinas Escolares.

Desta forma, cabe ao historiador das disciplinas

dar uma descrição detalhada do ensino em cada uma de suas etapas, descrever a evolução didática, pesquisar as razões da mudança, revelar a coerência interna dos diferentes procedimentos aos quais se apela, e estabelecer a ligação entre o ensino dispensado e as finalidades que presidem ao seu exercício. (CHERVEL, 1990, p.192)

Para o autor, as disciplinas escolares têm como função “colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa” (CHERVEL, 1990, p. 188). Dessa

forma, Chervel observa que as disciplinas escolares têm uma função social e interferem no contexto cultural de uma sociedade. Segundo o autor,

as disciplinas escolares intervêm igualmente na história cultural da sociedade. Seu aspecto funcional é o de preparar a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades: é isso que explica sua gênese e constitui sua razão social. (CHERVEL, 1990, p. 220)

Diante desse mesmo contexto, o autor defende que a história das disciplinas escolares vai além das paredes da sala de aula e contribui para se conhecer a história, não só da educação, mas da cultura e da sociedade que a cerca, num dado período. Para tanto, afirma que

uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então história das disciplinas escolares passa a ter um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural. (CHERVEL, 1990, p. 184)

A aprendizagem, entendida nesse contexto como a assimilação do conteúdo exposto por uma disciplina escolar, resulta numa aculturação, ou seja, a adequação do aluno aos padrões culturais impostos pela sociedade. É a efetivação desse processo que indica que a finalidade de uma disciplina escolar foi cumprida. Nesse sentido, Chervel (1990) aponta que o estudo histórico da cultura escolar recebida pelo aluno é uma das principais funções da História das Disciplinas Escolares.

Cabe, portanto, à história das disciplinas escolares tentar entender o processo de constituição de uma disciplina, buscando suas determinantes internas, entre elas, as práticas de ensino utilizadas em sala de aula, e externas, que são os grandes objetivos que presidem a constituição das disciplinas. Ou seja, é seu papel “abrir a ‘caixa preta’ da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular”. (JULIA, 2001, p.13)

Ivor Goodson (2007) também se debruça sobre a temática da História das Disciplinas Escolares, porém, o faz sob outro prisma. O autor se dedica a analisar a relação entre disciplinas escolares e sociedade a partir do campo do currículo, ou seja, dos conteúdos que são impostos pela sociedade às escolas como matéria de ensino – disciplinas – e da função social que esse currículo tem a cumprir.

Embora seus estudos sejam concentrados na construção do currículo inglês, algumas de suas observações podem ser vistas como aplicáveis em outras situações, sobretudo quando se trata da constituição da escola pública burguesa contemporânea. Nesse sentido, o autor observa que “o currículo foi basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade em sala de aula (...) o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade” (GOODSON, 2007, p.243).

Ao analisar os estágios do perfil evolutivo de uma disciplina, Goodson observa que, neste processo, as “disciplinas escolares tendem a afastar-se progressivamente da relevância social ou da ênfase vocacional” (GOODSON, 2007, p. 246). Assim, seus conteúdos, ou currículo, são definidos visando à preservação de conhecimentos que, no final, destinam-se à manutenção do *status quo*.

A partir da ascensão da História das Disciplinas Escolares como campo de pesquisa dentro da História da Educação trouxe consigo a necessidade de se estabelecer categorias de análise e fontes de pesquisa que confirmem o rigor teórico-metodológico necessário ao estabelecimento das fronteiras de atuação deste campo.

Nesse contexto, Décio Gatti Júnior (2010) observa que a temática das disciplinas escolares opõe-se ao conceito de transposição didática de Yves Chevallard, pois, enquanto para este o conhecimento científico é transposto para o escolar por meio da didática, as disciplinas escolares não se caracterizam como simples adaptação do conhecimento científico, mas seguem itinerários próprios. Assim, indica como traços comuns a uma hermenêutica da História das Disciplinas Escolares a busca pela compreensão de seu caráter histórico e os usos sociais que se impõem às disciplinas em diferentes níveis de ensino e em diferentes momentos.

Seguindo esse caminho, os historiadores de uma disciplina escolar têm buscado compreender os processos de legitimação de uma disciplina, determinar o lugar/tempo de inserção da disciplina no currículo, compreender o perfil docente, analisar a constituição programática da disciplina, desvelar os marcos histórico-educativos que perpassam a constituição do material pedagógico do trabalho, tanto docente quanto discente (GATTI JR., 2010). Neste último aspecto destaca-se a centralidade conferida aos livros didáticos.

Diante de vasta gama de possibilidades para se empreender um estudo relacionado à História das Disciplinas Escolares, faz-se necessária a definição de categorias de análise que abarquem a totalidade desse campo de investigação. Assim, Santos indica cinco possíveis categorias de análise. São elas: 1) Presença, em nível institucional ou curricular de determinada disciplina; 2) Identidade, relacionada à denominação, regime de ensino, carga horária; 3) Perfil programático, com ênfase na estrutura, conteúdos, metodologia e fontes de informação; 4) Recursos humanos, entre eles o corpo docente e 5) Recursos materiais, desde os materiais didáticos mais tradicionais até as novas tecnologias. (SANTOS, 2007, p.97).

A definição de categorias como as citadas é importante não só por revelar a amplitude deste campo de investigação como também por abrir um novo leque de possibilidades, que se constituem nas fontes de pesquisa. Assim, a variedade de fontes se configura da seguinte forma: fontes bibliográficas, como livros, capítulos de livros, artigos científicos e manuais didáticos; fontes orais, como entrevistas com professores e ex-professores, alunos e ex-alunos, autores de manuais didáticos; fontes impressas, tais como legislações, grades curriculares, planos de aula e de ensino; fontes manuscritas, entre elas cadernos de alunos e professores, atas, diários, entre outros e; fontes iconográficas, tais como fotografias e desenhos. (GATTI JR. 2010, p.13)

1.2 – CULTURA ESCOLAR

O estudo histórico de uma disciplina escolar não pode ser feito de forma isolada, como se ele bastasse a si mesmo. A complexidade da Educação enquanto fenômeno sócio-histórico engendra uma rede de relações e interconexões entre fatores diversos que torna impossível estudar um tema da História da Educação sem considerar sua relação com outras determinações. Dessa forma, a emaranhada teia de relações estabelecidas entre o binômio sociedade-cultura tem sido alvo de estudos de diversos autores, em variados campos do conhecimento. Pensadores como Pierre Bourdieu, Raymond Williams e Roger Chartier têm buscado entender as relações intrínsecas, implícitas ou explícitas, entre esses dois elementos, tentando identificar as

determinantes em que a cultura socialmente construída atua em instituições da sociedade, como por exemplo, a escola.

Os estudos destes autores influenciaram outros, alguns já citados anteriormente, como André Chervel, Dominique Julia, Antonio Viñao-Frago e Ivor Goodson, que, voltados especificamente para a temática da questão escolar, procuram entender a relação historicamente construída entre escola e sociedade, tentando analisar os jogos de poder presentes nessa relação, bem como os câmbios culturais resultantes da recíproca influência que uma exerce sobre a outra.

É nesse contexto que tais pensadores vão se dedicar a entender as bases internas e externas que constituem o processo histórico em que uma dada sociedade estabelece as suas relações com a escola. Tais autores, que ora convergem, ora divergem, têm como elemento central de suas preocupações a análise da relação histórica entre escola, cultura e sociedade.

O estudo histórico das disciplinas escolares constitui-se numa das possibilidades de se analisar tal relação, todavia, analisar apenas a disciplina escolar em si pode tornar o estudo demasiadamente superficial. Portanto, pode-se considerar

a escola e as disciplinas escolares, como produtoras e produto da mesma cultura. Nesse sentido, o estudo das disciplinas escolares precisa estar vinculado ao estudo da cultura escolar que lhe deu significado, o que significa dizer que a história das disciplinas escolares só pode ser escrita a partir da instituição, lócus, onde foi produzida. (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p.9)

Para as autoras, a cultura escolar é um elemento singular, cujo significado só pode ser apreendido a partir das relações estabelecidas num lugar específico, num lócus, ou seja, uma determinada escola, pois as trocas culturais empreendidas nesse lócus não serão as mesmas, nem produzirão os mesmos resultados, em outro local.

Nesse contexto, se uma das definições possíveis para o conceito de cultura é concebê-la “como produto e processo que impõe significado às práticas humanas” (PESSANHA, 2008a, p.91), a cultura escolar pode ser vista como um produto e processo específico da escola que impõe significado às práticas escolares, determinada e determinante do contexto social que a envolve.

No entanto, não se pode entender a cultura escolar como uma simples cópia da cultura determinada pela sociedade, ao contrário, “essa cultura não é simples

reprodutora, tão pouco refratária a mudanças, pois ela tem sua própria identidade construída entre o que escutam, o que lêem, o que já sabem e acreditam ideologicamente os indivíduos”. (SILVA, 2006, p.207)

Dominique Julia considera que “a cultura escolar não pode ser estudada sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas” (JULIA, 2001, p.9). Portanto, o autor considera indissociável o elo entre escola e sociedade, pois, em um movimento de mão dupla, uma determina e é determinada culturalmente pela outra.

Sobre uma definição específica para cultura escolar, Julia assim a descreve:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p.10)

Nesta definição, o autor não só explicita a relação existente entre escola e sociedade, ou entre a cultura escolar e a cultura social geral, ao estabelecer que a cultura escolar está atrelada a determinadas finalidades, mas também reconhece que a cultura escolar é um produto essencialmente histórico, variável conforme o período e as condições de sua produção.

Ao analisar os elementos constitutivos da cultura escolar, Julia identifica “o espaço escolar específico, os cursos graduados em níveis e o corpo profissional” (JULIA, 2001, p.14). Ao elencar estes três elementos que formam a cultura escolar, o autor acaba por assinalar três eixos possíveis para a investigação deste conceito, quais sejam: analisar as normas e finalidades que orientam a escola; analisar as práticas escolares e os conteúdos de ensino; e avaliar como ocorreu a profissionalização do professor (JULIA, 2001, p.19).

Para se compreender a cultura escolar, partindo dos pressupostos de Dominique Julia, é preciso voltar-se ao interior da escola, buscando em sua constituição os elementos expressos no parágrafo anterior, tanto nos elementos que a compõem quanto nos seus objetos de investigação, porém, sem nunca desconsiderar as determinações sociais e históricas que agem sobre ela.

Faria Filho (2004) indica que o campo educacional apropriou-se dos estudos realizados em diversas áreas do conhecimento sobre as relações entre cultura e sociedade, influenciados por pensadores como Bourdieu, Thompson e Williams, para reconhecer a existência de uma cultura escolar.

Na concepção deste autor, o fenômeno da escolarização articula-se a dois sentidos intrínsecos: a constituição de uma rede de ensino a partir de processos políticos organizacionais e da produção de condições sociais em que a escola age como elemento de articulação entre sentidos e significados (FARIA FILHO, 2004).

É na relação entre estes dois sentidos que a noção de cultura escolar ganha significado, pois nesse contexto, ela permite descrever, articular e analisar os pontos-chave que constituem o fenômeno educativo. Por isso, o autor considera a “cultura escolar como categoria para se estudar o processo de escolarização que se dá num momento determinado”. (FARIA FILHO, 2004, p.10)

Fabiany Silva (2006) define a escola como

uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e razão, construídas no decorrer de sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não. (SILVA, 2006, p.206)

Nesse sentido, a compreensão da relação escola-sociedade-cultura em um dado momento é primordial para se conhecer as implicações da cultura escolar. Ao entender a cultura como práxis, ou seja, “conjunto de práticas que conferem determinados significados aos lugares, aos indivíduos e aos grupos” (SILVA, 2006, p.208), a autora associa a cultura escolar tanto com um conjunto de saberes presentes nas relações sociais da escola quanto com “uma variável ideológica/científica dependente da cultura geral” (SILVA, 2006, p.209).

Por fim, Silva destaca que, antes de se buscar a formação de um conceito específico de cultura escolar, é preciso entendê-la “na perspectiva de que tome a solidez e a elasticidade capazes de abrigar a complexidade das práticas sociais e dos sentidos da escola.” (SILVA, 2006, p.214)

Buscando um elemento comum a estes autores no que tange à cultura escolar, pode-se considerá-la como um produto específico, que só pode ser entendida a partir do local onde foi produzida. Ao mesmo tempo, é um fenômeno histórico, ao passo que expressa as relações sociais, de poder e culturais de um dado momento. Assim, a cultura escolar reflete e é reflexo de uma sociedade, recebe desta uma cultura geral que, reconfigurada por entre os muros da escola, vai atuar também no conjunto dessa sociedade, interferindo em sua dinâmica.

Com esse breve esboço sobre História das Disciplinas Escolares e sobre a Cultura Escolar entende-se que, para o propósito dos estudos sobre estes conceitos, seja imprescindível a tentativa de reconstituição da cultura escolar que se formou num determinado período histórico, na busca de se compreender os mecanismos culturais (da cultura geral e da cultura escolar) envolvidos no processo que se pretende investigar.

1.3 – LIVRO DIDÁTICO

No que concerne ao livro didático, retomando alguns pontos já apresentados ao longo dessa exposição, avançando outros, pode-se considerar que com essa recontextualização das pesquisas no campo da História da Educação, o livro didático passa a ser visto de um novo ângulo.

O desenvolvimento de estudos por pesquisadores como André Chervel (1990), Dominique Julia (2001), Décio Gatti Jr. (2004 e 2010), Bittencourt (2011), entre outros, colocou o livro didático na condição de um objeto e/ou de uma fonte capaz de traduzir os processos inerentes a uma História da Educação que vislumbre os espaços internos da escola e a atuação de agentes internos e externos a ela como elementos definidores de uma prática social e cultural específicas do ambiente escolar.

Nesse sentido, Chervel (1990), ao examinar as possibilidades para constituição de um campo de pesquisa em História das Disciplinas Escolares, afirma que um dos componentes de uma disciplina “é a exposição pelo professor ou pelo manual de um conteúdo de conhecimentos” (CHERVEL, 1990, p.202). Esse conteúdo de conhecimentos articula-se em torno do que o autor denomina de “vulgata”, quer dizer, os conceitos, a terminologia, os exemplos, os exercícios, a organização do *corpus* de conhecimento, variam muito pouco dentro de um determinado período histórico, de

forma que “todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa, ou quase isso” (CHERVEL, 1990, p.203). Ao historiador de uma disciplina escolar, nesse ponto específico, cabe estudar os conteúdos explícitos dessa determinada disciplina. Nesse caminho a ser trilhado, o livro didático tem sido considerado fonte privilegiada para o estudo da história das disciplinas escolares, na medida em que se constitui na expressão quase que canônica da vulgata acima referida.

Julia, voltando-se aos aspectos do estudo histórico de uma cultura escolar e a definindo como um conjunto de normas e práticas que inculcam conhecimentos e comportamentos (JULIA, 2001, p.10), estabelece como um dos eixos possíveis para a sua análise a investigação dos conteúdos ensinados e das práticas escolares (JULIA, 2001, p.19). Assim, o autor afirma que “o manual escolar não é nada sem o *uso* que dele for realmente feito, tanto pelo aluno como pelo professor” (JULIA, 2001, p. 34). Por isso, sugere “recontextualizar muito precisamente os manuais em suas circunstâncias históricas” (JULIA, 2001, p.35).

Para os propósitos deste estudo, optei por adotar o termo livro didático, no sentido usado por Choppin (2004). Para o autor, os livros didáticos possuem quatro funções essenciais. A primeira seria função referencial, nela o livro é a expressão de um programa de ensino, ou uma de suas possibilidades. A segunda função é a instrumental, onde o livro didático impõe os métodos de aprendizagem, a partir de exercícios e atividades. A função ideológica e cultural aparece quando o livro busca transmitir valores da cultura dominante, visando assim a uma doutrinação cultural a partir da escola. Por último tem-se a função documental, quando o livro apresenta ao aluno uma série de elementos textuais e imagéticos, visando aprofundar a aprendizagem deste aluno. (CHOPPIN, 2004, p.553).

O autor identifica ainda duas categorias de pesquisa histórica em relação ao livro didático. Na primeira delas, o livro é entendido como um documento histórico como outro qualquer. Neste caso, “a história que o pesquisador escreve não é, na verdade, a dos livros didáticos: é a história de um tema, de uma noção, de um personagem, de uma disciplina [...] (CHOPPIN, 2004, p.554). A segunda categoria de pesquisas é aquela em que o livro é considerado como um objeto físico. Nesta segunda categoria, “o historiador dirige sua atenção diretamente para os livros didáticos, recolocando-os no ambiente em que foram concebidos, produzidos, distribuídos, utilizados e ‘recebidos’,

independentemente, [...] dos conteúdos dos quais são portadores” (CHOPPIN, 2004, p.554).

Para Choppin (2004), a relação que se estabelece entre os livros didáticos, seus autores e a sociedade em que se inserem revela muito das finalidades que esta sociedade impõe à escola, tendo no livro didático um dos instrumentos executores destas finalidades. Cabe, portanto, ao historiador investigar e desvelar os fios que tecem tal relação. Assim, nas palavras do autor

Conclui-se que a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é. Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, freqüentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. E os historiadores se interessam justamente pela análise dessa ruptura entre a ficção e o real, ou seja, pelas intenções dos autores. (CHOPPIN, 2004, p.557).

Conforme indica Bittencourt (2011), o livro didático é um “objeto cultural de difícil definição ... [que] possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares” (p.301). Assim, para a autora, o livro didático possui uma expressão material, enquanto mercadoria ligada a um sistema produtivo representado por editoras, editores, autores, diagramadores e tantos outros envolvidos desde a sua produção até seu consumo. O livro didático também aciona, e é acionado, pelas propostas curriculares, tornando-se um repositório de conhecimentos escolares. Ao mesmo tempo, expressa concepções e métodos pedagógicos, através de exercícios, atividades e conteúdos. Além destas dimensões materiais, curriculares e pedagógicas, o livro didático é um instrumento que veicula os valores de uma determinada parcela da sociedade, em uma determinada época. (BITTENCOURT, 2011, p.301-302).

Diante da multiplicidade de funções assumidas pelo livro didático, não se pode querer analisá-lo sob um único prisma, sem correr o risco de tornar tal análise demasiadamente simplista e de se perder de vista a diversidade de possibilidades que

este material pode fornecer ao conhecimento histórico do processo educativo enquanto fenômeno social moderno. Nessa direção, Bittencourt (2011) adverte que o apego aos pressupostos ideológicos de um livro didático de História não contempla a sua complexidade enquanto fonte de pesquisa e que tal análise deve ser acompanhada de outros três aspectos que o compõem intrinsecamente: “sua *forma*, o *conteúdo histórico escolar* e seu *conteúdo pedagógico*” (BITTENCOURT, 2011, p.311, grifos da autora).

Para uma análise da forma do livro didático de História, entre tantas possibilidades, Bittencourt (2011) indica atenção à capa, ao papel usado na impressão do livro, quantidade e disposição das ilustrações, apresentação das informações, visão gráfica da obra, divisão dos tópicos (introdução, capítulos, glossário, bibliografia). Este tipo de análise pode fornecer informações sobre uma lógica produtiva que vai desde estratégias de vendagem, definição de preços, passando por uma complexa divisão do trabalho entre autores, editores, diagramadores, revisores, entre outros.

Como portador de conteúdos históricos escolares, “a importância do livro didático reside na explicitação e sistematização de conteúdos históricos provenientes das propostas curriculares e da produção historiográfica” (BITTENCOURT, 2011, p.313). Cabe ao livro didático, portanto, criar o elo entre eles, concretizando um saber histórico escolar. Contudo, a vinculação historiográfica do autor nem sempre é explícita, devendo então o pesquisador buscar nas minúcias os indícios (bibliografia, citações, excertos, entre outros) dos elementos que possam fornecer pistas de sua posição histórica.

Os livros didáticos também expressam a articulação entre a informação, o conteúdo, e a aprendizagem, ou seja, como a informação deve ser assimilada pelo aluno. Assim, é inseparável num livro didático a posição historiográfica da noção de aprendizagem por ela expressa (implícita ou explicitamente). Conforme aponta Bittencourt,

É importante perceber a concepção de conhecimento expressa no livro; ou seja, além de sua capacidade de transmitir determinado acontecimento histórico, é preciso identificar como esse conhecimento deve ser apreendido...

...A seleção de atividades apresentadas e sua ordenação no decorrer do texto (ou do capítulo) não são aleatórias e requerem uma análise específica, para se perceber a coerência do autor em sua proposta de fornecer condições de uma aprendizagem... (BITTENCOURT, 2011, p.315)

Gatti Júnior (2004) observa que com o processo de expansão da escola, a partir do século XVII, e a partir de uma concepção iluminista de conhecimento, o livro didático “tornou-se o fiel depositário das verdades científicas universais” (GATTI JR., 2004, p.36), sendo adaptado às necessidades de seus leitores.

