

O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS PAULISTAS (1942-1961): LEGISLAÇÃO, LIVROS DIDÁTICOS E PERIÓDICOS

Rodolfo Calil Bernardes*

Resumo: Este trabalho busca comunicar a fundamentação teórica, os procedimentos metodológicos e alguns caminhos percorridos na realização de uma pesquisa de mestrado que investiga os conteúdos disciplinares e pedagógicos da disciplina escolar História propostos nas escolas secundárias paulistas no período compreendido entre a reforma do ministro Gustavo Capanema (1942) e a LDB (1961). Seguindo a linha de investigação de Chervel, buscamos identificar e analisar o ensino de História sistematizado pelo Estado e os conteúdos explícitos e pedagógicos dos livros didáticos da disciplina, além de analisar debates referentes ao ensino de História, localizados em periódicos educacionais e de História do período. Tais análises se baseiam, principalmente, nos escritos de Choppin, Bittencourt e Munakata.

Palavras-chave: Livro didático, ensino de História, periódico.

Abstract: This paperwork aims at investigating the theory, the methodological issues and the procedures followed in the Master's research, which investigates the disciplinary and pedagogical contents from the History subject proposed to be applied in elementary school levels in São Paulo within the period of Gustavo Capanema's policy reform (1942) and the LDB (1961). Following Chervel's investigation, we try to identify and analyze the teaching of History inserted in the State's system and the explicit and pedagogical contents from History textbooks, besides that, we try to analyze debates about the teaching of History through pedagogical and History journals of a period. All the analysis was based on Choopin's, Bittencourt's and Munakata's ideas.

Keywords: Textbook, History teaching, journals

INTRODUÇÃO

Ao fixar como objeto de investigação alguns aspectos do ensino de História nas escolas paulistas durante as décadas de 1940 e 1950, esta pesquisa busca contribuir para um melhor entendimento da própria disciplina, tanto em seus conteúdos selecionados, quanto nas atividades propostas para a fixação destes.

Isto porque admitimos que a História se constituiu e se consolidou como disciplina escolar dentro da própria escola num processo realizado por seus agentes internos, em diálogo com as relações com a ciência de referência e as interferências múltiplas sofridas de outras instituições sociais. (CHERVEL, 1990)

Sobre os desdobramentos decorrentes deste entendimento da disciplina escolar, que é intrínseco ao entendimento de escola e de pedagogia, Circe Bittencourt esclarece que

* Mestrando do Programa de Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP, bolsista CAPES.

desta concepção de escola como lugar de produção de conhecimento, a história das disciplinas escolares deve ser analisada como parte da cultura escolar para que se possam entender as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura geral e a sociedade. (BITTENCOURT, 2003: 26)

Para tal investigação histórica da disciplina escolar, serão analisados, além dos textos normativos oficiais, livros didáticos do período e artigos referentes ao ensino de História publicados em periódicos selecionados.

Os livros didáticos terão analisados seu conteúdo de maneira epistemológica, didática e ideológica, já que tais abordagens não devem ser dissociadas (CHOPPIN, 2004). Também outros aspectos, além da análise de conteúdos explícitos e pedagógicos devem ser considerados, pois como Alain Choppin constata sobre o assunto:

Escrever a história dos livros escolares – ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra – sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, lingüístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido. (CHOPPIN, 2004: 561)

Igualmente sem sentido é realizar a análise dos livros didáticos sem considerar sua materialidade e as condições efetivas a que estavam submetidos os agentes da produção editorial do período (MUNAKATA, 1997), no entanto, é necessário destacar que a análise dos conteúdos e métodos, nesta pesquisa, será priorizada.

No trato dos artigos serão consideradas, além do conteúdo, as características editoriais, tiragens, circulação etc, buscando uma análise o mais completa possível, evitando desvios caracterizados por abordagens por demais superficiais. Neles esperamos, como expresso na ementa do projeto História das disciplinas escolares e do livro didático, no qual esta pesquisa se insere, acompanhar as manifestações, favoráveis ou contrárias, em relação ao programa em vigor, além de conhecer sugestões e comentários sobre as maneiras de ministrar os conteúdos das disciplinas.

Diante das fontes documentais a serem analisadas para a realização desta pesquisa, achamos válido destacar a consciência de seus limites, já que, apesar de sua enorme importância para a realização da história do ensino de História, “os conteúdos escolares, cabe ressaltar, analisados pelos currículos formais, pelos textos normativos e livros didáticos expressam apenas parte do que se concebe por disciplina”. (BITTENCOURT, 2003: 35)

A parcialidade anunciada se deve à omissão, realizada de maneira consciente para a delimitação da pesquisa, do estudo das práticas escolares cotidianas, que pensamos ser

necessárias para a formação de um quadro mais completo acerca da história da disciplina escolar.

