

Escola Nova e Ensino de História no Brasil

Flávia Eloisa Caimi

Universidade de Passo Fundo/RS

O presente estudo analisa as aproximações existentes entre o ideário da Escola Nova, expresso no *Manifesto dos Pioneiros de 1932* e as concepções de ensino da história na reforma educacional brasileira nos anos de 1990, tratando especialmente dos princípios e métodos que fundamentam o documento da Área de História, nos Parâmetros Curriculares Nacionais. No cumprimento deste propósito, primeiramente buscamos contextualizar o ensino da história no Brasil, nos primeiros decênios da República, seguindo com uma análise comparativa entre o Manifesto dos Pioneiros de 1932 e o documento da área de História nos PCNs, de 1998. Orienta-nos, como hipótese inicial, a idéia de que existem convergências entre os dois textos, principalmente no que se refere à relevância social da educação, à questão da tensão diversidade regional *versus* identidade nacional, à centralidade do aluno no processo pedagógico, à relação conteúdo-método, entre outros aspectos.

O ensino da história frente ao ideário da Escola Nova

A história como disciplina escolar surge na França, no cenário das transformações revolucionárias do final do século XVIII, em meio à defesa da educação universal, pública, gratuita, laica e obrigatória. Para a consolidação dos Estados Burgueses, tornava-se necessário cunhar os conceitos fundamentais das histórias nacionais, tais como nação, pátria, nacionalidade, cidadania, de modo a substituir a história sagrada, predominante no sistema escolar até essa época, cuja tarefa seria desempenhada, em grande medida, pelos historiadores e pela história escolar.

No Brasil, a constituição da história escolar ocorreu algumas décadas mais tarde, com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, em 1838. Sua missão primordial era elaborar uma história nacional e difundi-la nas salas de aula por meio do ensino de história, o que seria operacionalizado pelo Colégio Pedro II, estabelecimento oficial de ensino

secundário criado no mesmo ano. Nos programas curriculares e manuais didáticos produzidos no âmbito do IHGB, pelos próprios sócios do Instituto, desenhava-se uma história eminentemente política, nacionalista, eurocêntrica, que exaltava mais os princípios da moral cristã e a doutrina da Igreja Católica do que as noções de cidadania, fato que aconteceria após o advento da República.

No início do período republicano, cresce a importância atribuída ao ensino da história na difusão do sentimento nacional e na responsabilidade de formar os cidadãos da nação. Progressivamente, “a moral religiosa foi absorvida pelo civismo, orientando a idéia de que os conteúdos da História Pátria não deveriam ficar restritos ao âmbito específico da sala de aula. Práticas e rituais cívicos, como festas, desfiles, eventos comemorativos e celebrações de culto aos símbolos da Pátria, foram desenvolvidos para envolver o conjunto da escola e estabelecer o ritmo do cotidiano escolar”.ⁱ Baía Horta demonstra que a inclusão de *Instrução Moral e Cívica* nos currículos escolares foi um dos principais mecanismos adotados nas políticas educacionais da época, para cumprir o propósito de desenvolver “noções de civilidade, sociabilidade, trabalho, verdade, justiça, equidade, amenidade no trato, gentileza, asseio, amor à família e à pátria, altruísmo, etc.”.ⁱⁱ O autor esclarece que a partir da Reforma Rocha Vaz, em 1925, a Instrução Moral e Cívica passa a fazer parte do currículo das escolas secundárias. Quanto ao ensino primário, incorporará essa disciplina através das reformas regionais promovidas pelos “profissionais da educação”, na década de 1920, especialmente em São Paulo, Ceará e Bahia.

Embora não se possa afirmar, a rigor, que no período republicano o ensino de história tenha se alterado substancialmente, no que se refere às concepções teóricas e historiográficas predominantes desde a época do Império, pode-se destacar uma preocupação mais evidente com os métodos empregados no campo da história escolar, nas primeiras décadas do século XX. Inúmeros estudosⁱⁱⁱ apontam que a introdução do ideário da Escola Nova na educação brasileira influencia o ensino da história, fazendo surgir outras possibilidades metodológicas, dentre elas a preocupação em despertar hábitos de investigação, crítica e raciocínio lógico,

procurando superar, ao menos no ideário acadêmico, o ensino memorístico e livresco vigente nos estudos históricos.