O autor aponta que, no Brasil, até 1920, os livros didáticos adotados no país eram de origem estrangeira, tanto autores quanto edição e impressão. A partir da década de 1930 essa situação começou a inverter-se lentamente. Desta década até por volta da década de 1960, Gatti Júnior indica como características do livro didático:

foram livros que permaneceram por longo período no mercado sem sofrerem grandes alterações; livros que possuíam autores provenientes de lugares tidos, naquela época, como de alta cultura, como o Colégio Pedro II; livros publicados por poucas editoras que, muitas vezes, não os tinham como mercadoria principal e, por fim, livros que não apresentavam um processo de didatização e adaptação de linguagem consoantes às faixas etárias às quais se destinavam. (GATTI JR. 2004, p.37)

As transformações sofridas pela sociedade brasileira entre as décadas de 1960 e 1990 refletiram-se também na organização da escola. Com isso, Gatti Júnior (2004) destaca que as características dos livros didáticos, mencionadas anteriormente, foram sendo aos poucos alteradas e adequadas à nova realidade da sociedade e da escola, observando-se uma crescente profissionalização na autoria, edição, produção e distribuição dos livros didáticos.

Percebe-se, assim, nesse movimento que visa alargar os horizontes da pesquisa em História da Educação, que o livro didático ganhou destaque como um expoente dos processos educativos que se constituíram em diferentes períodos da história da escola pública.

1.4. – PARADIGMA INDICIÁRIO

Para a coleta e análise dos dados que dão suporte empírico ao estudo parti do conceito de paradigma indiciário, conforme estabelecido por Carlo Ginzburg. Para o

autor, o homem, desde a fase primitiva dos caçadores-coletores, aprendeu a “ler”, a “decifrar” os vestígios, indícios, tais como pegadas, restos de pêlos, galhos quebrados, que indicavam o percurso da caça. Tal habilidade foi preservada e aprimorada ao longo do tempo, e a capacidade humana de ver nos detalhes mínimos as marcas de um determinado evento influenciou a elaboração de teorias explicativas de diversos aspectos da realidade.

O paradigma indiciário vem sendo desenvolvido pelo historiador italiano Carlo Ginzburg desde a década de 1960 como uma metodologia de pesquisa no campo das ciências humanas. Embora essa metodologia apareça de forma recorrente nas obras do autor, sendo empregada de forma consistente nas formulações teóricas que apresenta em seus estudos, para esse texto tomarei como base o ensaio *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*, que integra o livro *Mitos, Emblemas, Sinais*.

Neste ensaio, Ginzburg apresenta as origens do paradigma indiciário e discute como este método pode ser aplicado às ciências humanas. De início, o autor adverte que embora tenha emergido no século XIX, o método indiciário ainda não está suficientemente teorizado, tarefa à qual o autor vem se dedicando incansavelmente.

Para Ginzburg (1989), as origens do paradigma indiciário remontam ao período primitivo da humanidade. Os caçadores-coletores precisavam interpretar os sinais deixados pelas caças, para poder segui-las. Rastros, restos de pêlo, galhos quebrados, eram vestígios que precisavam ser entendidos, formando um conjunto de indícios que conduziam ao animal a ser caçado. A esse tipo de conhecimento, passado de geração para geração por meio da tradição oral, o autor denomina de veneratório.

Outro modelo de conhecimento da realidade baseado na análise de minúcias que também surgiu na antiguidade, mais especificamente na Mesopotâmia, é o divinatório. Este modelo, também baseado na análise das minúcias de casos singulares buscava a construção de um modelo de entendimento do real observando detalhes singulares, como gotas de óleo na água. Tal conhecimento era transmitido por meio da escrita pictográfica dos mesopotâmicos.

Para o autor, estas duas formas de conhecimento da realidade são os primórdios do exercício de sistematizar formas inteligíveis de se abstrair de eventos singulares e aparentemente sem grande relevância os elos de uma complexa cadeia de

acontecimentos. Nas palavras de Ginzburg, “por trás desse paradigma indiciário ou divinatório entrevê-se o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa”. (GINZBURG, 1989, p.154).

Passando à Grécia antiga, Ginzburg encontra na semiótica da medicina de Hipócrates, que consistia no diagnóstico das enfermidades a partir dos sintomas superficiais e da interpretação destes sintomas pelo médico, mais elementos que conduzem à construção de um método indiciário.

Com o desenvolvimento das ciências modernas e a emergência do modelo epistemológico criado por Galileu para as ciências naturais, que priorizava os elementos quantitativos e generalizantes do saber cientificamente elaborado, as ciências humanas viram-se diante de um dilema: ou assumir tal estatuto ou buscar “um paradigma diferente, fundado no conhecimento científico (mas de uma cientificidade por se definir) do individual” (GINZBURG, 1989, p.163).

Esse novo paradigma, que começou a constituir-se silenciosamente, deu seus primeiros sinais na história da arte, quando especialistas do século XIX começaram a verificar nos detalhes das obras, como a sutileza do desenho da mão ou do lóbulo da orelha, os detalhes que determinassem a autoria e a veracidade de um determinado quadro. A semiótica médica deste mesmo século e a literatura de Arthur Conan Doyle também se valeram de um saber baseado em pistas, vestígios, para construir as bases do que Ginzburg denomina de saber indiciário.

Para Ginzburg, o ponto central do paradigma indiciário é que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177). Contudo, o rigor científico proposto por Galileu não se aplica ao paradigma indiciário. A ele, o autor propõe o “rigor flexível” (GINZBURG, 1989, p.179), cujas regras não podem ser formalizadas, generalizadas. Conforme o autor, “nesse tipo de conhecimento entram em jogo elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição” (GINZBURG, 1989, p.179).

Nesse aspecto reside o papel do pesquisador, intuição para encontrar as pistas e saber decifrá-las, não para buscar um conhecimento universal, mas para reconstruir os

passos de uma “presa”, no singular, pois “o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural” (GINZBURG, 1989, p.157).

Para os propósitos deste estudo, compartilho da interpretação de Claudio Marcio Coelho sobre o paradigma indiciário de Ginzburg:

Interpretamos *indiciarismo* como uma orientação de pesquisa baseada na investigação dos detalhes, que encaramos como indícios, pistas, sinais ou sintomas. O *método indiciário* constitui o uso do indiciarismo como ferramenta de pesquisa. Ademais consideramos o *paradigma indiciário* como um conjunto de princípios e procedimentos teórico-metodológicos que orientam a elaboração do conhecimento a partir da investigação e análise dos indícios. (COELHO, 2006, p.01, grifos do autor.).

Aqui encontro o ponto de convergência entre o paradigma proposto por Ginzburg e a pesquisa por mim desenvolvida. Busquei nas fontes consultadas as pistas, os indícios de um caso específico, singular, embora ligado a determinantes mais gerais: o ensino da disciplina escolar História no colégio Maria Constança entre os anos de 1942 e 1970. Tais indícios foram interpretados como sendo rastros, muitas vezes descontínuos, mas que permitiam visualizar a caminhada do objeto de pesquisa.

1.5 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Partindo da apropriação das orientações que os autores estudados apontam como trilhas metodológicas possíveis de serem seguidas, busquei estabelecer alguns pontos que pudessem direcionar minha pesquisa.

Assim, em Chervel (1990) encontrei o suporte que indica a necessidade de se investigar a função e o funcionamento de uma disciplina escolar, as determinantes internas e externas da sua constituição, bem como a busca pela identificação, classificação e organização dos objetivos e finalidades desta disciplina no contexto da educação e da sociedade em que se insere.

Em Viñao-Frago (2008) busquei o “código disciplinar” (constituído pelo conteúdo, pelo discurso e pelas práticas) como elemento chave para constituição e organização de uma disciplina escolar.

Em Gatti Júnior (2010) encontrei a indicação de se analisar a constituição programática da disciplina e de se desvelar os marcos histórico-educativos que perpassam a constituição do material didático, bem como as categorias de análise normas e finalidades, perfil programático e materiais pedagógicos. (SANTOS, 2007, p.97).

Em Julia (2001) busquei a análise das normas e finalidades da escola e das práticas escolares e dos conteúdos como eixos possíveis para a investigação do conceito de cultura escolar em sua articulação a História das Disciplinas Escolares e com a cultura da sociedade no geral.

Especificamente sobre o livro didático, encontrei em Chervel (1990), Julia (2001), Choppin (2004), Gatti Jr. (2004) e Bittencourt (2011) as orientações de que cabe ao historiador de uma disciplina escolar estudar os conteúdos explícitos em uma determinada disciplina (nesse caso o livro didático se constitui em fonte privilegiada) e que é preciso recontextualizar historicamente as circunstâncias dos livros didáticos, buscando investigar os conteúdos ensinados e as práticas escolares de um dado momento.

Entendendo que a Educação é um fenômeno social e historicamente determinado, a pesquisa buscou estabelecer um lugar (Colégio Estadual Maria Constança Barros Machado) e um tempo (entre 1942 e 1970) para tentar estabelecer uma relação entre escola-sociedade-cultura, a partir da compreensão dos mecanismos internos e externos que regulavam o ensino da disciplina escolar de História nesse espaço/tempo.

CAPÍTULO II – A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA

Este capítulo é dedicado a apontar as características que marcam a implantação do sistema escolar brasileiro entre os anos de 1930 e 1970, analisando-se especificamente o ensino secundário e a disciplina escolar História. Como forma de exposição, o capítulo está dividido em quatro partes. Em linhas gerais, todas as partes deste capítulo buscam apresentar o cenário educacional do período, buscando contextualizar o objeto da pesquisa.

Na primeira parte, aponto as características gerais que marcaram a constituição do sistema público de ensino no País. Na segunda parte, apresento como o ensino secundário foi consolidado no Brasil a partir das reformas promovidas por Francisco Campos, em 1930, e por Gustavo Capanema, em 1942. Ainda busco apontar como as disputas em torno de um currículo predominantemente humanista ou científico polarizaram os debates em torno desta modalidade de ensino. A terceira parte também é dedicada ao ensino secundário, porém, as especificidades do ensino secundário em Mato Grosso, ainda uno, são o foco da apresentação.

Por último, as características do ensino de História no Brasil entre 1930 e 1970 são apresentadas no contexto das diferentes reformas educacionais que ocorreram no período. Também busco discutir os objetivos delegados ao ensino desta disciplina, os métodos pedagógicos para isso empregados e as visões historiográficas predominantes.

2.1 – A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA (1930 – 1970)

A História da Educação remete a uma série de questões que envolvem diversos debates no referido campo. Fundamentos filosóficos, históricos, teórico-metodológicos, ideias pedagógicas, fatores culturais, sociais, político-econômicos, entre tantos outros, constituem o emaranhado de temas que pautam as pesquisas.

Para o propósito deste texto, abordarei alguns dos debates que constituem o panorama de estudos que envolvem a constituição de um sistema público escolar no Brasil. Não pretendo me aprofundar em temas como os citados anteriormente. Busco somente constituir um horizonte que exponha a evolução histórica da escola pública brasileira, na qual se construiu a história da escola lócus da pesquisa.

A implantação da República no Brasil, em 1889, constitui o ponto de início para as considerações aqui apresentadas. Não significa, com isso, que desconsidero os avanços ocorridos no período anterior, o Império. Tal opção deve-se ao fato de que foi a partir do regime republicano, sobretudo depois da década de 1920, que a educação alcançou um *status* de redentora da nação, e as discussões em torno da organização de um sistema público escolar passaram a fazer parte das preocupações de diversos setores da sociedade.

Conforme Veiga (2007), no período republicano, entre os anos de 1889 e 1971, pode-se identificar quatro movimentos representativos da história da educação brasileira. O primeiro deles diz respeito à organização administrativa, o segundo às reformas para definir uma estrutura educacional, no terceiro momento tem-se os debates teóricos entre os educadores e, por último, os debates políticos sobre a escola pública.

É neste contexto que a autora analisa a implantação dos grupos escolares, das escolas normais e das diversas modalidades do ensino escolar, da educação básica à superior, o discurso da Escola Nova como proposta para alavancar a educação no país e as diversas reformas políticas, estaduais e federal, como instrumentos para a compreensão dos caminhos percorridos pela escola pública no Brasil.

Jorge Nagle é outro autor que se dedica ao estudo da história da educação brasileira no período das décadas de 1920 e 1930, destacando a necessidade de se combinar o processo educativo com a história da sociedade brasileira (NAGLE, 2005, p.205). Para “descrever, explicar e interpretar o que ocorre na educação brasileira” (NAGLE, 2005, p.205) desta época, o autor cunhou as categorias de “entusiasmo pela educação” e de “otimismo pedagógico”.

Conforme a interpretação de Marta Maria Chagas de Carvalho, estas duas categorias podem ser assim descritas:

O entusiasmo pela educação caracterizar-se-ia pela importância atribuída à educação, constituída como o maior dos problemas nacionais, de cuja solução se adviria o equacionamento de todos os outros. O otimismo pedagógico manteria, do *entusiasmo*, a crença no poder da educação, não de qualquer tipo de educação, enfatizando a importância da nova pedagogia na formação do homem novo. Na passagem do entusiasmo para o otimismo se teria produzido no movimento uma crescente dissociação entre problemas sociais, políticos, e econômicos e problemas pedagógicos. (CARVALHO, 2003, p.41, grifos do autor.).

O otimismo pedagógico associa-se ao movimento que se tornou mais intenso a partir da década de 1930, com os pensadores da Escola Nova e que dominaram, de certa forma, os debates em torno de uma proposta de educação para o país. Por outro lado, o entusiasmo pela educação marca um período anterior, associado a pensadores que, atuando nas reformas dos sistemas estaduais de ensino, encaravam de forma quase messiânica o papel da educação como redentora da nação.

Ainda conforme Carvalho (2003), a partir de 1920 sedimenta-se entre pensadores de diversas áreas a visão de que a sociedade brasileira estava imersa na inércia, na indolência e na improdutividade da população. “*Regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação*” (CARVALHO, 2003, p.14, grifos do autor).

Cabia, pois, à educação o papel de preparar o povo para as novas necessidades impostas pela ordem político-econômica, como por exemplo para o trabalho nas indústrias, a vida nas cidades, o apego às normas higienistas e o respeito cívico à ordem republicana.

A fundação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, são exemplos da atuação e dos debates que notabilizaram a busca de uma proposta de educação escolar para o Brasil daquele período e das décadas seguintes.

As reformas promovidas pelo governo federal na chamada Era Vargas, caminham, em certa medida, na direção de um ideário populista, estendendo às massas populares o direito à educação escolar, porém aligeirada e de segunda categoria (FRIGOTTO, 2005).

A partir da década de 1960, um conjunto de reformas levadas a cabo pelo governo federal, sobretudo com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961 e, posteriormente, já durante a ditadura militar, com a reforma universitária de 1968, a Lei nº 5692 de 1971, a educação brasileira passa a focar a necessidade de uma formação técnica, capaz de preparar o operário que constituirá a mão de obra para as fábricas dos pólos industriais.

2.2 – O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL (1930 – 1970)

Busco com este texto apontar as principais características do ensino secundário brasileiro entre as décadas de 1930 e 1960, discutindo as mudanças (ou permanências) que as reformas de Francisco Campos (1931), Gustavo Capanema (1942) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (1961) implementaram nesta modalidade do ensino, buscando relacioná-las com o momento histórico e os projetos educativos em disputa neste período.

Embora o recorte temporal proposto para o objeto de estudo desta dissertação compreenda os anos entre 1942 e 1970, conforme já explicitado na Introdução, entendo que as condições histórico-educacionais e os marcos regulatórios em que se deu a origem do colégio Maria Constança e que delimitam a ação desta instituição escolar, começam a se configurar em anos anteriores. Portanto, nesta etapa do trabalho, retrocedo ao primeiro ano da década de 1930 por entender que é neste momento, mais especificamente com a promulgação do conjunto de decretos que compõem a chamada Reforma Francisco Campos, que se inicia uma etapa que caracteriza o ensino secundário no Brasil, imprimindo nele marcas singulares que permanecerão por quatro décadas, até a edição da Lei 5.692/71, quando a estrutura do ensino secundário é alterada por uma série de modificações normativas e curriculares.

A ascensão de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, marcou o rompimento com um modelo social baseado na produção agropastoril e nas relações políticas oligárquicas. A partir do governo Vargas (1930 – 1945) o Brasil iniciou um processo de mudanças em suas bases econômicas, políticas e sociais, marcado essencialmente pela busca da industrialização, da centralização administrativa, da urbanização e pela construção de um projeto nacionalista que visava inculcar valores cívico-patrióticos na população como meio para se alcançar o progresso econômico e social.

Para a construção do projeto nacionalista, que visava a formação de um novo homem, em conformidade com as exigências da sociedade urbano-industrial que se pretendia implantar, seria necessária uma homogeneização cultural, linguística, ideológica e de costumes (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.181-182). Para tanto, a educação foi alçada à condição de instrumento capaz de viabilizar tais transformações e as reformas que se sucederam ao longo do governo varguista

buscaram adequar o sistema educacional brasileiro às necessidades de um novo modelo de sociedade e de cidadão a se constituir.

Buscando intervir de forma mais centralizada, “permitindo que a educação servisse aos propósitos do Estado autoritário” (SOUZA, 2008, p.147), o governo Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1931. A criação deste órgão denota a preocupação do poder central com a educação como instrumento potencial na constituição do seu projeto nacionalista.

Francisco Campos, primeiro ministro do ministério recém criado, promoveu por meio de uma série de decretos uma ampla reforma na estrutura do sistema de ensino público no Brasil, que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos. O Decreto n. 19.890 – de 18 de abril de 1931 tratou especificamente da organização do ensino secundário, buscando conferir-lhe organicidade, racionalidade e uniformidade. (SOUZA, 2008, p.147)

No interior do sistema educacional brasileiro deste período, o ensino secundário era o nível de escolarização entre o curso primário e o nível superior, dirigido às elites e a parte das classes médias (DALLABRIDA, 2009, p.186) e pautado por um ensino desinteressado, desligado das utilidades da vida prática e voltado para a formação de uma cultura geral e erudita. Contudo, tal característica era constantemente alvo de críticas, e as disputas em torno de duas concepções diferentes de currículo, um humanístico e outro científico, marcaram a trajetória do ensino secundário no País até 1971. (SOUZA, 2008)

A reforma promovida por Francisco Campos, conforme aponta Souza (2008), buscou conciliar estas disputas em torno das diferentes propostas para a educação, representados, de um lado por aqueles que defendiam uma formação clássica e humanista (principalmente setores da Igreja Católica) e de outro pelos defensores da educação voltada para a formação técnica e científica, incorporando as necessidades práticas da sociedade (principalmente os adeptos da Escola Nova). Assim, observa-se certo equilíbrio entre estudos literários e científicos no ensino secundário vigente durante a Reforma Francisco Campos. Tal equilíbrio pode ser notado na distribuição das disciplinas escolares ao longo das séries que compunham a grade curricular do ensino secundário (SOUZA, 2008, p.153 e 162).

Para além das disputas entre humanismo e cientificismo, que marcaram diferentes momentos da história do ensino secundário brasileiro, a Reforma Francisco Campos buscou modernizar esta modalidade, organizando-a

por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. (DALLABRIDA, 2009, p.185)

Com a Reforma Francisco Campos, o ensino secundário teve sua duração aumentada de cinco para sete anos, dividindo-se em dois ciclos: o primeiro, denominado fundamental, com duração de cinco anos, buscava uma formação geral; o segundo, com duração de dois anos, era propedêutico e preparatório para o ensino superior (DALLABRIDA, 2009, p.186). Cabe ressaltar que o ensino secundário era o único do grau médio, formado também por cursos de caráter técnico-profissional (normal, agrícola, comercial e industrial) que possibilitava o acesso ao nível superior, denotando uma dualidade entre o ensino secundário destinado às elites e o ensino técnico-profissional destinado às camadas populares (SOUZA, 2008, p.153).

O controle e a regulação do ensino secundário praticado por esta reforma podem ser percebidos pela implementação de dois mecanismos: um rígido sistema de avaliação do desempenho dos alunos e uma rigorosa e criteriosa inspeção escolar, que certificava e monitorava o funcionamento dos estabelecimentos que ofereciam esta modalidade de ensino.

Conforme observa Souza (2008, p.151), “o minucioso sistema de avaliação estabelecido pela reforma visava a uma dupla finalidade: moralizar o ensino e legitimar a seletividade do sistema educacional”. Assim, o ingresso dos estudantes no ensino secundário era feito por meio dos exames de admissão. Ao longo do ano letivo, os estudantes eram submetidos a uma série de provas escritas e arguições, a fim de se verificar a assimilação dos conteúdos. Aos que não conseguissem atingir a nota mínima para a aprovação era garantido o direito aos chamados exames de segunda época, que versavam sobre o conteúdo de todo o ano escolar e eram realizados no mês de fevereiro do ano seguinte (SOUZA, 2008, p.152).

Para poder funcionar, os estabelecimentos de ensino secundário precisavam requerer sua equiparação junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Cabia à

inspeção escolar, segundo Abreu (2010, p.297) verificar se tal estabelecimento preenchia as exigências necessárias, observando, por meio do relatório de verificação, detalhes que iam desde aspectos da estrutura física do prédio, materiais e instrumentos pedagógicos disponíveis até a permeabilidade do solo. Dallabrida (2009, p.188) ainda destaca que os inspetores deveriam visitar frequentemente o estabelecimento e elaborar relatórios mensais sobre seu funcionamento.