OS PERIÓDICOS E AS DISCUSSÕES CURRICULARES

Indicando algumas possibilidades de análise e caminhos que esta pesquisa busca seguir a partir dos artigos contidos em periódicos, construímos uma breve reflexão sobre as teorias de currículo relacionadas às fontes investigadas.

No primeiro número da revista *Escola Secundária*, publicada no ano de 1957, uma pergunta enviada por um professor de História de uma escola paulista foi publicada na sessão Consultório Didático, dedicada a responder questões do professorado das escolas de nível médio, nomenclatura corrente no período para designar o ensino secundário.

Após discorrer sobre algumas objeções que fazia ao sequenciamento das unidades do programa de História vigente, o docente perguntava: “pode o professor de História alterar essa ordem (dos conteúdos), desrespeitando o programa oficial?”.

Quer fosse esta uma dúvida enviada realmente por um professor, quer fosse uma invenção editorial, a pergunta evidencia um dos principais debates sobre o ensino, de História especificamente, aparentes nos periódicos educacionais e de História do período: o programa oficial e seu uso por parte dos professores.

Estes periódicos figuram como minhas fontes principais para localizar e analisar debates referentes ao ensino de História, no período compreendido entre a reforma do ministro Gustavo Capanema (1942) e a LDB (1961), além de contribuírem para um maior conhecimento de como os professores organizavam suas aulas, já que grande parte dos artigos dedica-se a fornecer modelos de aulas, de projetos, de planejamentos anuais e de provas, entre outros.

Retornando à pergunta inicial, a resposta publicada na revista foi: pode e deve. O argumento usado defendia que os programas constituem apenas um guia que define os conteúdos, mas não é inflexível quanto sua execução por parte do professorado, que tem autonomia para agir de acordo com seus conhecimentos e adaptar o programa de acordo com o perfil de cada turma.

Este debate sobre o currículo, mesmo que os envolvidos não nomeassem dessa forma a discussão, revela uma série de elementos a serem considerados no estudo da disciplina escolar, historicamente constituída dentro da própria instituição escolar, e do currículo como uma construção social, portanto, não natural.

Mas, se o currículo e a disciplina escolar não são naturais, e sim construções sociais, as permanências e rupturas existentes no ensino escolar fornecem material para se entender aspectos priorizados pela instituição escolar e mesmo a própria instituição escolar numa perspectiva histórica, já que os conteúdos e métodos escolhidos para o ensino de determinada disciplina seguem finalidades específicas de cada época (CHERVEL, 1990), finalidades estas que não se circunscrevem ao ambiente escolar e estabelecem relações com a sociedade em que está inserida.

Portanto, o estudo dos conteúdos explícitos e pedagógicos adotados pela História, no período delimitado, deve contribuir para o entendimento da maneira pela qual o ensino escolar buscava constituir a formação intelectual e o papel social de seus alunos ao selecionar determinados conteúdos e adotar certos métodos para sua fixação, sendo necessário analisar, para compreender com maior profundidade seu ensino, não só os programas oficiais e as recomendações metodológicas neles contidas, mas também os métodos pelos quais se buscava a transmissão do conteúdo listado no programa, privilegiando como fontes, para tanto, os exercícios contidos nos livros didáticos, que não serão discutidos neste trabalho.

Para Hamilton, o significado do termo currículo continua, mesmo após séculos de transformação, vinculado à idéia de conteúdos distribuídos numa seqüência metodizada para seu ensino/aprendizagem. É ele que confere unidade aos diferentes elementos de um curso educacional, devendo ser completado e não apenas seguido. Suas pesquisas indicam que o currículo emergiu do refinamento dos conteúdos e dos métodos pedagógicos, trazendo consigo um maior controle externo, tanto do ensino quanto do aprendizado.

É notável que Hamilton concebe o currículo apenas na sua dimensão formal, normativa, aquele pré-concebido por educadores, técnicos ou políticos para ser adotado nas instituições escolares. Mesma concepção devia ter a grande maioria dos educadores e pessoas ligadas de alguma maneira à área educacional das décadas de 40 e 50. Neste período,

duas grandes tendências podem ser observadas nos primeiros estudos e propostas: uma voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno e outra para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados “desejáveis”. As duas tendências, juntamente com vestígios e revalorizações de uma perspectiva mais tradicional de escola e de currículo, dominaram o pensamento curricular dos anos vinte ao final da década de sessenta e início da década seguinte. (MOREIRA; SILVA, 1994: 11)

Estas tendências tiveram óbvios reflexos no Brasil, sendo a primeira ligada aos pioneiros escolanovistas e, conseqüentemente, ao INEP, denominada progressivista e a segunda, mais desenvolvida junto ao PABAE, denominada tecnicista.