Essa influência é demonstrada, ainda que de modo um pouco sutil, nos prefácios dos livros didáticos, dirigidos especialmente aos professores, contendo orientações em termos de métodos e recursos mais apropriados para atingir os objetivos da disciplina. Uma inovação trazida por Rocha Pombo em um manual didático de História publicado em 1918, esclarece na capa que o livro contém “muitos mapas históricos e gravuras explicativas”. Murilo Mendes denuncia, em 1935, o ensino de história restrito à memorização de fatos, datas e heróis, dizendo: “nossos adolescentes também detestam a história. Votam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimentos que o ‘ponto’ exige ou se valendo levemente da ‘cola’ para passar nos exames”.^{iv} Jônatas Serrano, autor de inúmeros livros de História nos anos de 1920 e 1930, era caracterizado como um escolanovista católico, preocupando-se com o uso de novas tecnologias no ensino da história escolar, especialmente o cinema como recurso didático. Em 1932, publicou um volume com o título *Escola Nova*, onde declarava que “o movimento renovador da escola, a cruzada pela escola nova pode e deve continuar (continuar e não começar, pois foi brilhantemente iniciado faz algum tempo), e com a colaboração de todas as forças vivas do nosso meio”.^v

Em que pese a importância desses pequenos avanços nos anos iniciais da República, nas práticas do ensino da história da época predominam uma visão tradicional baseada no estudo do passado, com ênfase nos fatos políticos e feitos heróicos, uma concepção de professor-transmissor e de aluno-receptor, entre outros condicionamentos contra os quais nos debatemos até hoje.

Parâmetros Curriculares Nacionais e Manifesto dos Pioneiros de 1932

Analisar e cotejar documentos advindos das políticas educacionais públicas ou de manifestações de categorias profissionais, como é o caso aqui, requer algumas considerações. A primeira delas é que não se pode ignorar que estamos confrontando dois documentos

produzidos em épocas muito distintas e distantes no tempo e que cada um está imerso em conjunturas políticas, econômicas e sociais próprias do seu tempo. Frente a esse fato, optaremos por analisar os documentos em suas propostas textuais, focalizando princípios, finalidades e métodos educacionais, sem grandes preocupações com análise de conjuntura. O segundo aspecto a considerar é que, embora os documentos oficiais constituam-se mecanismos de controle e regulação dos sistemas educativos, a recepção por parte daqueles que efetivamente operacionalizam as propostas nas salas de aula é limitada, re-elaborada, em parte negada, em parte assumida. Com isso queremos dizer que a escola não pode mais ser pensada como um espaço de reprodução ou reflexo das políticas públicas ou da cultura dominante, pois, segundo Fonseca, “a escola é dotada de uma dinâmica própria – saberes, hábitos, valores, modos de pensar, estratégias de dominação e resistências, critérios de seleção constitutivos da chamada ‘cultura escolar’”.^{vi}

Feitas essas considerações, passemos à análise dos dois documentos: o texto do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, de 1932, e o texto dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de História*, lançado oficialmente pelo Ministério da Educação em 1998. Iniciaremos por apontar, nos documentos, a centralidade com que a educação é apresentada no contexto econômico e social do país. No *Manifesto*, as primeiras palavras afirmam que “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de carácter económico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional”.^{vii} Já, nos *Parâmetros*, um prefácio assinado pelo ministro Paulo Renato de Souza enfatiza que “o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos”.^{viii} A crença no papel da educação para o desenvolvimento humano e crescimento social é evidente nos dois contextos, muito embora 66 anos os separem.