Em linhas gerais, Souza (2008, p.163) considera que a Reforma Francisco Campos instalou as bases para a consolidação e expansão do ensino secundário nas décadas seguintes. Na mesma direção, Dallabrida (2009, p.190) vê nesta reforma as marcas de um Estado autoritário e centralizador, que buscava por meio da educação consolidar um projeto de modernização (e homogeneização) política, econômica, social e cultural.

No ano de 1942, Gustavo Capanema, ministro da Educação instituiu por meio de uma série de decretos as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, que ficaram conhecidas como Reforma Capanema. Entre estes decretos está o Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que estabelecia a Lei Orgânica do Ensino Secundário.

Shwartzman; Bomeny; Costa (2000, p. 205) apontam que na visão de Capanema “o sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho. A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais”. Desta forma, o papel reservado ao ensino secundário era o de preparar a elite condutora da nação.

De acordo com essa função social do ensino secundário, a Reforma Capanema retomou o predomínio da formação humanista desinteressada, destinada a formação de uma cultura enciclopédica, representando assim uma vitória dos setores conservadores da sociedade e o rompimento com o tênue equilíbrio entre estes e os renovadores, característico da Reforma Francisco Campos. (SOUZA, 2008, p.171-172).

As bases gerais do secundário, estabelecidas em 1931 por Francisco Campos, não sofreram alterações significativas a partir de 1942. O tempo de duração permaneceu em sete anos, dividido em dois ciclos: o primeiro era o ginásio, com duração de quatro

anos e o segundo, composto pelos cursos clássico e científico, com duração de três anos (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.181-182).

Os sistemas de avaliação dos estudantes e o controle dos estabelecimentos pelo serviço de inspeção federal foram aperfeiçoados, tornando-se mais rigorosos e seletivos. Foram criados os exames de suficiência e de licença. Os primeiros visavam “habilitar o aluno de qualquer série para a promoção à série imediata e habilitar o aluno da última série para a prestação dos exames de licença” (SOUZA, 2008, p.173). Os exames de licença eram prestados ao final do primeiro e do segundo ciclos, visando a aprovação ao ciclo seguinte ou a sua conclusão. Quanto aos estabelecimentos, passaram a existir duas categorias: os equiparados, mantidos pelos estados ou Distrito Federal, e os reconhecidos, mantidos pelos municípios ou os particulares. (SOUZA, 2008, p.173)

O currículo vigente a partir da Reforma Francisco Campos foi reordenado por Gustavo Capanema, visando, conforme dito anteriormente, ressaltar as disciplinas de caráter humanista e atender aos interesses e objetivos propostos para o ensino secundário no contexto da reforma de 1942.

Conforme anotam Shwartzman; Bomeny; Costa (2000), a Reforma Capanema de 1942

Ficaria em síntese caracterizada pela intenção de consolidar a escola secundária como principal instituição educacional e, através dela, formar novas mentalidades, criar uma cultura nacional comum e disciplinar as gerações para garantir a continuidade da pátria. Através dela, também, esperava-se produzir uma nova elite para o país. Uma elite católica, masculina, de formação clássica e disciplina militar. A ela caberia a condução das massas e a ela estaria reservado o acesso ao ápice da pirâmide educacional. (SHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.218).

Vistas num contexto histórico-social mais amplo, as reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema representaram, apesar das divergências internas, um projeto de sociedade que, sob a égide do governo de Getúlio Vargas, buscava consolidar, a partir da educação, um estado centralizado, autoritário e controlador. Nas palavras de Dallabrida (2009, p.190), era um “Estado educador” que buscava legitimidade por meio da inculcação de valores cívico-patrióticos de pertencimento a uma Nação.

A partir de 1945, com o fim da chamada Era Vargas e a busca por princípios democráticos, aliados ao desenvolvimento econômico pós Segunda Guerra Mundial, surgiram mudanças substanciais para a sociedade brasileira. Souza acrescenta que:

os anos 50 foram tempos de mudanças de hábitos e padrões de consumo, de entusiasmo pela modernização concretizada na sociedade urbano-industrial e de euforia em torno da ideologia nacional-desenvolvimentista [...] Os chamados “anos dourados” foram anos de otimismo, de crença no progresso brasileiro, cujo melhor interprete foi o governo de Juscelino Kubitschek. (SOUZA, 2008, p.186-187)

Contudo, estas transformações não chegaram a impactar profundamente a escola. No que tange especificamente ao ensino secundário, entre 1946 e 1961, a atuação do governo federal limitou-se a iniciativas pontuais, enquanto se debatia no Congresso o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SOUZA, 2008, p.212). Entre estas iniciativas estão a edição de programas mínimos de conteúdos para o ensino secundário, por meio da Portaria n. 1.045 de dezembro de 1951, a criação da CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário), em 1953 e a criação do Fundo Nacional do Ensino Médio, em 1954. As Leis de Equivalência, respectivamente a n.1.076/50, a n.1.821/53 e a 3.104/57, buscaram reorganizar o ensino médio, articulando o ensino secundário com os demais ramos, permitindo aos estudantes a transferência de um ramo ao outro ou de um ciclo a outro, mediante exames de adaptação ou complementação. (NUNES, 2000, p.53)

Após vários anos de intensos debates, finalmente é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.4.024/61). Esta lei representou um ponto de síntese entre as diferentes correntes que haviam mobilizado as disputas em torno de concepções distintas de educação. Nesse sentido, segundo Souza (2008, p.231), a LDB/61 afrouxou os rigores com que o governo central controlava o ensino secundário e atendeu àqueles que advogavam pela flexibilidade e descentralização do sistema de ensino. Nesse sentido, “com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases o poder de decisão fora transferido do Ministério da Educação para o Conselho Federal de Educação e para as Secretarias Estaduais de Educação”. (NUNES, 2000, p.54).

Entre as principais alterações verificadas no ensino secundário está a tentativa de articular os cursos de nível médio, dando continuidade nas Leis de Equivalência da década anterior, assim, o ensino médio passou a corresponder aos cursos secundário, normal e técnico indistintamente. Contudo, “apesar da eliminação das barreiras formais,

a dualidade do ensino médio manteve-se devido à existência da rede dual de escolas secundárias e técnicas – e o prestígio social do ensino secundário” (SOUZA, 2008, p.232).

Quanto às prescrições curriculares, Souza (2008) observa que a LDB/61 promoveu uma flexibilização do currículo, por meio da indicação de diretrizes gerais. Ao indicar as disciplinas obrigatórias e as que deveriam ser optativas, ou complementares, o Conselho Federal de Educação deixou nítido o predomínio das áreas científicas e técnicas, em detrimento das humanidades, indicando assim os caminhos tecnicistas que seriam seguidos pela educação daí em diante.

Nunes (2008, p.56) destaca que, após 1964, com a tomada do poder pelos militares, houve uma redefinição da política educacional em todos os níveis. O Ministério do Planejamento passou a ter grande poder de decisão nos processos de reforma pedagógica previstos nos planos de reorientação do modelo político-econômico, já que, na concepção do governo militar, o desenvolvimento social (possível pela educação) era separado e condicionado pelo desenvolvimento econômico.

A Teoria do Capital Humano, elaborada por Theodor Schultz, que preconizava o investimento em educação como fator para o desenvolvimento econômico, passou a definir os programas de ensino adotados nas escolas públicas brasileiras, sobretudo na educação secundária. Buscava-se formar nas escolas trabalhadores que fossem capazes de atender as exigências impostas pelas metas de desenvolvimento da política econômica dos generais.

Pautada por essa orientação com base econômica, Nunes (2000) destaca que:

A política autoritária adotou com relação ao ensino secundário de primeiro ciclo, entre outras, as metas de expansão das oportunidades educativas e de reformulação curricular. O alvo dessa política educacional de liberação [...] era o controle social. Os novos ginásios criados sob o apoio do regime militar, denominados Ginásios Polivalentes, propuseram-se a superar a dicotomia entre trabalho intelectual e manual, introduzindo práticas de trabalho ao lado de disciplinas de cultura geral. (NUNES, 2000, p.56)

Souza (2008, p.261) aponta que a renovação dos ginásios, pretendida pelo governo dos militares, durante a década de 1960, não chegou a alcançar grande abrangência. Contudo, tais experiências foram importantes para preparar caminho para as novas reformas que ocorreriam no ensino brasileiro a partir da década de 1970.

Como conclusão dessa análise, considero que o ensino secundário percorreu um caminho sinuoso entre as décadas de 1930 e 1960. Alvo de intensos debates e disputas entre correntes sociais tradicionais e renovadoras, que defendiam, respectivamente, a primazia de um currículo humanista ou científico, o ensino médio aos poucos foi sendo incorporado por este último. O fato é que nesse período, independente destas questões, o ensino médio sempre foi instrumento de projetos de governo, que o encaravam ora como destinado a preparar as elites governantes, ora a preparar as mãos laboriosas que iriam desenvolver a nação.

2.3 – O ENSINO SECUNDÁRIO EM MATO GROSSO (1930 – 1970)

O texto a seguir baseia-se no estudo de Brito (2001), que analisa a organização e desenvolvimento da educação pública e privada na fronteira Oeste do Brasil (mais especificamente na região de Corumbá), entre os anos de 1930 e 1954, relacionando-o com o desenvolvimento da sociedade capitalista daquele momento. Apesar de ser um estudo amplo e denso, busco me valer, neste contexto, das análises que a autora faz da constituição do ensino médio (secundário, normal e comercial) no estado de Mato Grosso, neste período.

Não se pode entender os contornos adquiridos pelo ensino secundário no estado de Mato Grosso entre os anos de 1930 e 1971 sem associá-lo, primeiro aos marcos regulatórios nacionais para esta modalidade, bem como às características da história nacional deste momento, conforme vimos anteriormente, e, segundo, aos aspectos singulares da história do estado.

Conforme indica a leitura de Marcílio (1963) e Brito (2001), a expansão do ensino secundário no estado intensificou-se a partir da década de 1930, seguindo a tendência nacional de difundir a educação como instrumento de desenvolvimento do progresso e da inculcação de novos valores, como o civismo e o patriotismo. Brito (2001) diz que “pode-se demarcar o ano de 1937 como aquele em que começou a delinear-se o contorno que o ensino médio público [em Mato Grosso] assumiria nos anos vindouros” (p.77).

Esta autora observa que o ensino médio, em todas as suas modalidades (secundário, comercial e normal) contava com uma rede de estabelecimentos bastante restrita nos anos que compreendem entre 1930 e 1945, estando as escolas concentradas nas cidades de Cuiabá (capital do estado), Campo Grande e Corumbá. Nesse período, novas escolas vieram a se somar ao Liceu Cuiabano, primeiro, e durante muito tempo, único estabelecimento de ensino secundário do estado. Entre estas novas escolas estão o Ginásio Municipal Maria Leite, em Corumbá, encampado pelo governo estadual em 1937, e o Liceu Campograndense, criado em 1938. (BRITO, 2001, p.75-76)

Seguindo as diretrizes nacionais, os estabelecimentos de ensino secundário em Mato Grosso foram alvo de dois conjuntos de reformulações: o primeiro por meio dos Decretos n.441, de 14 de maio de 1935 e n.133, de 21 de janeiro de 1938 que visavam atender as determinações da Reforma Francisco Campos; o segundo conjunto veio por meio dos Decretos n.100, de 27 de maio de 1942 e n.143, de 10 de março de 1943, que buscavam adequações à Reforma Capanema e versavam, basicamente sobre a denominação a ser adotada pelas escolas secundárias. (BRITO, 2001, p.76)

Conforme aponta a autora, apenas a escola pública primária, neste período, era contemplada com a gratuidade do ensino. Os estudantes secundaristas, apesar de estudarem em estabelecimentos públicos, precisavam pagar matrículas, mensalidades para garantir a frequência, inscrição por matéria no exame final, certificado de exame, entre outros. Com isso, o ingresso e permanência no ensino secundário exigia um certo dispêndio de recursos monetários, que por sua vez inviabilizava o acesso de parte considerável da população a este nível de escolaridade (BRITO, 2001, p.78-79), reforçando assim, o caráter seletivo e elitista do ensino secundário naquele período.

Cabe ressaltar que a cobrança pelos serviços prestados nas escolas públicas de ensino secundário não era exclusividade do estado de Mato Grosso, já que as próprias legislações gerais para esta modalidade não vedavam efetivamente a cobrança de taxas aos estudantes (por exemplo, no artigo 25, alínea c, do Decreto n.19.890, de 18 de abril de 1931). Brito (2001, p.79) destaca que o governo estadual tentou medidas paliativas diante desta questão, como a isenção de taxas de matrículas para filhos de operários, contudo, sem grandes impactos para a maioria dos estudantes oriundos destas camadas sociais.

Quando observa o número de matrículas registradas no período entre 1930 e 1945, Brito (2001, p. 79 a 81) aponta que no ensino de grau médio (secundário, normal e comercial) houve aumento em todos os anos, comparativamente ao ensino primário. Contudo, o número de escolas públicas para o ensino médio não aumentou nesse período, o que induz a entender que a rede privada de ensino, secundário especificamente, foi a grande beneficiária deste crescimento.

A partir de 1947, com a edição da Constituição Estadual, a relação entre o ensino secundário público e o ensino secundário privado tornou-se mais íntima, já que por esta Constituição era facultado ao poder público cobrar mensalidades no ensino de grau médio. Aos alunos que comprovassem carência financeira seriam concedidas bolsas de manutenção. Com isso Brito anota que

o governo estadual não só manteve a prática da cobrança de mensalidades em seus estabelecimentos de ensino, mas também financiou parte da expansão do ensino médio privado, uma vez que subsidiou a construção e manutenção destas escolas, de forma direta, [...] ou de forma indireta, mantendo alunos bolsistas nas instituições particulares. (BRITO, 2001, p.174)

Com isso, o ensino secundário alcançou uma expansão de 101,4% em suas matrículas entre os anos de 1946 e 1954 (BRITO, 2001, p.174).

Embora este número pareça expressivo, a própria autora indica que o governo estadual não conseguiu atingir a meta prevista na Constituição Estadual de 1947 de criar um estabelecimento de ensino secundário nas cidades com população superior a 10 mil habitantes (BRITO, 2001, p168). Nesse sentido, o ensino secundário público em Mato Grosso permaneceu concentrado em cidades de maior relevância no setor econômico do estado e restrito a estudantes oriundos de frações de classes financeiramente mais favorecidas.

Em forma de síntese, o relato de Humberto Marcílio sobre o documento final do 1º Congresso Matogrossense de Educação e Saúde, realizado em 1963, oferece um panorama geral da situação do ensino público no Estado naquele momento (e da forma como fora tratado até então). Diz o autor que ao final deste evento foram redigidas as seguintes recomendações ao poder público estadual:

[...]

f) O desenvolvimento do sistema educacional, procurando dar uma efetiva assistência às comunas, observando-se os preceitos legais, e fiel ao princípio de descentralização do Ensino, já consagrado pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

g) O afastamento das interferências político-partidárias nos setores do Ensino e Saúde;

h) A substituição da improvisação administrativa pelo planejamento racional, no setor da Educação; [...] (MARCÍLIO, 1963, p.213)

Conforme sugere a leitura de Marcílio (1963) e de Brito (2001), a educação pública em Mato Grosso, particularmente o ensino secundário, entre as décadas de 1930 e 1960, apesar de buscar seguir as determinações nacionais para este setor, complementando-se com leis e decretos estaduais, e de exibir números que sugerem evolução quanto ao número de alunos matriculados e de estabelecimentos oficiais de ensino, mostra o poder público estadual sempre tímido em relação às iniciativas que efetivamente pudessem expandir o ensino secundário no estado, tratando os assuntos da educação mais de acordo com as suas conveniências políticas.

2.4 - A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA (1930 – 1970)

Pretendo nesta parte do texto fazer alguns apontamentos sobre o percurso que a História, como disciplina escolar, trilhou na história da educação pública brasileira entre os anos de 1931 e 1971. Mais especificamente, detenho-me sobre os seguintes pontos: 1) os objetivos propostos ao ensino da História no ensino secundário nas reformas de Francisco Campos, 1931 e de Gustavo Capanema, 1942 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961; 2) as influências historiográficas e pedagógicas que marcaram o ensino da disciplina no período e 3) as características dos livros didáticos de História.

Tal recorte temporal justifica-se, pois entendo, com base em Souza (2008), Bittencourt (2011), Abud (2009) e Fonseca (2011), que neste período assiste-se a um ciclo de debates em que diferentes grupos da classe dirigente do País discutiram e definiram os rumos que a educação brasileira deveria seguir. Entre estes debates estão as disputas em torno de um currículo humanista ou científico e as reivindicações dos reformadores escolanovistas. Tais debates materializaram-se nas disposições legais,

expressando, cada uma delas, as concepções de educação predominantes naquele momento específico.

Encerro a análise em 1971, pois, neste ano, a edição da Lei n. 5.692/71 alterou profundamente a estrutura do ensino público no Brasil, sobretudo do ensino secundário, iniciando assim um outro momento para a história da educação brasileira e, evidentemente, para a disciplina de História, conferindo a ela características distintas do período anterior. (BITTENCOURT, 2004; ABUD, 2009).

Conforme aponta Fonseca (2011), as reformas de Francisco Campos em 1931 e Gustavo Capanema em 1942 “promoveram a centralização das políticas educacionais e colocaram o ensino de História no centro das propostas de formação da unidade nacional” (FONSECA, 2011, p.52). Ambos foram titulares no Ministério da Educação e Saúde Pública, instituído pelo governo de Getúlio Vargas como parte de sua política centralizadora e autoritária, que via a educação como campo estratégico para os interesses de seu projeto de sociedade (SOUZA, 2008).

Em linhas gerais, o ensino de História, na Reforma de Francisco Campos, era tido como o responsável por promover uma formação de respeito cívico à pátria e de valores adequados ao projeto de sociedade urbana e industrial que se pretendia alcançar. Buscava-se a unidade da Nação a partir da (re)construção de um passado comum e honroso (ABUD, 2009). Nesse sentido, as Orientações Metodológicas, que faziam parte dos Programas de ensino da Reforma Francisco Campos

Eram um instrumento ideológico para a valorização de um *corpus* de idéias, crenças e valores centrados na unidade de um Brasil, num processo de uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse o ocultamento da divisão social e a direção das massas pelas elites (ABUD, 2009, p.34, grifos da autora)

A intenção da Reforma Francisco Campos para o estudo da História era promover uma “educação política” (FONSECA, 2011, p.53), levando ao reconhecimento das origens e da evolução das estruturas administrativas e das instituições políticas do país, identificando nelas e em seus protagonistas, os responsáveis pelo desenvolvimento da Nação.

Quanto à estrutura da disciplina na grade curricular, a Reforma de Francisco Campos instituiu a História da Civilização, que englobava, além da História Geral, a História do Brasil e a História da América. Nessa perspectiva, “prevalencia a ideia de que

a identidade nacional deveria sempre estar calcada na Europa – o ‘berço da Nação’ – e de que a história nacional havia surgido naquele espaço” (BITTENCOURT, 2011, p.81).

O conjunto de reformas promovidas por Gustavo Capanema em 1942 restituiu a autonomia da História do Brasil, que passou a dividir espaço no currículo do ensino secundário com a História Geral. Contudo, os objetivos gerais da disciplina continuaram pautados “pela ideia da construção nacional que, a partir das noções de pátria, tradição, família e nação, formaria na população o espírito do patriotismo e da participação consciente” (FONSECA, 2011, p.54), ao mesmo tempo em que buscava a formação de uma cultura geral e erudita. (BITTENCOURT, 2011).

Tal posicionamento em relação aos objetivos propostos ao ensino da História (do Brasil em particular) no ensino secundário, a partir de 1942, pode ser notado claramente nas Instruções Metodológicas, lançadas em 1945. Nas Instruções “destacava-se a importância da História como um instrumento para o desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional” (ABUD, 2009, p.36).

Os programas de ensino de História do Brasil após a Reforma Capanema, conforme Abud (2009), estruturavam-se em torno de três eixos relacionados à formação do Estado Nacional: unidade étnica (através da formação do povo brasileiro), unidade administrativa e territorial (através da organização do poder político) e unidade cultural (através da ocupação do território).

No ano de 1951, o Ministério da Educação promoveu algumas mudanças nos programas que se destinavam ao ensino de História, como a redistribuição dos conteúdos para o ensino ginásial e médio e a reestruturação, seguindo as diretrizes do Colégio Pedro II, dos pressupostos do ensino da disciplina, que deveria estar voltado para a valorização das ações dos indivíduos expressivos da sociedade, para a repercussão de seus feitos e para o registro dos fatos da cultura como elemento de unidade e continuidade histórica. (FONSECA, 2011, p.55)

Estas mudanças no ensino de História no início da década de 1950 refletem o contexto político-econômico da Guerra Fria e a valorização de um currículo científico, pois como observa Bittencourt (2011, p.89), os programas de ensino das diferentes disciplinas eram influenciados por projetos norte-americanos e se destinavam a formar

uma elite destinada a produzir tecnologia, conforme os interesses econômicos daquele momento.