Mas, se no período as discussões sobre currículo eram, ou aparentavam ser, meramente pedagógicas, após o surgimento da teoria crítica, a análise de currículos

não pode mais se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não-problemático o conhecimento recebido. O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política. (MOREIRA; SILVA, 1994: 21)

Analisando hoje o currículo de História das décadas de 1940 e 1950, não podemos deixar de lado os embates sociais e as relações de força que moldaram sua construção, no entanto, é necessário ter extrema cautela para não realizar análises anacrônicas. Utilizando categorias de análise diferentes dos educadores do período estudado, é fundamental não procurar no, ou mesmo atribuir ao discurso de um ou outro determinada posição que não fazia parte do repertório das discussões vigentes de então.

Historiador de formação, nunca achei que precisaria ficar tão atento para não cometer tal erro, já que, em teoria, estava ‘vacinado’ desde o início da graduação. O trabalho de pesquisa, no entanto, mostrou-se pedregoso e anacronismos estão sempre presentes em meu pensamento, em minhas análises e meus escritos. Corrijo-os a todo instante.

Tomadas as devidas precauções, é importante salientar que um estudo que leva em conta apenas o currículo formal é sempre um estudo parcial, pois, apesar de sua enorme importância para a realização da história do ensino de História, “os conteúdos escolares, cabe ressaltar, analisados pelos currículos formais, pelos textos normativos e livros didáticos expressam apenas parte do que se concebe por disciplina”. (BITTENCOURT, 2003: 35)

Observando a mesma situação de parcialidade da análise dos programas e currículos normativos para a realização de estudos sobre os currículos e as disciplinas escolares, Forquin sugere que

a análise sociológica dos programas escolares e da seleção que aqueles efetuam no repertório cultural de uma sociedade num momento dado deve ser prolongada e completada no próprio local dos estabelecimentos e das salas de aula, na medida em que existe uma diferença entre aquilo que é pretendido e aquilo que é ensinado realmente. Pode-se, além disso, acrescentar que aquilo que é realmente aprendido, retido e compreendido pelos alunos não corresponde tampouco àquilo que os docentes ensinam ou crêem ensinar... (FORQUIN, 1992: 32)

Entramos com isso no campo do currículo real, que só pode ser analisado a partir de investigações que consideram diversos elementos das práticas cotidianas e das relações entre os vários atores atuantes no espaço escolar, mais precisamente o de sala de aula.

Temos ainda o currículo oculto, “conceito criado para se referir àqueles aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial, formal”. (MOREIRA; SILVA, 1994: 31)

A análise de outro artigo da revista *Escola Secundária*, este publicado em 1958, em seu 5º número, em que o professor Guy de Hollanda destaca a reclamação dos professores em relação à extensão dos programas, criticando o servilismo dos autores de livros didáticos e professores ao programa oficial, apresentando a possibilidade de organizar-se segundo os pouco conhecidos programas mínimos, traz novos elementos a serem considerados ao estudar o ensino de História do período.

O principal é o questionamento de se havia, ou não, possibilidades de fugir do controle do Estado, ou se havia mesmo o desejo de fazê-lo por parte do professorado. As fontes selecionadas para a realização deste trabalho não podem responder a estas questões com segurança, mas podem apontar alguns indícios que aparecem no discurso, mesmo de forma velada, dos autores dos periódicos.

Vale destacar que a análise do discurso dos artigos não segue nenhum parâmetro estabelecido ou metodologia utilizada pelos estudos lingüísticos especializados, mas sim os cuidados de um olhar atento, que espero ter, para extrair somente o que no texto se revela, com um mínimo de lacunas e com nenhuma invenção.

Sendo o controle rigoroso da educação uma das características marcantes do Estado no período, como lembra o estudo de Moreira, as

Reformas Campos e Capanema prescreveram currículos e programas rígidos para o ensino secundário, não deixando muita margem para maiores discussões, além de instalar um sistema bastante centralizador, com vários instrumentos controladores, como os inspetores federais, por exemplo. (MOREIRA, 1990)

Esta marca centralizadora e a rigorosa fiscalização do Estado sobre a educação foram duramente criticados num artigo de Anísio Teixeira na RBEP, em 1956, onde o educador escreveu:

Transformou-se a educação em uma atividade estritamente controlada por leis e regulamentos e o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação em órgãos de registro, fiscalização e controle formal do cumprimento de leis e regulamentos. A

função desses órgãos é a de dizer se a educação é legal ou ilegal, conforme hajam sido ou não cumpridas as formalidades e os prazos legal e regularmente fixados. De tal sorte, a educação do brasileiro, que é um processo de cultura individual, como seria o processo do seu crescimento biológico, passou a ser um processo formal, de mero cumprimento de certas condições externas, que se comprova mediante documentação adequada. E foi esse fato que transformou o Ministério da Educação, durante o período estadonovista, no organismo central de controle e fiscalização da educação, em tudo equivalente a um cartório da educação nacional. (TEIXEIRA, 1956: 13)

Com estes traços, provavelmente a autonomia dos professores do período para realizar suas escolhas de conteúdos era praticamente nula, o que não significa que não houvesse resistência às decisões e imposições do ‘cartório da educação nacional’.