A questão da diversidade regional e da identidade nacional também constitui ponto central nos dois documentos. Para os pioneiros, a diversidade regional em termos educacionais era tida como um problema a ser corrigido, no esforço de constituir um sistema nacional de educação. No texto, alertam que após 43 anos de regime republicano permanece “tudo fragmentario e desarticulado. A situação actual creada pela successão periodica de reformas parciais e frequentemente arbitrarías, lançadas sem solidez economica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão de construcções isoladas”.^{ix} Com isso, apontam a necessidade premente de organizar o aparelho escolar pela determinação dos fins da educação e da aplicação de métodos científicos aos problemas da educação.

Nos *Parâmetros* a questão se apresenta um pouco distinta, já que estamos tratando de uma época em que mais de 95% das crianças já freqüentam o ensino fundamental, porém, o esforço de constituir articulações nacionais em educação ainda está em pauta: “os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de uma lado, respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras”, diz o ministro.^x Parece-nos que o que está por detrás dessa posição é a questão da identidade nacional, tratada nos dois documentos como função social da escola e nos PCNs, especificamente, da história escolar.

No texto do *Manifesto*, o último parágrafo refere que “o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciencia de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizal-os, entretém, cultiva e perpetúa a identidade da consciencia nacional, na sua comunhão intima com a consciencia humana”.^{xi} Escrito num contexto de defesa dos nacionalismos e sentimentos cívico-patrióticos, é bastante compreensível essa posição no *Manifesto*. Os *Parâmetros*, como era de se esperar, dão um tratamento diferente à questão da identidade nacional, reconhecendo a importância, mas

problematizando a atualidade do conceito nos seguintes termos: “uma das tradições da área tem sido a de contribuir para a construção da identidade, sendo esta entendida como formação do ‘cidadão patriótico’, do ‘homem civilizado’ ou da ‘pessoa ajustada ao seu meio’”.^{xii} Entretanto, alerta que atualmente é preciso “repensar o que se entende por identidade e qual a sua relevância para a sociedade brasileira” (Idem). Convida os profissionais da área a refletir sobre os processos migratórios globais, que intercambiam valores, comportamentos, tecnologias, produzindo desarticulações nas formas tradicionais de trabalho e nas relações socioculturais. Frente a isso, cabe ao ensino da história “fazer escolhas pedagógicas capazes de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial”. Desse modo, a disciplina contribuiria não para a construção de uma identidade nacional homogênea, una, indivisa, mas de identidades que reconheçam semelhanças, diferenças, igualdades, consensos e conflitos nas sociedades humanas.

Um outro ponto de convergência que identificamos nos dois documentos diz respeito à noção de escola ativa. Inúmeras referências contemplam, tanto no *Manifesto* quanto nos *PCNs*, a idéia de que a escola precisa superar os métodos tradicionais de ensino, baseados na memorização e na reprodução, tornando-se vida através de métodos ativos. No *Manifesto* defende-se que, desde a escola infantil até a universidade, o processo pedagógico “deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade productora e de seu poder creador, pela applicação, na escola, para a aquisição activa de conhecimentos, dos mesmos methods (observação, pesquisa e experiencia), que segue o espirito maduro, nas investigações scientificas”.^{xiii}

Da mesma forma, os *PCNs* apontam o valor da atitude investigativa do aluno, esclarecendo que “a apropriação de noções, métodos e temas próprios do conhecimento histórico, pelo saber histórico escolar não significa que se pretende fazer do aluno ‘um pequeno historiador’ e nem que ele deve ser capaz de escrever monografias. A intenção é que ele

desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno”.^{xiv} Argumentando em favor da abertura da escola à comunidade, os Pioneiros entendem que “a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio”.^{xv} Nessa mesma perspectiva, de invocar a realidade social como laboratório de aprendizagem, o texto dos *PCNs* traz a idéia de que “rádio, livros, enciclopédias, jornais, revistas, televisão, cinema, vídeo e computadores também difundem personagens, fatos, datas, cenários e costumes que instigam meninos e meninas a pensarem sobre diferentes contextos e vivências humanas”.^{xvi}

Tratando da relação conteúdo/método, quantidade/qualidade, os dois documentos oferecem uma posição similar. No *Manifesto* verifica-se a opção pelo método em detrimento de um ensino que privilegie o acúmulo de conteúdos, como expressa o trecho que segue: “a escola do passado, com seu esforço inútil de abarcar a somma geral de conhecimentos, descurou a própria formação do espírito e a função que lhe cabia de conduzir o adolescente ao limiar das profissões e da vida”.^{xvii} Os Pioneiros defendem que importa menos a quantidade das matérias do que o método de aquisição desses conhecimentos.