Para Fonseca (2011, p.55), com base na análise de diferentes fontes, como cadernos de alunos, planos de aula e livros didáticos, pode-se afirmar que, apesar das alterações programáticas, com as mudanças de 1951 o ensino de História pouco se afastou de suas concepções e práticas tradicionais.

A LDB de 1961 representou a afirmação da supremacia do currículo científico em detrimento das chamadas humanidades. Contudo, Abud (2009) destaca que os programas destinados ao ensino de História “não conseguiram fugir da concepção pragmática, que pretendia formar o cidadão nos moldes dos interesses do Estado” (p.39). Pretendia-se com a disciplina de História, depois de 1961, compreender a evolução da humanidade, o papel do Brasil no mundo contemporâneo e o desenvolvimento de um espírito pacífico na solução dos problemas nacionais e internacionais (SOUZA, 2008, p. 237)

Para Bittencourt nas propostas deste período buscava-se apenas desenvolver técnicas de ensino e

Acentuava-se a necessidade de neutralidade diante da história recente por parte do professor, justificada pela objetividade fornecida por uma História de caráter científico. Defendia-se e difundia-se a ideia de que a área de humanas deveria, da mesma forma que as disciplinas afins às ciências exatas, fundamentar-se no conhecimento ‘neutro’ e objetivo da produção científica. Os métodos passaram a ser considerados ‘técnicas de ensino’, e iniciou-se uma fase de propostas pedagógicas que passaram a ser denominadas ‘tecnicismo educacional’. (BITTENCOURT, 2011, P.90).

Outro aspecto marcante no período que compreende os anos de 1931 a 1971 é a disputa, entre diferentes setores da elite dirigente e dos intelectuais brasileiros, em torno dos chamados currículo e científico e currículo humanístico. Conforme apontam Souza (2008) e Bittencourt (2011), o segundo prevaleceu até a primeira metade do século XX, sendo definitivamente suplantado pelo primeiro a partir da LDB de 1961. A disciplina de História não ficou incólume a essa disputa, contudo, para Bittencourt (2011, p.88) o currículo científico não trouxe alterações significativas para os métodos de ensino da História.

Além dos aspectos relacionados às normatizações legais e aos objetivos conferidos ao ensino da disciplina de História nos diversos programas da escola pública

secundária brasileira no período em questão, também merecem destaque as abordagens pedagógica e historiográfica que nortearam a História prescrita pelos programas e praticada pelos professores nas escolas entre os anos que delimitam este texto.

Sobre a influência das teorias pedagógicas, Azevedo; Stamatto (2010) observam que, ao longo do século XX, apesar das críticas, o ensino de História foi marcado pelo que as autoras denominam de Pedagogia Tradicional, e que associada à corrente filosófica Positivista, se caracteriza pela transmissão de conteúdos. Para estas autoras:

Na disciplina de História, tais pressupostos marcam um processo de ensino-aprendizagem onde o conteúdo histórico é veiculado principalmente pelo texto-base ou pelo discurso do professor, tornando-se o objetivo principal do ensino a recuperação de informações e a memorização. (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p.706)

Nessa relação entre a Pedagogia Tradicional e a disciplina de História, os processos de ensino e aprendizagem eram tidos como elementos separados, cabendo ao professor o primeiro (transmissão do conteúdo) e ao aluno o segundo (memorização). (ZEVEDO, STAMATTO, 2010, p.704).

O Positivismo, definido no Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano como corrente filosófica que, na segunda metade do século XIX, teve numerosas e variadas manifestações em todos os países do mundo ocidental e que define a ciência como único conhecimento possível e válido para o progresso da humanidade (ABBAGNANO, 1998, p. 776-777) alcançou espaço na República brasileira durante as primeiras décadas do século XX e influenciou o ensino de História, sobretudo a partir da Reforma Francisco Campos. (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p.711-712)

Na perspectiva do pensamento positivista, a História deve buscar uma cientificidade expressa pelo historiador, imparcial e neutro diante dos fatos, que reconstrói o passado de forma linear, com base nos documentos escritos e oficiais. Seu ensino deve ser baseado na narrativa das ações dos grandes personagens construtores da nação e o conteúdo deve ser organizado de forma linear, privilegiando uma visão eurocêntrica e enfatizando a relação da história nacional com a história universal. (AZEVEDO, STAMATTO, 2010, p.712-713)

Com a expansão das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, a partir dos anos de 1940 e 1950, observa-se um maior debate em relação aos métodos e objetivos do

ensino de História. Experiências inovadoras foram realizadas, por exemplo, na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo, onde, partindo do referencial marxista, buscava-se desenvolver o espírito crítico dos alunos. Contudo, tais iniciativas foram consideradas subversivas e interrompidas a partir de 1964. (BITTENCOURT, 2011, p.89 a 92)

A proximidade entre as propostas da Pedagogia Tradicional, do pensamento positivista e dos objetivos conferidos ao ensino de História pelas elites dirigentes do país, indica os motivos pelos quais a chamada História tradicional, ou História positivista (AZEVEDO, STAMATTO, 2010) permaneceu como predominante nos currículos oficiais para o ensino desta disciplina ao longo das décadas de 1930 e 1960.

O livro didático aparece nesse contexto como um dos elos que materializam os diferentes aspectos relacionados à disciplina de História no ensino secundário deste período, entre eles as abordagens pedagógica e historiográfica e os objetivos do Estado em relação ao ensino desta disciplina.

A criação do Instituto Nacional do Livro, em 1937, e da Comissão Nacional do Livro Didático, em 1938, é indicativo da relação que se estabeleceria a partir daí entre Estado e livro didático, oficializando e regulamentando a produção e utilização deste material por parte do governo central. (MOREIRA, 2011, p.40)

A leitura de Abud (2009) e Bittencourt (2011) indica que no período compreendido entre 1931 e 1971 os livros didáticos de História tornaram-se um instrumento de divulgação dos ideais de unidade nacional e desenvolvimento do espírito cívico e patriótico dos alunos, através do conteúdo veiculado e da forma como era apresentado aos alunos. Ao mesmo tempo, o livro didático tornou-se também o guia que indicava a forma correta para o professor dar aula. (BITTENCOURT, 2011, p.88)

Nessa direção, Fonseca aponta que

até meados do século XX a produção historiográfica brasileira caracterizava-se por seu traço tradicional, comumente chamado de positivista, e os livros didáticos produzidos acompanhavam essa tendência, de uma história essencialmente política e militar, épica e exaltadora dos grandes feitos dos grandes vultos da nação. (FONSECA, 2011, P.92)

A autora também observa que depois do Estado Novo (entre 1937 e 1945) não houve alterações significativas nas diretrizes para o ensino da História ou para a

elaboração de livros didáticos e que, grande parte dos livros produzidos entre 1937 e 1945 foram sucessivamente reeditados até o início da década de 1960. (FONSECA, 2011, p.78).

De forma geral, apesar das diferentes normatizações legais que regulamentaram a educação pública, e mais especificamente o ensino secundário e a disciplina de História, e das disputas e debates em torno de distintos projetos de educação para o Brasil, posso concluir que entre os anos de 1931 e 1971 o ensino desta disciplina foi marcado por uma continuidade em seus objetivos (formação cívica e patriótica com vistas à unidade nacional) e em seus métodos pedagógicos e historiográficos (pela aproximação entre Pedagogia Tradicional e Positivismo), tendo no livro didático um dos elementos que materializam tais objetivos e métodos.

CAPÍTULO III – O ENSINO DA DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA NO COLÉGIO MARIA CONSTANÇA

No capítulo anterior apresentei as características do ensino secundário e do ensino da disciplina de História no Brasil, entre os anos de 1942 e 1970, tendo como base as regulamentações legais que nortearam as práticas curriculares tanto no ensino secundário quanto na disciplina História. Neste capítulo busco analisar os indícios que possam apontar como era o ensino da disciplina escolar História no colégio Maria Constança no período referido, entendendo que a história de uma disciplina escolar só pode ser compreendida no lócus em que foi produzida e que a análise dos indícios

encontrados pode revelar as especificidades da cultura escolar e das práticas curriculares nesta instituição. Evidentemente, os apontamentos aqui apresentados não pretendem reconstruir as práticas de sala de aula, ou ainda, a relação entre professores, alunos, conteúdos e livros didáticos, entre outros, pois, as evidências levantadas a partir das consultas às fontes direcionam a análise no sentido de se tentar conhecer de forma geral o funcionamento da referida disciplina. Com isso, estou consciente de que o funcionamento real da disciplina, aquele que só pode ser expresso por meio das relações cotidianas estabelecidas por entre os muros da escola e das paredes da sala de aula, pode ser apenas indicado hipoteticamente, e não reconstituído, a partir dos apontamentos contidos neste capítulo.

Em linhas gerais, pretendo ao longo do capítulo investigar se, e como, a História ensinada no colégio Maria Constança se alinhava às características gerais do ensino desta disciplina no País, buscando nos programas oficiais, livros didáticos e arquivos, vestígios que apontem em que proporção este alinhamento ocorria, bem como indicar se havia aspectos singulares ao ensino de História específicos ao colégio.

Buscando indicar como funcionava a disciplina de História no Maria Constança, dividi este capítulo em quatro partes. Na primeira procuro apontar as origens do primeiro ginásio público de Campo Grande e suas relações com a sociedade local, constituindo-se como uma “escola exemplar”. Na segunda, analiso os livros didáticos de História (e seus respectivos autores) adotados no colégio, tentando entender como esses livros podem fornecer pistas do tipo de ensino de História praticado no colégio. Na terceira parte, apresento um estudo biográfico sobre alguns dos professores de História do Maria Constança, buscando relacionar a formação destes professores com a História ensinada no colégio. Por último, analiso alguns relatos encontrados nos arquivos da escola, sobretudo atas e portarias internas, que denotam uma estreita relação entre o ensino da disciplina de História e os militares do Comando Militar do Oeste, sediado em Campo Grande.

3.1 – CAMPO GRANDE E O MARIA CONSTANÇA: CIDADE E ESCOLA COMO ELEMENTOS DE UM MESMO PROCESSO

Neste texto pretendo refletir sobre a origem histórica do colégio Maria Constança, relacionando-o ao desenvolvimento da cidade de Campo Grande, entendendo que no trajeto percorrido tanto pela origem da cidade quanto do colégio estão ao menos algumas das marcas de um processo que, embora singular, apresenta as marcas da urbanização verificada no Brasil entre fins do século XIX e primeira metade do século XX.

A origem da cidade de Campo Grande é assinalada pelos historiadores em fins do século XIX, quando da instalação de alguns ranchos, em 1872, na confluência de dois córregos, denominados posteriormente de Prosa e Segredo, de onde surge o rio Anhanduí, pela família de José Antonio Pereira, mineiro que buscava terras devolutas para ocupar. Destes primeiros ranchos surge o Arraial de Santo Antônio do Campo Grande. Em 1899, o arraial torna-se vila e, em 1918, cidade. Com a implantação do Estado de Mato Grosso do Sul, em 1979, a cidade de Campo Grande torna-se capital deste novo estado.

Desde sua origem, a cidade sempre esteve ligada à vocação para a pecuária. Bittar; Ferreira Jr. (1999, p.170) descrevem que ela nasce “como entreposto para a comercialização de gado”. Se no início de sua história a cidade era pequena, violenta e sem expressão no cenário político, econômico e social de Mato Grosso, Bittar (2009) indica dois fatos que concorreram para alterar este panorama. O primeiro deles foi a construção da Ferrovia Noroeste do Brasil (NOB), inaugurada na cidade em 1914, que colocou Campo Grande em contado mais direto com o eixo São Paulo – Rio de Janeiro, contribuindo para elevar o fluxo populacional da cidade e seu consequente desenvolvimento econômico. O segundo fato, conforme Bittar, é que, “além da ferrovia, a transferência do Comando Militar de Corumbá, em 1921, fez com que Campo Grande se tornasse, a partir de então, a capital militar do estado” (2009, p.196). Deste fato, conforme a autora, resulta uma aliança entre a elite econômica da cidade, formada essencialmente por pecuaristas, e os comandantes militares, que vai se refletir por exemplo na participação da cidade nos movimentos tenentistas, na adesão à Revolução Constitucionalista de 1932 ao lado de São Paulo e na articulação política que resulta na divisão de Mato Grosso e criação de Mato Grosso do Sul, em 1977.

Estes dois fatores, aliados a outros, fizeram com que Campo Grande, já em fins da década de 1940, superasse a capital do Mato Grosso, Cuiabá, em número de

habitantes e em produção econômica. Essa situação refletia certa polarização dentro do estado entre Norte e Sul. De um lado Campo Grande, centro político econômico do sul do estado, que reivindicava maior participação no cenário estadual e reclamava da negligência do Norte, representado pela capital Cuiabá, no atendimento às necessidades básicas da cidade, como investimentos em infraestrutura.

Evidentemente, estas querelas entre norte e sul podiam ser notadas também na educação oferecida em Campo Grande. Bittar e Ferreira Jr. (1999, p.171) apontam que, em 1921, na cidade, “negligenciada pelos poderes públicos, [...] o setor educacional enfrentava sérios problemas”, como um número insuficiente de estabelecimentos escolares para atender a demanda crescente.

Até meados da década de 1930, Campo Grande contava com um Grupo Escolar estadual, o Joaquim Murтинho, inaugurado em 1921. O ensino secundário era oferecido apenas em instituições particulares, o Colégio Dom Bosco, católico e destinado ao alunado masculino, o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, destinado ao alunado feminino, e o Colégio Oswaldo Cruz, não confessional (PESSANHA; SILVA, 2006, p.118).

No período que compreende as primeiras décadas do século XX, merece destaque na história da educação de Campo Grande, um grupo de educadoras que ficou conhecido como “professoras cuiabanas”. Estas professoras, formadas pela Escola Normal Pedro Celestino, em Cuiabá, mudavam-se para a cidade e, conforme indica Bittar, “ao que tudo indica, as ‘*professoras cuiabanas*’ foram as que, de certa forma, marcaram o início da educação campo-grandense” (1999, p.172, grifos da autora).

Entre as professoras oriundas de Cuiabá, Maria Constança Barros Machado, que chegou a Campo Grande em 1918, foi uma das que mais influenciaram na educação da cidade. Com mobilização política, e influência também, conforme indiciam os depoimentos da própria professora, dizendo que veio à Campo Grande já nomeada, trazendo uma carta de apresentação do deputado Aníbal Toledo (MACHADO, apud ROSA, 1990, p.63) ou que, “como membro ativo da UDN [União Democrática Nacional, partido político de grande influência em meados do século passado] trabalhei muito pelo partido, indo a todos os comícios, visitando bairros, ajudando a cadastrar eleitores” (MACHADO, apud ROSA, 1990, p.69), a professora conseguiu do governo do estado autorização para instalar o primeiro ginásio público da cidade.

Assim, conforme a Ata de instalação solene do Ginásio Estadual, o estabelecimento foi instalado oficialmente no dia 18 de março de 1939, sob a denominação de Liceu Campograndense, criado pelo decreto n.22 de dezembro de 1938. Contudo, por não conseguir autorização prévia para funcionamento, o colégio interrompeu suas atividades nos anos de 1940 e 1941, retornando a funcionar somente em 1942 (OLIVEIRA, 2009, p.57-58).

Até 1954, o colégio funcionou no mesmo prédio do Grupo Escolar Joaquim Murtinho, localizado na Avenida Afonso Pena. Neste ano, o colégio passou a ocupar sede própria, projetada por Oscar Niemeyer, localizada na Rua Y-Juca Pirama, no Bairro Amambaí. Conforme aponta Pessanha, a construção deste novo prédio indica a importância que esta escola adquiriu para alguns grupos políticos (PESSANHA, 2010, p.33)

Do ponto de vista da regulação legal, Oliveira (2009, p.59-60) aponta que o colégio, embora tenha sido instalado sob a vigência da Reforma Francisco Campos, só obteve autorização de funcionamento a partir de 1942, tendo que organizar seu currículo conforme o disposto na Lei Orgânica do Ensino Secundário, deste mesmo ano, lei esta que integra a chamada Reforma Capanema.

Conforme apontam os resultados do projeto de pesquisa Tempo de cidade, lugar de escola: um estudo comparativo sobre a cultura escolar de instituições escolares exemplares constituídas no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras (1880-1970), que comparou a história de quatro cidades e a relação desta história com a história de instituições escolares destas cidades, o colégio Maria Constança constituiu-se como uma “escola exemplar” no contexto educacional de Campo Grande. Segundo o Relatório da pesquisa, as “escolas exemplares” que se constituíram nestas cidades teriam sido, “não apenas referência de qualidade e de formação, mas também percebidas como ligadas à própria identidade cultural dos grupos sociais que se expressavam como “elites” nessas cidades, em momentos históricos específicos” (PESSANHA et al, 2007, p.25).

Pessanha (2010, p.39) também indica outros elementos que contribuíram para a exemplaridade do colégio Maria Constança, que podem ser percebidos “na seletividade dos processos de admissão dos alunos (...); no grau de exigência (...); na ‘excelência’ dos professores (...); no respeito que cercava a relação dos alunos com os professores”.

A estes também podem ser acrescentados outros, como o prédio de arquitetura moderna, símbolo não só do progresso da cidade, mas da importância que tal instituição escolar representava ante a sociedade local.

O colégio Maria Constança insere-se na história da cidade de Campo Grande como um símbolo de seu progresso. Progresso este verificado não só na ascensão econômica da cidade e de suas elites, mas também na sua urbanização acelerada, no crescimento populacional e nas novas demandas da sociedade local. Educar as novas gerações, imprimir uma formação escolar para as elites locais foram anseios para os quais esta instituição escolar veio ao encontro. De forma mais ampla, Campo Grande e o Maria Constança estão em estreita relação com um movimento verificado no Brasil, sobretudo a partir da década de 1930, que é marcado sobretudo pelo crescimento das populações urbanas, em detrimento do campo, e da expansão da escolarização visando preparar as camadas populares para o exercício de novas funções econômicas e preparar as elites dirigentes para o comando da nação.

Nas etapas seguintes deste capítulo, apresento a partir da análise de alguns indícios percebidos através do estudo dos livros didáticos adotados, dos registros contidos nos arquivos da escola e dos professores, como o ensino da disciplina de História insere-se no colégio Maria Constança, tentando apreender a dinâmica desta disciplina.

3.2 – PROFESSORES E DISCIPLINAS ESCOLARES: OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO MARIA CONSTANÇA

A relação entre professores e disciplinas escolares é uma das questões levantadas por diferentes teóricos que se dedicam aos estudos relacionados ao campo da História das Disciplinas Escolares. Nesta parte do capítulo, busco identificar os vestígios da atuação dos professores de História que lecionaram no colégio Maria Constança como uma das maneiras de se reunir as pistas que conduzam a um entendimento das práticas do ensino desta disciplina na referida instituição.

Julia (2001) aponta que o conjunto de normas e práticas que definem a cultura escolar como um objeto histórico e, portanto, afeito ao estudo da História das

Disciplinas Escolares, não pode ser analisado sem se levar em consideração o corpo profissional (professores) que é chamado a colocar em ação, por meio de dispositivos pedagógicos, tais normas e práticas. Para este autor, a formação de um corpo profissional específico, ao lado do espaço escolar e dos cursos graduados, são os três elementos essenciais para a constituição de uma cultura escolar. Portanto, para Julia, “avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho de educador” (2001, p.19) é um dos eixos para o entendimento da cultura escolar.

Nas palavras de Julia,

O estudo histórico das disciplinas escolares mostra que, diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. (...) ele tem sempre a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino; (...) De fato, a única restrição exercida sobre o professor é o grupo de alunos que tem diante de si, isto é, os saberes que funcionam e os que “não funcionam” diante deste público (JULIA, 2001, p.33)

Chervel (1990, p.193) também coloca o professor no centro do processo que transforma as finalidades que a sociedade impõe à escola em conteúdos de ensino. Para ele, “a história das disciplinas escolares expõe à plena luz a liberdade de manobra que a escola tem na escolha de sua pedagogia” e que o professor não é “o agente impotente de uma didática que lhe é imposta do exterior”. Contudo, o autor adverte que esta é apenas uma “meia-liberdade”, condicionada pelo lugar que ocupam no corpo profissional da escola e por não intervirem (ou então de forma muito limitada) nos programas curriculares.

Quando um sistema de ensino possui finalidades bem definidas, Chervel (1990, p.195) aponta que a liberdade do professor se exerce num lugar e sobre um público bem específicos, a sala de aula e os alunos. Neste caso, “o único limite verdadeiro com o qual se depara a liberdade pedagógica do mestre é o grupo de alunos que ele encontra diante de si”.