Numa abordagem histórica aos conteúdos e métodos do ensino de História, Bittencourt constata que

nas décadas de 50 e 60 surgiram críticas e novas propostas sobre os objetivos e métodos de ensino. Tais críticas provinham de professores formados pelos cursos de História criados a partir de 1934, cursos esses responsáveis pela profissionalização de um corpo docente que também se iniciava pela relação entre ensino e pesquisa. (BITTENCOURT, 2008: 82)

Tais críticas e propostas são bastante perceptíveis nos periódicos analisados, mas a preocupação que havia entre muitos dos autores, de inovar a metodologia do ensino da História nas escolas secundárias, esbarrava nas avaliações obrigatórias do Estado, que exigiam a memorização de um enorme volume de datas e acontecimentos, causas e efeitos de eventos históricos considerados importantes. Dentre estas avaliações, vale destacar as provas orais, criticadas veementemente em muitos artigos analisados.

Destaco a crítica de Anísio Teixeira:

com efeito, o fato de haverem perdido a autonomia quanto a pessoal e material inicia a desintegração da escola. Essa desintegração se completa com a supressão da autonomia quanto ao ensino, sua seriação, métodos e exames. Levada a ordenação externa da escola até esse ponto, é evidente que nada restará senão o automatismo de diretores e mestres, a executar o que não planejaram, nem pensaram, nem estudaram, como se estivessem no mais mecânico dos serviços. (TEIXEIRA, 1956: 21)

Sobre o assunto, ainda vale destacar a observação feita por Guy de Hollanda em seu trabalho sobre os compêndios e programas de História do período de 1931 a 1956:

os autores de manuais de ensino seguem, religiosamente, a letra dos programas oficiais, pois, se não o fizessem, não encontrariam editor. As editoras, além de não desejarem arriscar um veredito desfavorável da Comissão Nacional do Livro Didático, têm muito em conta a atitude dos professores, cuja fidelidade exemplar ao texto dos

programas decorre do desejo de evitar eventuais dificuldades com a inspeção oficial do ensino e, quase sempre também, do hábito de não tomar iniciativas pedagógicas. Por sua vez, gravita sobre os compêndios a subordinação total do nosso ensino às provas e exames. Os professores se limitam, salvo raras exceções, a preparar os alunos para esse fim. E os alunos raramente estudam com outro objetivo e os pais muitas vezes, não concebem outra finalidade para as aulas. (HOLLANDA, 1957: 254)

Esta situação reforça a idéia de que o limite às escolhas/seleção de conteúdos, por parte do professor, é dado pelas avaliações externas (CHERVEL, 1990), sendo que a avaliação atua como uma pressão modeladora da prática curricular. Trata-se de uma avaliação realizada de acordo com as exigências de uma instituição e em condições concretas que não foram postas pelo avaliador e nem pelos avaliados (SACRISTÁN, 2000). É nesse contexto de discussão de currículo avaliado que devemos analisar a atuação destes professores que se mostram através de seus discursos nos artigos dos periódicos.

Referências bibliográficas

- BITTENCOURT, Circe Maria F. 2003. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda e RANZI, Serlei Maria Fisher (orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. São Paulo: EDUSF, pp. 9-38.
- _____. 2005. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- CHERVEL, André. 1990. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2. Porto Alegre: Pannomica, pp. 177-254.
- CHOPPIN, Alain. 2004. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. Vol.30, nº 3. São Paulo: FEUSP, pp. 549-566.
- FORQUIN, Jean-Claude. 1992. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & educação*. Porto Alegre, nº 5, pp. 28-49.
- GOODSON, Ivor. 1995. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- HAMILTON, David. 1992. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*, 6, pp. 33-52.
- HOLLANDA, Guy de. 1957. *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)*. Rio de Janeiro: INEP/Ministério da Educação e Cultura.
- MOREIRA, Antonio Flavio. 1990. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus.
- MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. 1994. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, pp. 7-37.
- MUNAKATA, Kazumi. 1997. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese de doutorado. Programa de História e Filosofia da Educação. PUC-SP.
- SACRISTAN, J. Gimeno. 1998. *O currículo, uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fontes

- Escola secundária*. 1957. Vol.1, nº 1, p. 88.
- Escola secundária*. 1958. Vol.2, nº 5, pp. 83-86.
- RBEP*. 1956. vol. 25, nº 61, pp. 3-23.