Em diversas passagens do texto dos *PCNs* encontramos posições muito próximas às esboçadas no *Manifesto*, no que se refere à relação conteúdo/método. Pode-se exemplificar com o seguinte trecho: “nas décadas de 80 e 90, alguns professores começaram a denunciar a impossibilidade de transmitir o conhecimento de toda a história da humanidade, em todos os tempos”.^{xviii} Ou ainda: “é consensual a impossibilidade de estudar a História de todos os tempos e sociedades”.^{xix} Diante de tais constatações, defende-se, nos *PCNs*, a necessidade de estabelecer critérios de seleção de conteúdos, privilegiando o ensino de procedimentos e o incentivo de atitudes frente ao conhecimento histórico. Entre os procedimentos destacam-se:

coletar informações em bibliografias e fontes documentais diversas; selecionar eventos e sujeitos históricos e estabelecer relações entre eles no tempo; observar e perceber transformações, permanências, semelhanças e diferenças; identificar ritmos e durações temporais; reconhecer autorias nas obras e distinguir diferentes versões históricas; diferenciar conceitos históricos e suas relações com

contextos; elaborar trabalhos individuais e coletivos (textos, murais, desenhos, quadros cronológicos e maquetes) que organizem estudos, pesquisas e reflexões.^{xx}

O que se verifica, no conjunto das proposições dos *PCNs/História*, é a ênfase em propostas e métodos que atribuam aos alunos o papel de protagonistas da realidade social e da história, constituindo-os sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Eis a centralidade do aluno no processo pedagógico tão propalada e propagada no ideário da Escola Nova no Brasil desde há muitas décadas. Ao olhar para o ensino da História na atualidade, percebe-se uma significativa distância entre o ideário presente em documentos oficiais de sucessivas reformas educativas e as práticas escolares, que seguem um ritmo peculiar em relação a este contexto oficial. Uma proposta educativa oficial precisa estar, afinal, articulada com o desenvolvimento profissional dos professores, com suas condições de trabalho, com as escolas e seus projetos, sob pena de expressar-se nas experiências escolares tão somente como um discurso, que não repercute em mudanças consistentes.

ⁱ BRASIL. SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 21.

ⁱⁱ BAÍA HORTA, José S. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994, p. 137.

ⁱⁱⁱ Ver especialmente: DA FONSECA, Thaís Nívia. *História e ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003; MATTOS, Selma R. *O Brasil em lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manoel de Macedo*. Rio de Janeiro: Access, 2000.

^{iv} Mendes, 1935, in NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, n. 26/26, set.92/ago/93, p. 92-93.

^v SERRANO, Jônatas. *A Escola Nova*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1932, p. 115.

^{viii} FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas, SP: Papirus, 2003, p. 34.

^{vii} MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. In: GHIRALDELLI Jr. Paulo. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994, p. 54. Nas citações do Manifesto será mantida a escrita da época.

^{viii} PCNs, Op. Cit. , p. 5.

^{ix} Manifesto, Op. Cit. p. 54.

^x PCNs, Op. Cit. p. 5.

^{xi} Manifesto, Op. Cit. p. 78.

^{xii} PCNs, Op. Cit. p. 34.

^{xiii} Manifesto, Op. Cit. p. 69.

^{xiv} PCNs, Op. Cit. p. 40.

^{xv} Manifesto, Op. Cit. p. 75.

^{xvi} PCNs, Op. Cit. p. 38.

^{xvii} Manifesto, Op. Cit. p. 70.

^{xviii} PCNs, Op. Cit. p. 27.

^{xix} Idem, p. 45.

^{xx} Idem, *Ibidem*, p. 45.