Viñao-Frago (2008, p.205) indica os professores como um dos aspectos que devem ser abarcados pelo estudo de uma determinada disciplina, desde fatores como formação e titulação, critérios de seleção, associação em comunidades curriculares, publicações e presença social e institucional. Outro aspecto a ser considerado, segundo este autor, é a relação entre a disciplina e a profissionalização docente, pois se é

professor de uma determinada disciplina, portanto, “a disciplina é o elemento chave da profissionalização do docente, o que define o conteúdo e o espaço acadêmico de sua profissionalização.

Também para Viñao-Frago (2008), as práticas profissionais, que ao lado do corpo de conteúdos e do discurso que o justificam, formam o código disciplinar, são essenciais para entender a dinâmica de uma disciplina escolar. Entre tais práticas estão as práticas docentes de sala de aula, que expressam o modo de transmitir, ensinar e aprender os conteúdos disciplinares, e podem ser percebidos no uso ou não de livros texto por professores e alunos e nas maneiras de conduzir a aula.

A partir das considerações dos teóricos acima citados, do estudo do Relatório do Projeto de Pesquisa Tempo cidade, lugar de escola, da análise dos arquivos do Maria Constança sobre os registros de professores e de outros estudos bibliográficos, busco apontar como a atuação dos professores que lecionaram a disciplina de História no colégio pode contribuir na apreensão do funcionamento desta disciplina.

A pesquisa Tempo de cidade, lugar de escola oferece informações precisas sobre o quadro geral dos professores do colégio Maria Constança. Sobre a formação dos professores, o Relatório indica que o colégio contava, quando do início de suas atividades com algumas professoras normalistas e que os demais professores não possuíam formação específica para o magistério, sendo composto por médicos, advogados, militares do exército, religiosos entre outros. A maioria ingressou na escola de forma interina, ou seja, sem a realização de concurso, e não possuía registro no MEC. Com a realização dos cursos da CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Divulgação do Ensino Secundário), estes professores puderam realizar os Exames de Suficiência e obter o registro no MEC (PESSANHA et al, 2007, p.96).

A partir da década de 1960, o Relatório indica que passou a haver uma maior estabilidade no quadro de professores, devido em parte, a um “movimento de incentivo à regularização da contratação e carreira dos professores por meio dos concursos públicos e desses Cursos da CADES” (PESSANHA et al, 2007, p.96). Outro dado, apontado por Rahe (2006), e que consta do Relatório é que os professores que atuavam no colégio Maria Constança possuíam prestígio na sociedade local.

A própria professora Maria Constança fornece alguns indícios da atuação dos professores do colégio. Em depoimento ela diz:

Os professores daquelas longínquas décadas de 30, 40, 50 participavam pouco ou nada de política. Os movimentos de 30, 32 passaram por nós sem deixar marcas em nossa lembrança. Também a vida de professor era feita de insegurança: financeira, política e emocional. Entrava-se no magistério por influência de algum pistolão, mais tarde, se mudava o governo, quem era contra, lia no jornal sua exoneração. Todo mundo era interino – não se falava em concurso de efetivação, nem tampouco em aumento. (MACHADO, *apud* ROSA, 1990, p.66)

Em outro trecho do seu depoimento, Maria Constança Barros Machado informa que “a Revolução (de 1964) não afetou as vidas de nossos professores, que já vinham de um sistema autoritário, sem direito a reclamações, a greves, onde só se podia falar bem do Governo” (MACHADO, *apud* ROSA, 1990, p.71).

Nessa mesma direção Bittar, citando o testemunho de outra professora, Luísa Vidal, aponta que os professores não possuíam liberdade de cátedra, devido em parte a política centralizadora da capital Cuiabá. Conforme testemunha Vidal,

As matérias eram ministradas segundo princípios que nenhum professor podia contestar. Quem tinha espírito crítico devia guardar para si mesmo as dúvidas, as descrenças (...). Em matéria de acontecimentos políticos, vivíamos alienados, à margem dos fatos, tomando parte em festas e competições, sem discutir, nem comentar o que estava se passando na esfera social. (VIDAL, *apud* BITTAR, 1999, p.182).

Esta ausência de liberdade de cátedra, conforme relata Bittar não é exclusiva do período compreendido entre os anos de 1964 e 1985, sendo possível verificá-la também nos anos anteriores a ele.

Sobre os professores de História em específico, as informações levantadas a partir dos registros contidos no Livro de compromisso de 1952 e no Cadastro dos funcionários e professores do Ginásio Estadual Campograndense não acrescentam elementos novos às descrições anteriores sobre os professores do colégio. Estes registros permitem obter dados como naturalidade, endereço e data de admissão e exoneração do cargo, bem como alterações ocorridas na vida funcional, como promoções, licenças, abonos salariais, entre outros.

Pela observação dos dados contidos nestes registros, nota-se que não havia professores como formação específica na área de História. É interessante observar que os professores do sexo masculino eram profissionais formados em outras áreas, como bacharéis em Direito ou militares de carreira, sobretudo do Exército. Já as professoras eram normalistas que realizaram cursos da CADES e obtiveram assim a autorização para lecionar a disciplina.

Em linhas gerais, a atuação dos professores de História do colégio Maria Constança está em sintonia com a descrição geral feita sobre os professores pela pesquisa Tempo de cidade, lugar de escola e pelos depoimentos da professora Maria Constança. A submissão da carreira aos fatores políticos, não só de nomeação destes professores, como da atuação segundo determinadas orientações, bem como a ausência de um corpo profissional com formação específica, são alguns dos elementos notados sobre a atuação dos professores nesta instituição.

Tais elementos ajudam a entender como no lócus do colégio Maria Constança os professores levaram a cabo as normas e práticas que segundo Julia (2001) constituem uma cultura escolar, bem como vislumbrar os limites da “meia-liberdade” (CHERVEL, 1990, p.193) que o corpo de professores possui em sua atuação em sala de aula. Nas etapas seguintes do capítulo, estes elementos tornar-se-ão mais nítidos, conforme as análises das fontes forem permitindo observar os indícios das práticas curriculares no ensino de História no Maria Constança.

3.3 – OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL NO MARIA CONSTANÇA

A escrita desta parte do capítulo é apresentada nas seguintes etapas: a) apresentação dos procedimentos da pesquisa sobre os livros didáticos adotados no colégio; b) apontamentos das informações levantadas sobre dois dos autores de livros didáticos de História adotados no Maria Constança; c) descrição e análise de três livros didáticos de História adotados no colégio no período que compreende a pesquisa.

3.3.1 – A busca pelos livros didáticos adotados no Maria Constança

No início das atividades de pesquisa, busquei nos arquivos digitalizados do colégio, informações que fizessem referência à disciplina de História, dentro do período estabelecido como recorte temporal. Os arquivos são compostos de diferentes documentos, tais como livros atas, livros de portarias internas, livros de matrícula de alunos, registros de notas, termos de inscrição de exames de admissão, lista de protocolos de entrega de ofícios, relatório de inspeção prévia, relatório de verificação, cadastros de funcionários e professores, entre tantos outros, totalizando um volume de aproximadamente dez mil páginas que foram digitalizadas como parte das atividades desenvolvidas pelo grupo de estudos Observatório de Cultura Escolar. Além destes documentos digitalizados, também consultei um livro de portarias internas, que compreende aos anos de 1957 a 1963 e que ainda não foi digitalizado.

Na consulta aos documentos, especialmente nos livros de portarias internas, encontrei diversos registros que apontam os autores de livros didáticos de História adotados no colégio Maria Constança entre os anos de 1942 e 1970. Contudo, há uma lacuna temporal entre os anos de 1943 e 1957, pois não encontrei nas fontes consultadas nenhuma referência aos autores ou livros didáticos adotados neste espaço de quatorze anos. Assim, é possível indicar que escolhas de livro didático no colégio Maria Constança foram feitas nos anos de 1942, 1943, 1957, 1959, 1960, 1961, 1964, 1965, 1968 e 1970 (Apêndice A).

As portarias internas fornecem indícios no sentido de confirmar a afirmação acima, pois em várias destas portarias, como na Portaria nº 4/964, de 5 de fevereiro de 1964, consta a seguinte redação: “... tendo em vista os livros escolhidos pelos Srs. Professôres das diversas cadeiras, adota para o corrente ano letivo a seguinte relação de livros para tôdas as séries dos Cursos Ginásial e Científico...”. A exceção pode ser observada na relação dos livros didáticos adotados no de 1970, que é precedida do seguinte texto: Delegacia Regional de Ensino/Campo Grande – MT/Secção Supervisão e Acompanhamento Didático/Relação dos Livros Didáticos uniformizados, indicando que para este ano os livros não foram escolhidos pelos professores, e sim indicados por um departamento específico para este fim.

Entre os autores adotados entre os anos de 1942 e 1970, merece destaque a predominância de dois autores, sobretudo a partir de 1957. Para o curso ginasial, tanto para a História do Brasil como para a História Geral o autor adotado foi Antonio José Borges Hermida e, para o curso colegial, em História do Brasil e História Geral, foi adotado o livro dos autores Taunay e Dicaamor Moraes. No curso colegial, estes autores só não foram adotados em 1968, quando aparece o nome de Haddock Lobo. A permanência destes autores, tanto no curso ginasial quanto no colegial, ao longo dos anos no colégio Maria Constança aponta para uma continuidade no tipo de ensino de História praticado, indicando que a visão histórica dos professores, e sua aprendizagem, ficou inalterada neste período.

Decidi analisar os livros didáticos de História do Brasil adotados no Maria Constança para o primeiro ano do curso ginasial. A partir deste ponto, iniciei uma busca pelos livros que se encaixavam neste critério. A princípio, a busca foi realizada em sebos e livrarias da cidade de Campo Grande, sem nenhum sucesso. Em seguida, a busca foi direcionada para sebos com vendas virtuais. Nesta segunda etapa da busca obtive êxito em encontrar alguns exemplares. Foram encontrados os livros História da Civilização, de Joaquim Silva, adotados no colégio no ano de 1942 e os livros de História do Brasil, de Borges Hermida, adotados nos anos de 1958 e 1960.

Conforme será explicitado adiante, a análise recaiu sobre estes dois autores específicos adotados no Maria Constança e suas respectivas obras. Pretendi com este exercício analítico entender como estes autores e livros podem indicar pistas que apontem um sentido para a História ensinada no colégio. A intenção não foi buscar erros ou imprecisões históricas, julgar a emissão de determinados valores ideológicos ou dizer se um era melhor ou pior que o outro. Os autores e seus livros foram vistos como parte de um processo histórico que marca não só os rumos seguidos pelo ensino da disciplina de História no Brasil, mas do ensino público em geral.

3.3.2 – Dois autores de livros didáticos de História

Dentre os autores de livros de didáticos de História, especificamente História do Brasil para o curso ginasial, que foram adotados no Maria Constança entre os anos de

1942 e 1970, dois nomes são recorrentes. O primeiro é Joaquim Silva, adotado para História da Civilização no ano de 1942 e para História Geral em 1943. Como não há registros dos livros adotados entre 1943 e 1957 não é possível precisar até quando este autor foi adotado no colégio, contudo, posso apontar preliminarmente que este autor dominou o mercado de livros didáticos de História no Brasil entre as décadas de 1940 e 1950 (PINTO JR., 2010). O segundo autor é Antonio José Borges Hermida, que teve seus livros didáticos de História do Brasil e de História Geral adotados no Maria Constança entre os anos de 1957 e 1970 e, conforme aponta Ribeiro Jr. (2007, p.68), “os livros de Borges Hermida foram largamente difundidos no período do Regime Militar [1964 – 1985], publicados pela Companhia Editora Nacional”.

Não busco aqui comparar ou julgar estes dois autores, identificar erros ou mazelas ideológicas explícitas ou implícitas nos conteúdos de seus livros. Pretendo verificar se uma investigação sobre a trajetória profissional destes autores pode me fornecer pistas sobre o ensino da disciplina de História possivelmente praticada no Maria Constança e sobre o contexto geral que marcou esta disciplina no período referido entre 1942 e 1970.

O levantamento da trajetória de Joaquim Silva e Borges Hermida como autores de livros didáticos de História foi feita por meio de ferramentas de busca em periódicos e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Nestas buscas foram encontradas uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado que analisavam especificamente a produção de Joaquim Silva. Sobre Borges Hermida não foi encontrado nada específico, apenas referências em algumas dissertações, teses e artigos científicos que estudam o ensino da História ou de algum conteúdo histórico, ou a produção de livros didáticos em determinado período.

Conforme (PINTO JR.,2010), Joaquim Silva (1880 – 1966) nasceu em uma família tradicional de Sorocaba, interior de São Paulo, e formou-se professor na Escola Complementar de São Paulo. Sua vida profissional iniciou-se por volta de 1904 como professor em ginásios públicos sorocabanos, e depois em outras cidades do interior paulista. Posteriormente, já no início da década de 1930, Joaquim Silva mudou-se para São Paulo, onde passou a atuar como professor em colégios particulares tradicionais da capital, como no Lyceu Nacional Rio Branco. Nesse mesmo período, Joaquim Silva começou a produzir materiais didáticos para a Companhia Editora Nacional. Esta

editora foi fundada por Monteiro Lobato e Octales Marcondes em 1925 e, conforme Dutra (2004, p.01) foi “responsável pela introdução de novas práticas, inovações e estratégias no campo da edição brasileira”, liderando o mercado de produções didáticas ao longo das décadas de 1930 a 1960 (PINTO JR., 2010). No início da década de 1940, Joaquim Silva encerrou sua carreira como professor e dedicou-se à já consagrada atuação como autor de livros didáticos de História. Segundo o autor,

Efetivamente não foram as produções historiográficas que levaram o professor Joaquim Silva a despontar no mercado editorial brasileiro por volta dos seus 50 anos de idade. Sua vida profissional, com experiências em escolas públicas e privadas, suas redes de relações sociais, além da constante atividade de escrita desde a juventude aproximaram Joaquim Silva da CEN [Companhia Editora Nacional] e viabilizaram o trabalho de produção de livros didáticos que foram publicados aos milhares a partir da década de 1930. (PINTO JR., 2010, p.124)

Para Pinto Jr. (2010) os livros didáticos de História de Joaquim Silva foram os mais vendidos no Brasil entre as décadas de 1940 e 1950. Ribeiro Jr. (2007) indica que a supremacia de Joaquim Silva como autor de livros didáticos de História perdurou até o início da década de 1970. Suas obras didáticas, do ponto de vista histórico-educacional, entrelaçavam perspectivas liberais, positivistas, românticas e católicas. Assim, afirma Pinto Jr. (2010) que:

Na tentativa de atender às diversas expectativas, o autor, na elaboração de suas obras didáticas, ressignifica versões histórico-educacionais dominantes, bem como outras memórias sociais, para a produção de uma educação dos sentidos fundada numa memória histórica nacional, idealizada, linear, progressista. Nas páginas dos livros didáticos de Joaquim Silva encontramos um discurso histórico escolar pretensamente homogêneo (...). (PINTO JR. 2010, p.6)

Sobre Antonio José Borges Hermida não consegui muitas informações biográficas relevantes. O autor era licenciado pela Faculdade Nacional de Filosofia, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, e atuou como professor no Colégio Pedro II. Segundo Ribeiro (2008, p.56), Borges Hermida dedicou-se à produção de livros didáticos de História entre os anos de 1945 até sua morte (em 1995).

Borges Hermida publicou livros didáticos de História por diferentes editoras, entre elas a Editora Civilização Brasileira, a Editora do Brasil e a Companhia Editora Nacional. Por esta última editora, Borges Hermida foi contratado em 1958 para dividir com Joaquim Silva os catálogos de livros de História, pois até então este era o único

autor de livros didáticos de História a serviço da editora (RIBEIRO JR., 2007, p.52). Este mesmo autor informa que “somente em meados da década de 60 e, sobretudo, na década de 70 do século XX, que as edições dos manuais escolares de Borges Hermida suplantaram a produção dos livros didáticos de Joaquim Silva na Companhia Editora Nacional” (RIBEIRO JR., 2007, p.87). Para Ribeiro (2008, p.56-57), os livros didáticos de História do Brasil de Borges Hermida seguiam a mesma linha nacionalista de Joaquim Silva.

Esta estratégia da Editora Companhia Nacional em manter dois autores de livros didáticos de História contratados simultaneamente indica que ela buscava manter a possibilidade de oferecer diferentes opções aos professores, suprindo a rejeição a um determinado autor com a oferta de outro. Hipoteticamente, aponto que essa estratégia pode indicar certa disputa entre Rio de Janeiro e São Paulo, onde professores de um estado poderiam se recusar a adotar um autor do outro estado. Desta forma, a editora buscava atender aos dois estados, já que Joaquim Silva era proveniente de São Paulo e Borges Hermida do Rio de Janeiro.

Sobre a adoção dos livros de Borges Hermida para o ensino ginásial no Maria Constança entre os anos de 1957 e 1970, de forma ininterrupta, levanto a seguinte hipótese Se a informação de Ribeiro Jr. (2007) de que este autor foi amplamente difundido durante o Regime Militar, entre 1964 e 1985, é correta, talvez haja uma relação direta entre as informações levantadas nos arquivos, que indicam uma atuação do Comando Militar do Oeste nos rumos da História ensinada no Maria Constança, conforme analisarei adiante, e a escolha dos livros didáticos adotados no colégio, já que, conforme aponta o estudo de Ribeiro Jr., Borges Hermida era um autor que contava com a anuência dos militares.

3.3.3 – Os livros didáticos de História do Brasil adotados no Maria Constança

Apresento nesta seção a análise feita sobre três livros didáticos de História adotados no colégio Maria Constança. O primeiro é o livro História da Civilização, de Joaquim Silva, datado de 1942. Embora tenha decidido analisar os livros de História do Brasil para a primeira série ginásial, a concepção de História da Civilização, vigente desde a Reforma Francisco Campos de 1931, entendia a História do Brasil como apêndice da História Geral, por isso, busquei entender como a história do País se inseria

neste contexto. Os outros dois livros são de História do Brasil para a primeira série ginásial, de autoria de Antonio José Borges Hermida, um de 1958 e outro de 1960.

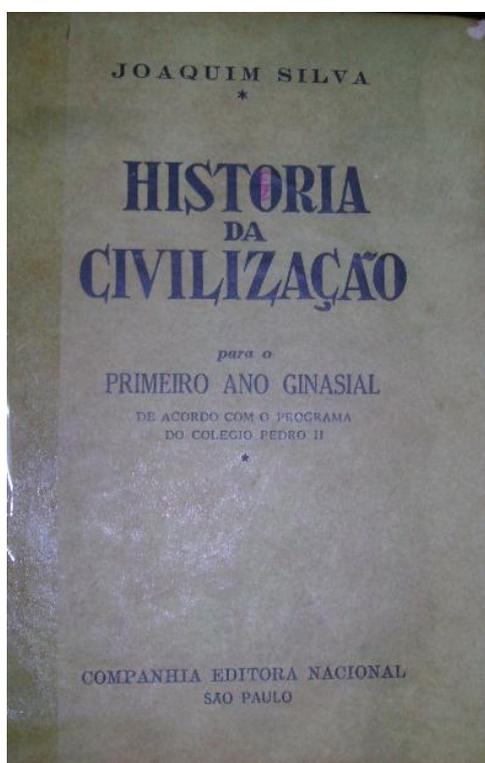
Para proceder à análise dos livros didáticos anteriormente mencionados, busquei atender para as indicações de Bittencourt (2011) quanto à necessidade de verificar em conjunto a forma, o conteúdo histórico e o conteúdo pedagógico dos livros. Nesse sentido, usarei como critérios dois aspectos: a forma aparente e a forma oculta. A forma aparente refere-se aos elementos mais visíveis da obra, tais como capa, cores, mapas/desenhos/figuras/fotos, divisão, disposição e distribuição dos conteúdos em/nos capítulos, entre outros, ou seja, que expressam a representação material dos livros. Na forma oculta busco sinais que identifiquem as normas para o ensino de história no período, visão histórica/historiográfica do autor; presença de marcas ideológicas, estilo/proposta de metodologia/exercícios; nuances/vestígios de uma cultura escolar, de comportamentos a inculcar, tentando vislumbrar ao mesmo tempo os conteúdos históricos e pedagógicos expressos nestes livros.

Apesar de as análises das formas aparente e oculta apresentarem-se neste estudo de forma separada, deve-se destacar que ambas são indissociáveis, assim, uma imagem, por exemplo, contém ao mesmo tempo a sua forma aparente (aspectos visíveis, como cores e traços) e oculta (aspectos implícitos, como uma certa visão de mundo). A análise conjunta e concomitante destas formas é a melhor maneira de se apreender todos os elementos da imagem, ou de qualquer outro aspecto.

Passando à análise dos livros didáticos, o primeiro, pela ordem cronológica é História da Civilização para o primeiro ano ginásial, de Joaquim Silva, datado de 1942. O livro é encadernado em capa dura (cor verde) e contém 304 páginas. Na capa, além do nome do autor, título do livro e nome e cidade da editora, destaca-se a informação que o livro está de acordo com o programa do Colégio Pedro II. Não há na capa nenhuma figura.

Na primeira folha do livro, no verso, aparece uma lista com outros livros de autoria de Joaquim Silva e o número do exemplar. Na segunda folha consta que o autor é professor no Liceu Rio Branco, nos colégios Madre Cabrini e São Luiz e no Ginásio das Cônegas de Santo Agostinho. Consta também nesta folha que é a 29ª edição da obra. Após a segunda folha, inicia-se o conteúdo do livro (A revelação da civilização egípcia é o primeiro conteúdo do livro).

Figura 1

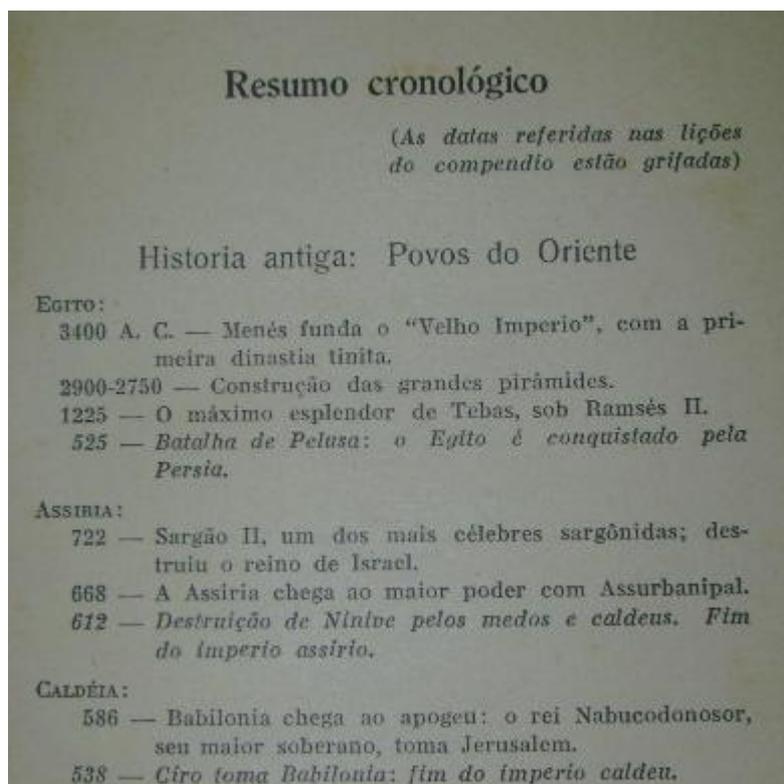


Capa do livro SILVA, Joaquim, **História da Civilização**: para o primeiro ano ginásial. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942

No final do livro aparecem outras seções do livro, como o Resumo cronológico, o Vocabulário, o Índice e as Questões de História do Brasil. O Resumo cronológico apresenta uma sequência de datas e de seus fatos respectivos. Logo abaixo do título aparece, entre parênteses, a informação de que “as datas referidas nas lições do compendio estão grifadas” (SILVA, 1942, p.289), isso significa que algumas datas e fatos estão destacados em itálico e que se referem a uma data que foi mencionada no

texto e não dado seu acontecimento correspondente. Portanto, tal resumo é um complemento ao texto base do manual. Contudo, não está dividido como os títulos do livro, e sim por período histórico (História Antiga: povos do Oriente, Antiguidade Clássica, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea).

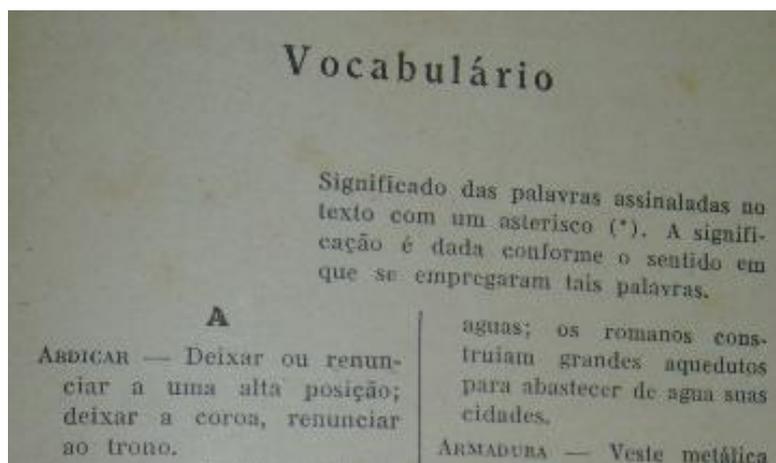
Figura 2



Primeira folha do Resumo cronológico do livro de Joaquim Silva.

O Vocabulário indica, logo abaixo do título, a seguinte explicação: “Significado das palavras assinaladas no texto com um asterisco (*). A significação é dada conforme o sentido em que se empregam tais palavras” (SILVA, 1942, p.295). Portanto, esta seção do livro também é um complemento ao texto base do livro didático.

Figura 3



Vocabulário do livro de Joaquim Silva.

O Índice, presente apenas nas últimas páginas do livro, apresenta o conteúdo do livro, que está dividido em 53 títulos (cada título é como se fosse um capítulo do livro). Conforme é informado logo abaixo do índice, “cada título corresponde a um ponto do programa” (SILVA, 1942, p.302). Presumo que seja o programa do Colégio Pedro II, conforme indicado na capa, pois, os programas referentes as reformas de 1931, 1942 e as instruções metodológicas de 1951 foram “elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II e aprovadas pelo Ministério da Educação e Saúde, para utilização não só no referido Colégio, mas em todos os estabelecimentos de ensino secundário público” (VECHIA; LORENZ, s/d, p.viii).

Os títulos do livro abrangem desde a civilização egípcia (primeiro título) até a Revolução Russa e sua repercussão (último título). As Questões de História do Brasil são uma continuação do Índice e indicam as páginas onde são abordados conteúdos relacionados à História do Brasil.

Figura 4

304	Joaquim Silva
Questões de Historia do Brasil	
Descobrimiento do Brasil	183
Os indigenas	186
Os franceses no Rio de Janeiro	200
Os Jesuitas no Brasil	206
Biografia de Anchieta	207
Piratas e corsarios	213
Invasões holandesas	215
Inconfidencia Mineira	248
Independencia do Brasil	251
A abdicação	256
Feijó e Caxias	257
A Abolição	259
A República	260
Entradas e bandeiras	276

Apresentação das Questões de História do Brasil do livro de Joaquim Silva.

Ao final de cada título é apresentado um questionário com uma média de 25 a 26 questões diretas e objetivas. Depois do questionário há uma parte denominada *Para exercícos escritos*, onde são apresentados dois temas para que o aluno escreva um texto.

Figura 5

QUESTIONARIO

Como principiou a escravidão no Brasil? Que sabe da escravização dos indigenas? Que sabe do tráfico e de sua extinção? Como principiou a campanha contra a escravidão? Qual a primeira vitoria dos abolicionistas? Que fizeram depois os abolicionistas? Quem se distinguiu na campanha contra o cativo? Como foi feita a abolição? Que fato concorreu para se manter a unidade do Brasil após a independencia? Que sabe de D. Pedro II? Que se pensava sobre a sucessão de D. Pedro? Como se desenvolveu a propaganda republicana? Quem se distinguiu nela? Qual a causa da revolução de 15 de Novembro? Qual a sua consequencia? Que atitude teve o imperador? Que aconteceu à familia imperial?

Para exercicios escritos

- 1) Como se extinguiu a escravidão na Brasil.
- 2) Como terminou o governo da monarquia.

Exercícios do livro didático de Joaquim Silva.

O livro apresenta recursos visuais (fotos, desenhos e mapas). Todas as figuras são em branco e preto. As fotos mostram pessoas, vultos históricos, ou lugares (castelos, prédios, portos). Os desenhos também mostram pessoas e lugares, e em alguns casos

representações de algum evento histórico (guerras, encontro do europeu com o indígena). Os mapas dão a nítida impressão de terem sido desenhados à mão e não apresentam escala e legenda, apenas uma informação sobre o assunto tratado naquele mapa.

Figura 6



Mapa das Grande Navegações no livro de Joaquim Silva.

Depois desta descrição da forma aparente do livro de Joaquim Silva, busco identificar os traços de sua forma oculta, partindo principalmente dos pontos descritos na forma aparente.

Na capa é informado que o livro está de acordo com o programa do Colégio Pedro II. Esta informação pode ser entendida como uma tentativa de conferir credibilidade e legalidade à obra, pois assim estava em conformidade com as normatizações da Reforma Francisco Campos, que estabeleciam os programas da Congregação do Colégio Pedro II como modelo a ser seguido pelos programas do ensino secundário no país.

A informação que aparece na segunda página, logo abaixo do nome do autor, referindo-se aos lugares onde este leciona (Liceu Rio Branco, Colégios Madre Cabrini e São Luiz, e no Ginásio das Cônegas de Sto. Agostinho) são indícios de alguns elementos passíveis de interpretação. 1) legitimam a obra, pois sendo instituições escolares privadas e destinadas à elite atestariam a competência do autor e o habilitariam para produzir materiais didáticos; 2) por serem instituições ligadas diretamente à Igreja Católica (exceção do Liceu Rio Branco) podem revelar a posição do autor diante da disputa entre católicos e renovadores (e do humanismo *versus*

cientificismo) que caracterizam a escola secundária do período; 3) nesse sentido, também podem dar pistas da vinculação político-ideológica do autor.

Na reforma de Francisco Campos, História Geral e História do Brasil estavam integradas à denominada História da Civilização. Naquele momento entendia-se a história do Brasil como sendo uma continuidade (ou apêndice) da história europeia. Por isso, no livro de Joaquim Silva as Questões de História do Brasil aparecem como continuação de títulos que tratam de fatos relacionados à história da Europa. Assim, por exemplo, o descobrimento do Brasil é visto como uma etapa das Navegações europeias dos séculos XV e XVI, ou a presença dos franceses no Rio de Janeiro no século XVI como um evento ligado à Reforma Protestante.

Para tentar esclarecer a visão historiográfica do autor, busco analisar como Joaquim Silva apresenta três momentos da história do Brasil: a escravidão africana, a independência e a proclamação da República. Esta análise será feita no intuito de ser buscar pistas, vestígios da visão historiográfica e pedagógica do autor. Assim, cada item da análise deve ser entendido como um indício da concepção de História do autor, sendo retomados em seguida, no conjunto dos vestígios, para se obter uma ideia geral.

Sobre a escravidão propriamente dita, o autor escreve poucas palavras neste livro, a descreve como injusta, aviltante e menos eficiente (SILVA, 1942, p.259). Joaquim Silva dedica-se mais a descrever o movimento abolicionista, ao qual se refere como “generoso movimento” (SILVA, 1942, p.260), destacando as leis abolicionistas e os nomes daqueles que lutavam pela abolição (Castro Alves, Joaquim Nabuco, José do Patrocínio, entre outros). Vale destacar que o autor coloca o movimento abolicionista, a abdicação de D. Pedro I e as Regências como eventos ligados às transformações ocorridas na Europa entre 1830 e 1848, que puseram fim as monarquias de diversos países daquele continente.

Sobre a independência do Brasil, Silva a narra como uma sucessão de fatos, que vão desde 1808 até 1822, destacando a figura de D. Pedro como símbolo do movimento que culminou na separação de Portugal. Nota-se que no livro de Joaquim Silva a independência brasileira é um desdobramento da Revolução Francesa e posterior expansão napoleônica, bem como a Inconfidência Mineira seria resultado dos mesmos ideais que culminaram no movimento revolucionário francês.

Sobre a República, Joaquim Silva afirma que o Império “não satisfazia grande parte do país, que desejava a república” (SILVA, 1942, p.261). Assim, “o ideal democrático, desde Tiradentes, não se distinguira em nossa terra” (SILVA, 1942, p.261). O autor associa, desta forma, o movimento republicano de fins do século XIX com o mineiro de fins do século XVIII, idealizando a figura de Tiradentes como mártir republicano. Também o movimento republicano brasileiro é colocado como continuidade das transformações europeias de 1830 e 1848.

A análise destes três conteúdos permite indicar que eles são indícios de uma visão de História marcada pela busca de se estabelecer uma harmonia social, enfatizando a representatividade de certos personagens históricos e buscando associar a história nacional à história europeia, como se a primeira fosse uma continuidade da segunda.

O objetivo da análise dos conteúdos apresentada acima não é verificar se o autor estaria certo ou errado, ou julgar se vincula o conteúdo a uma determinada posição ideológica. Como observa Pinto Jr. (2010), o autor era católico e republicano atuante desde os primeiros anos do século passado, membro de uma família tradicional de Sorocaba (eram donos de um jornal). Assim, a visão historiográfica do autor reflete sua vinculação político-ideológica, ou, em outros termos, sua condição de classe. Nesse sentido, seu livro expressa a defesa do ideal republicano, bem como enfatiza a participação dos jesuítas no período colonial, “lutando contra os maus costumes em que viviam grande número de colonos e catequizando os indígenas” (SILVA, 1942, p.206).

Prosseguindo com as observações da forma oculta, não há nas Questões de História do Brasil imagens, apenas texto escrito, de forma bastante sintética e como continuação de assuntos ligados a história europeia. Há na página 183, que é continuação do título XXXIV (primeira vez que aparece no livro as Questões de História do Brasil) a seguinte informação: As lições de História do Brasil que se incluem neste volume são necessariamente limitadas porque constam do programa das seguintes séries do curso, nas quais serão desenvolvidas. Desta forma justifica-se o caráter sintético das abordagens sobre história do Brasil, não por uma opção ou negligência do autor, mas pela estrutura dos programas de ensino vigentes naquele momento.

Merece nota também a associação que Joaquim Silva faz na lição LI, intitulada “a exploração do continente negro”, entre a exploração colonial imperialista europeia do século XIX, que justificava a ocupação do continente africano a partir de um ideal civilizatório, com o movimento das entradas e bandeiras, que ocorreram no Brasil, sobretudo nos séculos XVII e XVIII. A intenção do autor é associar a figura dos exploradores europeus do século XIX, que abriram caminho para a ocupação imperialista na África no século XIX, com os exploradores bandeirantes paulistas, que desbravaram o interior do Brasil nos dois séculos anteriores, fornecendo mais um indício de que o autor parte de uma visão eurocêntrica de História, onde a história do Brasil é um apêndice da história da Europa.

Os exercícios apresentados ao final de cada título são tão diretos e objetivos que não possibilitam reflexões. A resposta deveria ser transcrita de uma parte do texto. Mesmo os exercícios em que o aluno deve escrever (presume-se que deva dissertar) requerem apenas a cópia de um trecho do livro.

A análise conjunta dos conteúdos e dos exercícios propostos pelo autor reforçam os indícios da forma como constrói sua narrativa histórica, pautada pela linearidade, pela ausência (ou atenuação) de conflitos sociais, predomínio de um eurocentrismo e destaque para vultos históricos.

Tais características são similares à descrição feita por Azevedo; Stamatto (2010) de uma historiografia positivista, construindo uma sequência linear e harmoniosa dos fatos, enfatizando a participação de grandes heróis nacionais, sobretudo no que tange aos eventos políticos e militares.

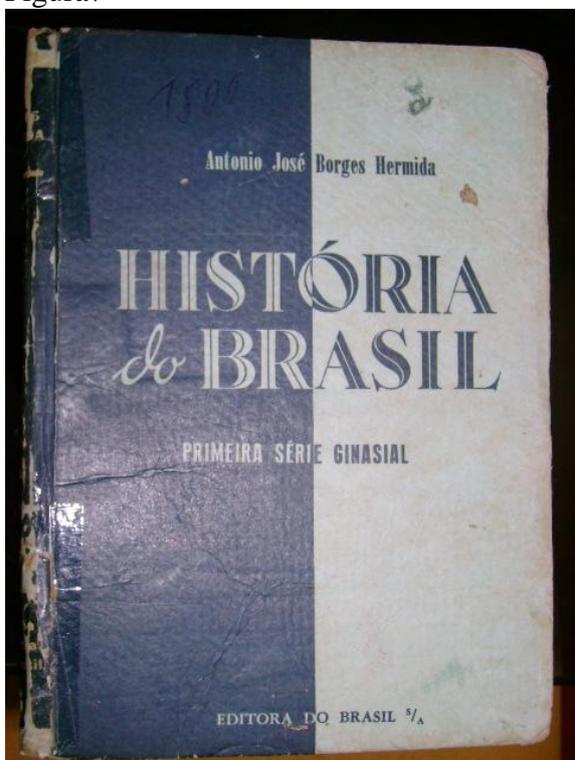
Conforme indicam Azevedo; Stamatto (2010), uma visão positivista da História a apresenta como uma sequência linear e harmoniosa de fatos. Para as autoras,

o ensino de História organizado a partir dessa perspectiva teórica é caracterizado por possuir uma periodização que não estimula a busca autônoma e criativa do conhecimento histórico, pois impõe uma sequência preestabelecida de conteúdos. Dessa forma, não se favorece a liberdade na escolha dos assuntos a serem estudados. O ensino é marcado pela narrativa construída sobre exemplos a serem apreendidos, admirados e seguidos através do estudo das ações realizadas pelos heróis considerados construtores da nação, os governantes principalmente. (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p.712)

Os livros de História do Brasil para a primeira série ginásial de 1958 e de 1960 do professor Borges Hermida, mesmo sendo de editoras diferentes (o livro de 1958 é da

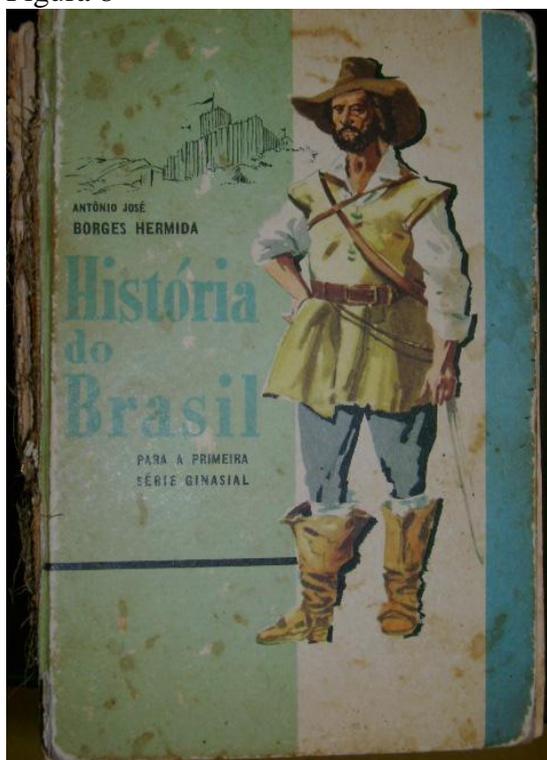
Editora do Brasil e o livro de 1960 é da Editora Civilização Brasileira), são muito semelhantes. Por isso, só me reportarei a um ou outro livro em específico quando este apresentar algum ponto diferente do outro.

Figura7



Capa do livro HERMIDA, Antonio José Borges. **História do Brasil**: primeira série - curso ginásial. 73ed. São Paulo: Editora do Brasil,

Figura 8



Capa do livro HERMIDA, Antonio José Borges. **História do Brasil**: para a primeira série ginásial. Rio de Janeiro – Bahia:

1958

Editora Civilização Brasileira, 1960

A capa do livro de 1958 (Figura 7) não tem imagens, apenas duas cores e as informações de nome do autor e da editora, além da inscrição História do Brasil para a primeira série ginasial. Já capa do livro de 1960 (Figura 8), em cores verde e branca, traz em destaque a figura de um bandeirante estilizado (imponente e jubiloso). No lado superior esquerdo, em segundo plano, tem-se o desenho (traços incolores/preto) representando uma construção que remete a um forte militar do período colonial.

Logo no início do livro de 1958, nota-se a existência de uma espécie de “selo” com a seguinte inscrição: (De acôrdo com a Portaria n.º 1.045 de 14 de dezembro de 1951). No livro de 1960 a mesma informação aparece, acrescida de outro elemento, conforme transcrito: “De acôrdo com os novos programas, conforme Portaria n.º 1.045 de 14 de dezembro de 1951, e de uso autorizado pelo Ministério da Educação e Cultura. Registro n.º 2.307”. Esta portaria expede os programas mínimos do ensino secundário e suas respectivas instruções metodológicas. A menção feita ao número de registro, no livro de 1960, informa que este estava autorizado pelo Ministério da Educação e Cultura para ser adotado pelas escolas. Isso me leva a levantar a hipótese de que o livro de 1958 não possuía tal autorização. Sobre esse aspecto, cabe destacar que a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), foi criada em 1938 para centralizar e controlar a política relativa à produção de livros didáticos. Esse órgão era responsável pela avaliação dos livros destinados ao ensino primário e secundário. Conforme aponta Ribeiro Jr., a CNLD exerceu, entre 1946 e 1961, grande influência sobre as editoras, no sentido de que estas buscavam incessantemente que suas obras obtivessem aprovação do referido órgão (2007, p.53).

Na sequência, o livro datado de 1958 apresenta o Programa de História, citando a Portaria n.º 724, de 4 de julho de 1951. Tal portaria aprova os programas para o ensino de História Geral e do Brasil dos ciclos ginasial e colegial. Neste Programa, o conteúdo de História do Brasil era dividido em dez Unidades. Cada Unidade trata de um assunto geral e é dividida em três conteúdos específicos relacionados ao assunto geral abordado na Unidade. Assim, por exemplo, na Unidade I o tema é *O descobrimento*, e os conteúdos a ele relacionados são, 1. As Grandes Navegações, 2. Pedro Álvares Cabral e o descobrimento do Brasil e 3. As primeiras expedições exploradoras. Cada uma destas Unidades aparece ao longo do livro como se fosse um capítulo.

O Índice do livro aparece após o Programa de História e o conteúdo é dividido em Pontos, num total de 27. Cada Ponto corresponde a um conteúdo apresentado pelo Programa. Assim tem-se o 1.º Ponto As Grandes Navegações, o 2.º Ponto Pedro Álvares Cabral e o descobrimento do Brasil, sucedendo-se até o último deles, 27.º Ponto Desenvolvimento Cultural.

No livro de Borges Hermida de 1960 a ordem destes dois elementos aparece invertida, ou seja, o Índice Geral é apresentado primeiro e, depois, o Programa Oficial, fazendo referência à portaria já mencionada aqui.

As imagens encontradas ao longo dos livros não são muito abundantes e não são as mesmas nos dois livros, todas em branco e preto. Além das imagens desenhadas há também algumas fotos de “lugares” e “construções” históricas. Em sua maioria, as imagens retratam “personalidades históricas” ou idealizações de membros do “povo brasileiro” (índios, negros, caboclos, etc.).

Os mapas, no livro de 1958 são apresentados em uma seção à parte, no meio do livro, intitulada Mapas Elucidativos. No livro de 1960, são apresentados apenas nas Unidades iniciais do livro (I, II e III) nas cores amarela e azul e destacam apenas as rotas (na cor vermelha) dos navegadores e das navegações da expansão marítima. Em alguns não se observa a existência de legendas ou escalas.

Para buscar uma compreensão da visão histórica/historiográfica do autor, a análise foi feita, assim como no livro de Joaquim Silva, apenas sobre alguns conteúdos, a saber: a escravidão, a independência e a proclamação da República.

A escravidão é descrita no livro como “necessária no Brasil” (HERMIDA, 1960, p.62). O autor justifica o fracasso da escravidão indígena devido ao seu modo de vida e à ação dos jesuítas, contudo observa que “foram bons escravos em certas atividades que já exerciam quando eram livres” (HERMIDA, 1960, p.62). Sobre a escravidão africana o autor a justifica dizendo que os negros já eram escravizados na África. Na opinião do autor, “no Brasil, os negros eram, em geral, bem tratados” (HERMIDA, 1960, p.62). Por isso, após a abolição, “muitos preferiram ficar nas fazendas em que trabalhavam” (HERMIDA, 1960, p.62). Os maus tratos sofridos, os movimentos de resistência e as influências culturais dos africanos são mencionados no texto sem detalhes.

O movimento pela Independência (emancipação política) do Brasil é descrito como uma reação ao autoritarismo do parlamento português, que pretendia que o Brasil retornasse à condição de colônia. Para o autor, nessa conjuntura, “os patriotas, indignados, resolveram então trabalhar ativamente pela independência do Brasil” (HERMIDA, 1960, p.133). No decorrer do texto, o evento conhecido como “Dia do Fico” é descrito como mais um exemplo da mobilização patriótica, onde D. Pedro atendeu aos anseios do “povo” brasileiro. O “Grito do Ipiranga” reforça a imagem de um ato heróico do príncipe regente, que após esse acontecido é homenageado pelo feito.

Sobre a proclamação da República, o autor descreve que no governo de D. Pedro II, “praticou-se um regime verdadeiramente democrático” (HERMIDA, 1960, p.177). Somente após a Guerra do Paraguai começou a haver questionamentos ao seu reinado. A Questão Militar é apontada como causa primordial no movimento que culminaria com a proclamação da República. Os momentos que antecederam ao dia 15 de novembro são descritos de forma detalhada.

Merece destaque anotar que os dois livros apresentam datas desencontradas. No livro de 1958 é informado que uma das causas da guerra dos mascates, a revolta dos olindenses porque Recife se tornou vila, ocorreu em 1711, no livro de 1960 a data informada é 1710. Existem outras datas também desencontradas, como a da expedição do bandeirante Fernão Dias, que segundo diz o livro de 1958, partiu de São Paulo em 1671. No livro de 1960 a data é 1974. Isso pode indicar duas coisas: erros de escrita e impressão ou que os livros, embora tenham praticamente o mesmo conteúdo, foram revisados e que o autor estaria atento às revisões historiográficas feitas no período.

A leitura dos três conteúdos (escravidão, independência e proclamação da República) que compõem os livros de Borges Hermida permite-me inferir que o autor apresenta uma narrativa linear e harmoniosa dos fatos históricos, que seriam frutos da ação de personagens virtuosos, sendo, assim, compatível com uma visão positivista da História, conforme descrita por Azevedo e Stamatto (2010, p.712). Sua narrativa tende a, no caso da escravidão, negar o aspecto violento, as resistências e as contradições desse regime, para entendê-lo como necessário ao desenvolvimento da colônia. O autor transmite a ideia de certa harmonia social entre os grupos que compõem a sociedade brasileira, desde a colônia até seu momento (1960). A independência e a proclamação da República são descritas como feitos da mobilização de figuras ilustres, personagens

destinadas a conduzir os caminhos da História. No caso específico da proclamação da República nota-se uma tendência do autor à defesa do regime de D. Pedro II, pois o autor considera seu reinado democrático, dá a entender que o marechal Floriano Peixoto traiu a confiança da Monarquia e ressalta que o sepultamento de D. Pedro II foi feito com honras de majestade, concedidas pelo governo francês. Os fatos são descritos de forma linear, sem considerar os interesses e as disputas envolvidas – a dialética social própria ao movimento da História.

As muitas imagens presentes ao longo das obras, retratando os “grandes homens” da História, reforçam a ideia de uma visão positiva, em que o movimento histórico é obra de alguns personagens históricos, que conduzem os rumos e os destinos de todos.

Os Questionários, idênticos nas duas edições, são compostos por perguntas objetivas, de resposta direta e automática, que privilegiam a memorização em detrimento da reflexão do aluno. Embora os Exercícios possuam outra variedade de atividades, o recurso a memorização e à automação constituem seu eixo central. Assim, reforça-se a ideia de História como descrição narrativa de fatos a serem conhecidos, desconsiderando a reflexão acerca do movimento próprio à História.

Tomados em conjunto, os livros de Joaquim Silva e Borges Hermida devem, a princípio, ser entendidos conforme as circunstâncias em que foram produzidos. O livro de Joaquim Silva, datado de 1942, foi elaborado ainda sob a vigência da Reforma Francisco Campos, em que, entre outros aspectos, a História do Brasil era vista como uma continuidade da história europeia, portanto, a forma como os tópicos relacionados à história brasileira são abordados estão condicionados a essa perspectiva. Os dois livros de Borges Hermida foram produzidos já sob a vigência da Reforma Capanema, que separou a História do Brasil da História Geral.

Quanto à visão histórica e a perspectiva pedagógica das obras, observo uma certa continuidade nos autores, pois ambos tendem a descrever a História do Brasil linearmente, dando a impressão de não haver conflitos sociais e que o destino da Nação é comandada por alguns personagens, cabendo à grande maioria seguir seus passos. Nos questionários tem-se a noção de que a aprendizagem deve ocorrer de forma mecânica, onde os alunos respondem questões diretas e objetivas, sem possibilidade de reflexão.

Por terem sido adotados no Maria Constança, e mais especificamente os livros de Borges Hermida, por um período de pelo menos 13 anos, posso entender aí um forte indício de que a História ensinada no colégio seguia tal perspectiva histórico-pedagógica. Tal indício poderá ser confirmado, ou não, mais adiante, conforme a análise de outros elementos da pesquisa, como os professores que lecionaram a disciplina no colégio e os arquivos da escola.

3.4 – OS INDÍCIOS NOS ARQUIVOS DO COLÉGIO MARIA CONSTANÇA SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

Nesta etapa do capítulo analiso os registros encontrados nos arquivos do colégio Maria Constança e que podem fornecer pistas sobre o ensino da disciplina História. Tais registros foram encontrados nas consultas realizadas aos arquivos da escola, sendo que a maior parte da pesquisa foi realizada em arquivos já digitalizados.

No total, foram encontrados registros que se referem direta ou indiretamente à disciplina de História em sete arquivos consultados. Destes, cinco são livros de portarias internas (três digitalizados e dois ainda em fase de digitalização), um livro de Atas da Congregação do Liceu Campograndense 1942 – 1968 e um Livro de Ocorrências 1956 – 1967, todos digitalizados. Foram encontrados nestes arquivos vinte registros, sendo uma ata, uma ocorrência registrada pelo inspetor federal Henrique Carregal e dezoito portarias internas. Temporalmente, estes registros compreendem entre os anos de 1956 e 1970. Nesta etapa da pesquisa não considerarei os registros sobre a escolha dos livros didáticos, pois estes foram objeto de análise em seção anterior deste capítulo.

Seguindo a ordem cronológica, apenas como critério de exposição, o primeiro registro é a Portaria interna n.18/56, que determina a comemoração, em evento único, das datas de aniversário de criação do Correio Aéreo Nacional, da Batalha do Riachuelo e da Retomada de Corumbá por Antonio Maria Coelho. A portaria designa os professores de História para fazerem palestras alusivas às datas e termina por “consignar um voto de louvor e eterno reconhecimento e solidariedade àqueles que nos campos de batalha souberam defender, com dignidade, patriotismo e amor ao Brasil, a nossa integridade, mantendo-se dessa forma a nossa soberania”.

Para o ano de 1962 foram encontradas três portarias internas. A primeira delas, a Portaria interna n.18/962, de 23 de agosto de 1962, informa que será realizada uma sessão comemorativa, no dia 25 de agosto, em homenagem ao Marechal Luis Alves de Lima e Silva, Duque de Caxias, “o Grande Pacificador, que levava paz onde estava acesa a Guerra” e em homenagem ao dia 26 de agosto, data de aniversário de fundação de Campo Grande. Nesta portaria informa-se que a comemoração é em cumprimento à circular n.1 da Secretaria de Educação, Cultura e Saúde do Estado, que determina a promoção de “festividades cívicas com dissertações sôbre datas e vultos históricos, com atos simbólicos e atividades intelectuais”.

Na Portaria interna n.19/962, de 30 de agosto de 1962, solicita-se a colaboração dos professores (não só os de História) na organização de trabalhos alusivos, palestras, dissertações, concurso e desenhos referentes ao dia 7 de setembro, visando desenvolver nos alunos “o amor à pátria com a difusão do culto aos heróis, aos vultos e datas históricas de nossa terra”. Ainda sobre as comemorações do 7 de setembro, a terceira Portaria interna encontrada, de n.20/962, comunica que ocorrerá uma sessão cívica no dia 6 de setembro, com palestra de um professor. Nesta comunicação é transcrita parte da Portaria n.1.228, de 27/8/962, expedida pelo Secretário de Estado Dr. Hermes Rodrigues de Alcantara que “determina que a data magna da nacionalidade brasileira seja comemorada, sem interrupção das aulas, em todos os estabelecimentos de ensino e serviços de saúde no dia 6 de setembro com palestras e demonstrações cívicas, ficando suspensos os desfiles escolares.”

A Portaria interna n.17, de 2 de setembro de 1963, recomenda a realização de palestras, dissertações e trabalhos alusivos à magna data (7 de setembro) e determina a realização de palestras ao longo da Semana da Pátria, sempre à entrada do recreio, um dia por professor, outro por aluno. Conforme a portaria, tais comemorações “Tem a finalidade de instruir civicamente, aumentar o conhecimento de nossos educandos, dos fatos de nossa História, principalmente daqueles que deram origem a mudança dos regimes políticos e administrativos do nosso País. D. João VI, D. Pedro I, os fundadores da nossa nacionalidade, o grande patriota José Bonifácio de Andrada e Silva, Gonçalves Ledo, que através de sua pena ou do verbo inflamado de patriotismo souberam construir esta Pátria grande e forte transmitindo-a às sucessivas gerações que a têm sabido conservar com o mesmo princípio democrático que os nortearam”.

Datada do dia 11 de abril de 1963, tem-se a ocorrência registrada pelo Inspetor Federal de Ensino Secundário, Henrique Carregal, em que questiona sobre a atuação dos professores de História, sobre a falta de conhecimento dos alunos e sobre o cumprimento das leis de ensino. Conforme escreve o inspetor:

Infelizmente, a turma acha-se bastante distanciada com o estudo da História do Brasil, desconhecendo, por completo, o cinquentenário da morte do Barão do Rio Branco e data de decretação e promulgação da última Constituição Federal, em vigor. O mesmo, acontece, com os alunos da Terceira série colegial noturna. Quem são os professores de História? Em que pé encontra-se a aplicação do decreto nº 50505, de abril de 1961, que dispõe sobre a Educação Moral e Cívica?

Henrique Carregal

Campo Grande, 11-4-63 (Livro de Ocorrências, 1963, grifos do autor)

Na Portaria interna 12/65, de 6 de julho de 1965, é informado aos professores, sem especificar a disciplina, que a 9ª Região Militar instituiu um concurso para estudantes secundários, sendo de caráter histórico para o 1º ciclo, sob o tema “Caxias, o maior general do Brasil” e de caráter literário para os estudantes do 2º ciclo e do Normal, sob o tema “A vocação democrática brasileira”. Os três melhores trabalhos de cada ciclo concorrerão a prêmios em dinheiro.

O ano de 1966 é o que mais possui registros relativos à disciplina de História. São ao todo cinco portarias internas e uma ata. As portarias internas, n.1/66, n.10/66, n.20/66 e n.31/66 informam que o colégio, a convite da 9ª Região Militar, participará de concursos literários, e que os professores de História, Português e OSPB realizarão trabalhos escritos com seus alunos, visando a participação nos referidos concursos. Os temas para cada concurso são: “Como cada um sentiu a revolução e movimento de 31 de março”, “O movimento revolucionário de 31 de março de 1964”, “Centenário da Batalha do Tuiuti” e “Santos Dumont”.

A portaria interna n.4, de 18 de abril de 1966, leva ao conhecimento dos professores a Lei n.4897/65, de 9 de dezembro de 1965, que declara Tiradentes como Patrono da Nação Brasileira e informa que será realizada uma sessão solene em homenagem “ao glorioso republicano”. Da mesma forma, a ata da 2ª reunião da Congregação do Colégio Estadual Campograndense, datada de 12 de abril de 1966, discute como será realizada a comemoração do dia 21 de abril – Tiradentes, e que “O Quartel General solicitou que os alunos falassem sobre os diversos aspectos da vida de Tiradentes”.

As duas portarias internas de 1967, a de n.6/67, de 1 de agosto de 1967 e a de n.16/67, de 3 de agosto de 1967, tratam do mesmo assunto: concurso literário promovido pela 9ª Região Militar, sob o tema “Caxias e a integração Nacional” e orientam os professores de História a realizarem trabalhos sobre o tema e selecionarem os três melhores de cada ciclo para participarem do concurso.

Na Portaria interna n.11/68, de 8 de junho de 1968, os professores de História, Português e Educação Artística são orientados a organizarem um programa festivo, com apresentações cívicas e artísticas, em comemoração à “Retomada de Corumbá”.

A Portaria interna n.3/69 recomenda aos professores de História, Organização Social e Política do Brasil e Português a realizarem trabalhos em sala de aula e organizarem um programa para ser apresentado em comemoração ao Dia do Índio. Neste mesmo ano, a Portaria interna n.22/69, de 20 de agosto de 1969 comunica aos professores o ofício n.318, E/3, expedido pela 9ª Região Militar, sobre concurso literário a ser realizado por ela, sob o tema: O papel do Exército como fator de desenvolvimento nacional.

O último registro encontrado, dentro do período da pesquisa, é a Portaria interna n.11/70, de 7 de maio de 1970, que leva ao conhecimento dos professores nominados numa lista, que eles deverão realizar com seus alunos uma palestra sobre “O Fim da Guerra Mundial” e, logo após, fazer um relatório e enviar ao General Plínio Pitaluga.

A descrição pormenorizada dos registros encontrados nos arquivos do colégio, embora pareça (ou seja) extensa e cansativa, fez-se necessária, pois, nestes arquivos e nesta descrição, juntamente com a análise dos livros didáticos apresentada anteriormente, busco os indícios que me conduzam a formular uma ideia sobre o ensino de História no colégio Maria Constança. Diante do conjunto de registros apresentados, aponto algumas considerações partindo do entendimento de que tais registros se constituem em vestígios que fornecem indícios na busca de se entender a dinâmica do funcionamento da disciplina de História no colégio Maria Constança.

Uma primeira consideração é que a maioria dos registros são posteriores ao ano de 1961, ou seja, à edição da LDB 4024/61. Embora esta lei não tenha sido propositiva na direção de propor programas de ensino, pois os currículos para o ensino de História mantiveram a mesma estrutura dos programas editados pela Portaria n.724, de 4 de

julho de 1951 e que os objetivos gerais que norteavam o seu ensino de História até então, como a formação cívico-patriótica do educando, foram mantidos, pode-se notar que a LDB/61, em seu artigo 38, propunha como uma das normas para o ensino médio a formação moral e cívica do educando. Assim, os registros indiciam que havia uma prática de se buscar, por meio das comemorações e cultos de datas e vultos históricos, inculcar nos educandos tais valores cívicos e morais. Não significa, contudo, que essa prática não existisse anteriormente a 1961, apenas os registros encontrados fornecem vestígios de que a partir desta data tal prática tenha se tornado mais sistemática no colégio Maria Constança.

Na mesma direção da busca por uma formação pautada nos valores cívicos e morais, conforme exposto acima, tem-se a ocorrência registrada pelo Inspetor Federal Henrique Carregal, em 1963, em que questiona sobre quem são os professores de História e sobre a aplicação do decreto que dispõe sobre a Educação Moral e Cívica. Tal decreto, de n.50.505, de 26 de abril de 1961, decreta como obrigatória a prática de atividades extraclasse de natureza moral e cívica nas escolas públicas e particulares. Entre as determinações deste decreto estão o hasteamento da Bandeira e a execução dos Hinos Nacional e da Bandeira semanalmente, com a presença de alunos e professores, e “o estudo e divulgação da biografia e da importância histórica de personalidades de marcada influência na formação da nacionalidade brasileira” (BRASIL, 1961). O decreto estabelece que cabe aos Inspectores Federais a fiscalização do cumprimento das atividades nele prescritas.

O registro feito pelo inspetor federal, no exercício de suas funções, evidencia que caberia aos professores de História a execução de pelo menos parte dos dispostos no referido decreto. Ao mesmo tempo, também fornece pistas sobre a concepção de ensino de História presente neste dispositivo legal e na ação do inspetor, estando condizente com uma prática voltada ao culto de personalidades, datas e fatos, indiciando o alinhamento a uma historiografia tradicional, conforme apontam Azevedo e Stamatto (2010).

Os registros também indicam uma participação dos militares, sobretudo a partir de 1964, na definição de temas e conteúdos a serem trabalhados pelos professores, particularmente os de História. Conforme observam Coelho; Coelho; Bertolleti (2011), durante o Regime Militar (1964 – 1985) ocorreu uma “uma reordenação do ensino de

História, visando garantir que os conteúdos estudados não comprometessem o programa político do governo” (p.5). Nos registros das portarias internas do Maria Constança, sobretudo a partir de 1965, é constante a referência à participação do colégio em concursos literários promovidos pela 9ª Região Militar, sediada em Campo Grande. Nestes concursos os alunos deveriam discorrer sobre temas definidos pelos militares e que exaltavam a figura de personagens históricos, de datas e acontecimentos ou a participação das Forças Armadas na vida política e social do País. Entre os temas definidos estão: Como cada um sentiu a revolução e movimento de 31 de março (de 1964); Centenário da Batalha do Tuiuti; Caxias e a Integração Nacional; O papel do Exército como fator de desenvolvimento nacional; entre outros.

Os registros contidos nestas portarias internas reforçam assim a constatação de Coelho; Coelho; Bertolleti (2011), fornecendo indícios de que a participação, e a interferência, dos militares no ensino de História no Maria Constança era frequente e alinhada ao projeto político que estes pretendiam imprimir ao Brasil. Ao mesmo tempo, outra afirmação destes autores, de que “a História tradicional adequava-se aos interesses autoritários do Estado” (COELHO; COELHO; BERTOLLETI, 2011, p.5) também pode ser notada na forma como os eventos históricos eram descritos a partir de uma ideia de hierarquia social, valorizando a participação de determinados agentes históricos e buscando eliminar uma possibilidade de indagação à organização social do País.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomo neste momento as motivações iniciais que me conduziram a investigar o ensino da disciplina de História, tendo como foco o colégio Maria Constança entre os anos de 1942 e 1970. Se, no início, as dúvidas eram dispersas, o desenvolvimento da pesquisa tornou possível organizá-las, dar um sentido as questões que pairavam soltas sobre a cabeça.

A princípio, devo advertir que não encontrei respostas, pelo menos não no sentido mais estrito do termo, de dizer era assim ou não era assim. Encontrei sim pistas, vestígios que me conduziram a formular hipóteses para explicar o funcionamento, a dinâmica da disciplina no Maria Constança dentro de fatores como as características políticas, econômicas, sociais e culturais do Brasil e de Campo Grande naquele momento e as regulações legais que normatizavam o processo de escolarização brasileira entre os anos pesquisados.

Em seguida, é preciso assinalar os limites deste trabalho. Limites de um pesquisador em formação, que por isso pode não conseguir estabelecer a necessária precisão entre teoria e prática, ou seja, dialogar com as fontes a partir do referencial teórico estabelecido. Limites de tempo, demasiadamente curto, que sufoca o ímpeto da pesquisa e estabelece recortes necessários ao cumprimento dos prazos. Limites da pesquisa em si, que longe de buscar uma reconstrução fidedigna do ensino de História no Maria Constança, buscou nas fontes indícios das suas práticas curriculares.

Na busca, seleção e trabalho com as fontes me pautei pelo paradigma indiciário, conforme postulado por Ginzburg. Segundo este modelo de investigação, podemos encontrar vestígios que conduzem, por meio de detalhes quase imperceptíveis, a um entendimento dos fatos que se pretende analisar. Usando a alegoria do caçador que interpreta os rastros e sinais da presa para caçá-la, Ginzburg assim vê o processo de investigação nas ciências humanas, onde podemos identificar, analisar as pistas mínimas deixadas pelo objeto de investigação, a presa a ser caçada.

Tendo o ensino de História no colégio Maria Constança entre 1942 e 1970 como “presa”, busquei suas “pegadas” entre os arquivos do colégio, onde localizei os livros didáticos adotados e diversos registros em portarias internas e atas que faziam referência ao meu objeto de estudo. Seguindo a trilha das pistas encontradas a partir da análise dos livros didáticos de História adotados no Maria Constança, dos arquivos do colégio, principalmente as portarias internas e as atas, foi possível recolher vestígios que permitiram constituir alguns indícios das práticas curriculares na disciplina de História ensinada no colégio. Tais indícios serão aqui apresentados no sentido de se tentar apontar a visão historiográfica que norteava a História praticada pelos professores da disciplina no colégio e a existência (ou não) de fatores externos que interferiam nessa prática, bem como a relação com as normatizações legais e o papel exercido pelo Maria Constança na sociedade local.

Os arquivos fornecem indícios que permitem indicar que ao longo dos anos perdurou no colégio uma continuidade de autores e livros didáticos adotados para a disciplina de História, tanto para o ensino ginásial quanto para o ensino colegial. Os livros didáticos conferiam legitimidade e credibilidade à História ensinada no Maria Constança, pois estes livros indicavam estar em conformidade com a legislação então vigente para o ensino e, assim, validavam os conteúdos a serem ensinados pelos professores em suas salas de aula.

A análise de parte dos livros didáticos de História adotados no colégio indicia que a concepção historiográfica predominante era caracterizada por uma narrativa linear dos acontecimentos, que buscava estabelecer uma harmonia social e que valorizava a vida e as conquistas de determinados personagens históricos, sejam estas conquistas na esfera política ou militar. A essa concepção historiográfica Azevedo e Stamatto (2010) denominam de tradicional ou positivista.

Pela análise feita a partir dos vestígios encontrados nos livros didáticos, percebe-se que a História praticada no Maria Constança estava não só em conformidade com esta concepção historiográfica, como também alinhada aos objetivos que deveriam nortear o ensino da disciplina, segundo os documentos regulatórios legais, tais como a Portaria n.1.045, de 14 de dezembro de 1951 ou a Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

Tal concepção fica evidente não só pelos indícios encontrados na análise dos livros didáticos como também nas portarias internas e nas atas que compõem o arquivo do colégio. Nelas é possível encontrar pistas que indicam que, sobretudo a partir de 1961, eram constantes os concursos literários em que os professores de História deveriam trabalhar com os alunos os feitos de um determinado vulto histórico ou a importância de uma determinada data para a História nacional.

Assim, o ensino da disciplina de História no Maria Constança era pautado pela busca da conformação dos jovens estudantes há um modelo de sociedade em que o respeito e a obediência a valores cívicos e patrióticos eram marcantes. As questões sociais, como desigualdade e exploração, o raciocínio crítico acerca da realidade histórica do país, não aparecem como elementos trabalhados pelos professores da disciplina, reforçando a ideia de que se buscava propalar entre os estudantes do colégio a noção de harmonia social e submissão aos padrões de comportamento que se consideravam aceitáveis pelos grupos dirigentes da nação naquele momento.

Nestes mesmos arquivos também há vestígios da participação da 9ª Região Militar, sediada em Campo Grande, principalmente no período pós 1964, na definição de temas e assuntos a serem abordados pelos professores de História com seus alunos. Tais vestígios indiciam que havia uma participação ativa dos comandantes militares da cidade na História praticada no colégio Maria Constança.

A participação constante dos alunos e dos professores de História do Maria Constança nos concursos promovidos pela 9ª Região Militar também fornecem indícios de que estes professores e o colégio em si possuíam destaque na sociedade local e que a exemplaridade do Maria Constança também se materializava nestes eventos.

Saber se efetivamente estas características até aqui apontadas foram praticadas em sala de aula é impossível. Vale lembrar da liberdade de manobra do professor indicadas por Chervel (1990) e Julia (2001). Contudo, os estudos feitos durante a

pesquisa sobre os professores de História do colégio, a partir dos arquivos, do depoimento da diretora Maria Constança Barros Machado, dão pistas de que a atuação dos professores era pautada pela observância das normas impostas pela legislação educativa vigente, pelo cumprimento das determinações da equipe dirigente do colégio e pela manutenção de uma visão historiográfica constante.

Considerando que o colégio Maria Constança era uma instituição escolar exemplar, símbolo de excelência de ensino e inserido no contexto social de grupos que se consideravam elite na cidade, a História ali ensinada, por meio da visão historiográfica dos professores, da adoção de livros didáticos que legitimavam um conhecimento oficializado pelas normas legais, da interação do colégio com os comandantes da 9ª Região Militar, que determinavam conteúdos a serem trabalhados, e da participação em concursos culturais e literários por ele promovidos são indícios de que as práticas curriculares nesta disciplina, entre os anos de 1942 e 1970, foram constituídas no sentido de se reforçar as marcas da exemplaridade desta instituição na sociedade local.

BIBLIOGRAFIA

Livros didáticos analisados

SILVA, Joaquim, **História da Civilização:** para o primeiro ano ginásial. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942

HERMIDA, Antonio José Borges. **História do Brasil:** primeira série - curso ginásial. 73ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1958

_____. **História do Brasil:** para a primeira série ginásial. Rio de Janeiro – Bahia: Editora Civilização Brasileira, 1960

Referencial teórico

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** Trad. Alfredo Bosi. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

ABUD, Katia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.) **O saber histórico na sala de aula.** 11.ed., São Paulo: Contexto, 2009

AZEVEDO, Crislane Barbosa, STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Teoria historiográfica e prática pedagógica:** as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. *Antíteses*, vol.3, n.6, jul.-dez. de 2010, pp. 703-728. Disponível em <www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses> acesso em 08 de mar. de 2011

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul, a construção de um estado:** regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009

_____; FERREIRA JR. Amarílio. De freguesia a capital: 100 anos de educação em Campo Grande. IN: CUNHA, Francisco Antônio Maia da. (coord.) **Campo Grande – 100 anos de construção.** Campo Grande: Matriz Editora, 1999

BITTENCOURT, Circe. Conteúdos e métodos de ensino de História: breve abordagem histórica. In: _____. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. *Pedagogia em foco*. 1971. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 20 de jan. de 2011.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. **Educação e Sociedade na Fronteira Oeste do Brasil: Corumbá (1930 – 1954)**. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação. v.2, p.p. 177 – 229, 1990.

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

COELHO, Claudio Marcio. **Raízes do paradigma indiciário**. Vitória: Site do NEI - Núcleo de Estudos e Pesquisas Indiciárias da UFES, 2008 (Texto Acadêmico). Disponível em: <<http://indiciarismo.net/CMS/index.php?Indiciarismo>>. Acesso em 05/05/2011

COELHO, M. P.; COELHO, J. P. P; RODRIGUES, G. **Uma análise histórica do ensino de História no Brasil**: Regime Militar (1968 – 1972) e conservadorismo pedagógico. Diálogos & Saberes, v.4, n.1, p. 89 – 97, 2008

DALLABRIDA, Norberto. **A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Porto Alegre: Educação, v.32, n.2, p.185-191, mai/ago. 2009

DUTRA, Eliana de Freitas. **Companhia Editora Nacional: Tradição Editorial e Cultura Nacional no Brasil dos anos 30**. I Seminário Brasileiro sobre Livro Didático e História Editorial. UFF: Rio de Janeiro, 2004

FARIA FILHO, Luciano Mendes; *et al.* **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. 2004. Disponível em <www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a8v30n1.pdf> acesso em 22/06/ 2009.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola pública brasileira na atualidade: Lições de História. IN: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei (orgs). **A escola pública no Brasil: História e Historiografia**. São Paulo, Campinas: Autores Associados, 2005. pp. 221-254.

GATTI JR., Décio. **A escrita escolar da História**: livro didático e ensino no Brasil (1970 – 1990). Bauru, SP: Edusc, 2004

_____. **Aspectos teórico-metodológicos e da historiografia na temática História das Disciplinas Escolares (1990-2008)**. Revista Tempos e Espaços em Educação, v.4, p.9-30, jan./jun. 2010

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. Tradução: Federico Carotti São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa e o futuro social**. Revista Brasileira de Educação. v.12, n.35, p.p. 241 – 252, maio/ago. 2007

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. 2001, p.p.10 – 43. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE1.pdf>. Acesso em: 16/07/2009.

MARCÍLIO, Humberto. **História do ensino em Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1963.

MOREIRA, Kênia Hilda. **O ensino de História do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise histórica e didático-pedagógica**. Tese (doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras: Araraquara, 2011

NAGLE, Jorge. A trajetória da pesquisa em História da Educação no Brasil. IN: MONARCHA, Carlos; NÓVOA, António (org.) **História da Educação Brasileira: formação do campo**. Ijuí (RS): Editora Unijuí, 2005, pp. 201-226.

NUNES, Clarice. **O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos**. Revista Brasileira de Educação, nº 14, p.35-59, Mai/Jun/Jul/Ago 2000

OLIVEIRA, Ana de. **Colégio Pedro II: espaço-tempo produtor de políticas curriculares**. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v.3, n.6, p. 353-372, julho/dezembro 2008. Disponível em:< http://www.fe.ufrj.br/artigos/n6/numero6-10_colegio_pedro_ii_espaco_tempo_produto_r_de_politicas_curriculares.pdf>. Acesso em: 19 de mai. de 2011.

OLIVEIRA, Stella Sanches de. **A História da Disciplina Escolar Francês no Colégio Estadual Campo-Grandense (1942 -1962)**. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

PESSANHA, Eurize Caldas et al. **Relatório final do Projeto de Pesquisa: Tempo de cidade, lugar de escola: um estudo comparativo sobre a cultura escolar de instituições escolares exemplares constituídas no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras (1880-1970)**. Campo Grande/MS: Relatório final de projeto de pesquisa financiado pelo CNPq (Processo: 481397/2004-3). Trabalho não publicado, de circulação restrita. Outubro/2007.

_____. a. **Conversando sobre investigações e relações entre escola, currículo e cultura**. Educação Temática Digital, Campinas, v.9, n. esp., p.p. 86 – 107, out. 2008.

_____. b. **História das Disciplinas Escolares em uma “escola exemplar” de Mato Grosso do Sul: possibilidades de uma história da cultura escolar (1939 – 2002)**, 2008. Disponível em <www.oce.ufms.br>. Acesso em 15/05/10.

_____; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. **Da História das disciplinas escolares à História da Cultura Escolar: uma trajetória de pesquisa sobre História do Currículo**. 2004. Disponível em: <www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0482.pdf>. Acesso em: 14/07/2009.

_____; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Tempo de cidade, lugar de escola. Cadernos de História da Educação – nº. 5 – jan./dez. pp. 109-121, 2006, disponível em <<www.oce.ufms.br>>. Acesso em 15/05/10.**

PINTO JR. Arnaldo. **Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940 – 1951)**. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

RAHE, Marta Banducci. **A disciplina Língua Inglesa e o “sotaque norte-americano”**: uma investigação das práticas docentes no Maria Constança (1955 – 2005). 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

RIBEIRO JR. Halfred Carlos. **O sistema de Ensino Ginásial e os livros didáticos**: Interpretações da Independência Brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961. 137 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Franca, 2007.

ROSA, Maria da Glória Sá. **Memória da Cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: UFMS, 1990.

SANTOS, Maria Teresa. Percursos e Situação do Ensino de História da Educação em Portugal. IN: GATTI JR., Décio e PINTASSILGO, Joaquim (orgs.). **Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação**. Uberlândia/MG. EDUFU. p.75 – 97, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura escolar**: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Educar em Revista, Curitiba, UFPR, v.28, p.p. 201 – 216, 2006.

_____. **Ser professor e ser aluno de “escolas exemplares” – cruzamento de sentidos**, 2008. Disponível em <www.oce.ufms.br>. Acesso em 20/10/10.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008

VECHIA, Ariclê; LORENZ Karl. **Programa de ensino da escola secundária brasileira (1850 – 1951)**, s/d.

VEIGA, Cynthia Greive. República e Educação no Brasil. IN: VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 2007, pp. 237-268.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. **A história das disciplinas escolares**. Revista Brasileira de História da Educação. São Paulo, n. 18, p.p. 173 – 216, set/dez, 2008.

Título	Autor(es)	Ano	Turma
---------------	------------------	------------	--------------

APÊNDICES

APÊNDICE A – livros didáticos e autores adotados no Maria Constança

História da Civilização	J. Silva	1942	1ª e 2ª séries
História Geral	Joaquim Silva	1943	1ª e 2ª série
História do Brasil	Alfredo Gomes	1943	3ª série
História do Brasil	Antonio José Borges Hermida	1957	1ª série curso ginásial
História da América	Antonio José Borges Hermida	1957	2ª série curso ginásial
História Geral	Antonio José Borges Hermida	1957	3ª série curso ginásial
História Geral	Antonio José Borges Hermida	1957	4ª série curso ginásial
História Geral	Alfredo Taunay e Dicamor Moraes	1957	1º científico
História Geral	Alfredo Taunay e Dicamor Moraes	1957	2º científico
História do Brasil	Alfredo Taunay e Dicamor Moraes	1957	3º científico
História do Brasil	Antonio José Borges Hermida	1959	1ª série curso ginásial
História da América	Antonio José Borges Hermida	1959	2ª série curso ginásial
História Geral	Antonio José Borges Hermida	1959	3ª série curso ginásial
História Geral	Antonio José Borges Hermida	1959	4ª série curso ginásial
História Geral	Alfredo Taunay e Dicamor Moraes	1959	1º científico
História Geral	Alfredo Taunay e Dicamor Moraes	1959	2º científico
História do Brasil	Alfredo Taunay e Dicamor Moraes	1959	3º científico
História do Brasil	Antonio José Borges Hermida	1960	1ª série curso ginásial
História do Brasil	Osvaldo Azevedo	1960	2ª série curso ginásial
História	Antonio José Borges Hermida	1960	3ª série curso ginásial
História/Hist. do Brasil	Antonio José Borges Hermida	1960	4ª série curso ginásial
História Geral	Alfredo Taunay e Dicamor Moraes	1960	1º científico
História Geral	Alfredo Taunay e Dicamor Moraes	1960	2º científico
História Geral	Alfredo Taunay e Dicamor Moraes	1960	3º científico
História do Brasil	Antonio José Borges Hermida	1961	1º, 2º, 3º e 4º curso ginásial
História da América	Antonio José Borges Hermida	1961	2º curso ginásial
História Geral	Taunay e Dicamor Moraes	1961	1º a 3º curso científico
História do Brasil	Osvaldo de Azevedo	1961	3º ano curso científico
História do Brasil	Antonio José Borges Hermida	1964	1ª série curso ginásial
História do Brasil	Antonio José Borges Hermida	1964	2ª série curso ginásial

História Geral	Antonio José Borges Hermida	1964	3ª série curso ginásial
História Geral	Antonio José Borges Hermida	1964	4ª série curso ginásial
Hist. Das Américas e Brasil	Taunay e Dicamor Moraes	1964	1º colegial curso colegial
História Geral	Taunay e Dicamor Moraes	1964	2º colegial curso colegial
História do Brasil	Antonio Jose Borges Hermida	1965	1ª série curso ginásial
História do Brasil	Antonio José Borges Hermida	1965	2ª série curso ginásial
História das Américas	Antonio José Borges Hermida	1965	3ª série curso ginásial
História Geral	Antonio José Borges Hermida	1965	4ª série curso ginásial
História do Brasil	Antonio José Borges Hermida	1968	1ª e 2ª série curso ginásial
História Geral	Antonio José Borges Hermida	1968	3ª e 4ª série curso ginásial
História Geral	Haddoch Lobo	1968	1ª série curso colegial
História do Brasil	Haddoch Lobo	1968	2ª e 3ª série curso colegial
História Geral e do Brasil	Borges Hermida (editora Nacional)	1970*	

*Delegacia Regional de Ensino
 Campo Grande – MT
 Secção Supervisão e Acompanhamento Didático
 Relação dos Livros Didáticos uniformizados

APÊNDICE B – Professores de História do colégio Maria Constança entre 1942 e 1970

Professores de	Adair de Oliveira Carlos Garcia de Queiróz Ercília Marques Alves de Lima (1963)
----------------	---

História	João Corrêa Ribeiro João Pereira da Silva Joelina de Almeida Xavier (s/d); Laurindo Moura (1056-7) Maysa Grise Bacha Maysa Grise Bacha (67) Nair de Castro Coimbra Nelli Elias Bacha (67) Nelson Pinheiro Oneide Gonçalves Gomes Rita de Castro Coimbra Ruy Alvino Allegretti Yolanda S. Mendes (1967)
----------	--

ANEXOS

ANEXO A – Portaria n. 1.045 de 14 de dezembro de 1951

Expede os planos do desenvolvimento dos programas mínimos de ensino secundário e respectivas instruções metodológicas.

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, tendo em vista os termos da Portaria n.º 966, de 2 de outubro de 1951, resolve:

Art. 1.º - Ficam aprovados os planos anexos de desenvolvimento dos programas mínimos de Português, Francês, Inglês, Espanhol, Latim, Grego, Geografia Geral e do Brasil, Matemática, Desenho, Física, Química, Filosofia, História Geral e do Brasil e Economia Doméstica no curso secundário, elaborados pela Congregação do Colégio Pedro II, de acordo com o disposto no art. 5.º da Portaria ministerial n.º 966, de 2 de outubro de 1951, publicada no Suplemento do Diário Oficial de 26 de novembro último.

Art. 2.º - Ficam igualmente aprovadas as condições preliminares e as instruções metodológicas que a esta acompanham, para execução dos programas mínimos de Português, Francês, Inglês, Latim, Espanhol, Grego, Geografia Geral e do Brasil, Matemática, Desenho, Física, Química, Filosofia, História Geral e do Brasil, no curso secundário, elaboradas *ex-vi* do art. 3.º da referida Portaria ministerial n.º 966.

Parágrafo único – serão mantidas as instruções metodológicas de Economia Doméstica e de Trabalhos Manuais, expedidas pelas portarias ministeriais n.º 14, de 7 de janeiro de 1946, e n.º 557, de 16 novembro de 1943, respectivamente.

Art. 3.º - Revogam-se as disposições em contrário. Simões Filho.

ANEXO B – Portaria n.º 724, de 4 de julho de 1951.

Aprova os programas para o ensino de História Geral e do Brasil dos ciclos ginásial e colegial.

O Ministro de Estado da Educação e Saúde:

a) Considerando que os termos da Lei n.º 1.359, de 25 de abril de 1951, impõem o início imediato da nova distribuição da matéria de História Geral e do Brasil no curso secundário;

b) Considerando que a nova distribuição deverá ser posta em execução de maneira progressiva, para evitar perturbação no ensino;

c) Considerando que a matéria da primeira série do curso colegial, na distribuição nova, já fazia parte do programa antigo da mesma disciplina, na mesma série:

Resolve aprovar os programas que a esta acompanham, para o ensino de História Geral e do Brasil dos ciclos ginásial e colegial do curso secundário, obedecendo-se, no período de adaptação, às seguintes determinações:

a) Para a primeira série do curso colegial, os novos programas entrarão em vigor a partir do início do segundo período do corrente ano letivo;

b) Para a primeira e segunda séries do curso ginásial, e a segunda do colegial, a vigência verificar-se-á no início do ano escolar de 1952;

c) Para as terceiras séries dos referidos ciclos, a partir de 1953;

d) Para a quarta série ginásial, no ano de 1954.

Rio de Janeiro, 4 de julho de 1951. Simões Filho.