



FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O CURRÍCULO DA DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA
NO COLÉGIO PEDRO II – A DÉCADA DE 1970 – ENTRE A TRADIÇÃO
ACADÊMICA E A TRADIÇÃO PEDAGÓGICA: a História e os Estudos Sociais**

BEATRIZ BOCLIN MARQUES DOS SANTOS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria Monteiro.

**Rio de Janeiro
Dezembro de 2009**

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos.

O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais / Beatriz Boclin Marques dos Santos – Rio de Janeiro, UFRJ/dezembro, 2009.
293 f.

Orientadora: Ana Maria Monteiro

Tese (doutorado) – UFRJ/Instituto de Educação / Programa de Pós-graduação em dezembro, 2009.

Bibliografia: f. 282-293



FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O CURRÍCULO DA DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA
NO COLÉGIO PEDRO II – A DÉCADA DE 70 – ENTRE A TRADIÇÃO
ACADÊMICA E A TRADIÇÃO PEDAGÓGICA: a História e os Estudos Sociais**

BEATRIZ BOCLIN MARQUES DOS SANTOS

Orientadora: Ana Maria Monteiro

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada por:

Presidente, Professora Ana Maria Monteiro

Prof. Circe Maria Fernandes Bittencourt

Prof. Arlette Medeiros Gasparello

Prof. Carmen Teresa Gabriel

Prof. Márcia Serra Ferreira

Rio de Janeiro – Dezembro de 2009

AGRADECIMENTOS

Durante todo o processo de pesquisa recebi contribuições inestimáveis da família, dos colegas de trabalho do NUDOM, dos professores entrevistados e da minha orientadora, tornando-se muito difícil dimensionar a importância da colaboração de todas essas pessoas para a conclusão do trabalho.

Inicialmente agradeço à minha família, pelo apoio e palavras de estímulo diante dos momentos difíceis de elaboração da pesquisa e pela compreensão que tiveram com os meus momentos de isolamento, quando refletia sobre as questões da tese.

Agradeço à minha orientadora, Professora Dra. Ana Maria Monteiro, pela admirável competência acadêmica e pelas intervenções sempre precisas, apontando-me os melhores caminhos a seguir.

À amiga e colega de Colégio Pedro II, professora Vera Lúcia Cabana de Queirós Andrade, a quem dedico grande estima, pela dedicação e acompanhamento, com sua visão perspicaz de competente historiadora, dos meus passos ao longo da pesquisa.

Ao professor Geraldo Pinto Vieira, pela participação sempre solícita durante todo o processo de pesquisa, destacando-se por sua admirável precisão de memória, de fundamental importância no processo de reconstrução de momentos significativos da história do Colégio Pedro II.

Às funcionárias do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II: Elizabeth Monteiro da Silva, Regina Célia Lopes Campelo, Tatyana Marques Cardoso e as estagiárias Ana Sofia Ferreira de Brum e Márcia Kazue Rodrigues, pelo companheirismo expresso nas palavras de incentivo e na colaboração efetiva durante o árduo trabalho de pesquisa.

Meus agradecimentos especiais aos professores entrevistados do Colégio Pedro II: Wilson Choeri, Fernando Segismundo, Aloysio Jorge do Rio Barbosa, Thelma Soares de Miranda, Aimbiré Menezes Gondim, Lydinéa Gasman e James Braga Vieira da Fonseca, cujos depoimentos surpreenderam pela rara capacidade de memória dos fatos ocorridos há mais de 40 anos e por terem demonstrado toda a competência de uma geração invejável do ponto de vista acadêmico e pedagógico.

À professora Terezinha Saraiva, a quem reverencio pela admirável inteligência e dedicação às questões do ensino no Brasil. Confesso ter dificuldades de encontrar as palavras corretas para dar conta de toda a minha gratidão à atenção e carinho com que me recebeu, e pela paciência e precisão com que respondeu às perguntas da entrevista.

RESUMO

Santos, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais.** Rio de Janeiro, 2009, 295 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

A presente pesquisa tem como objetivo investigar as características da dinâmica curricular da disciplina História no Colégio Pedro II, que apresentou marcas de estabilidade quando a reforma implantada a partir da Lei 5.692/71 determinou sua substituição por Estudos Sociais. Trata-se de uma análise sócio-histórica do currículo, embasada nas contribuições do teórico inglês Ivor Goodson. Para as pesquisas sócio-históricas de currículos escolares, o autor propõe uma análise combinada da retórica legitimadora de uma disciplina escolar por meio de seu currículo prescrito, juntamente a um enfoque investigativo que se detenha nas negociações para a realização do mesmo; em outras palavras, uma análise que considere que a organização das disciplinas no currículo, assim como o conhecimento escolar selecionado para compor seus conteúdos, longe de apresentar uma imparcialidade na sua construção, configura-se como um terreno de lutas.

Tomando como foco a década de 1970, investigamos como ocorreu a apropriação da Lei 5.692/71 e mais especificamente do Parecer 853/71 pelos professores de História do Colégio Pedro II, e como esses professores dialogaram com esse contexto de criação dos Estudos Sociais. No intuito de analisar como se deu a dinâmica de estabilidade e mudança curricular ao longo desse período, procuramos compreender como foi prescrita a História ensinada nessa instituição, desde sua criação até a década de 70. Rastreamos as características que fundamentaram o ensino de História com base na análise do currículo prescrito, os chamados programas de ensino. Sendo esta uma pesquisa sócio-histórica do currículo, nosso foco esteve na atuação da comunidade disciplinar de História, especialmente no papel dos catedráticos na dinâmica das relações entre o contexto interno da instituição e os grupos de formuladores governamentais das novas políticas educacionais.

ABSTRACT

Santos, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais.** Rio de Janeiro, 2009, 295 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

This survey seeks to investigate the characteristics of curriculum dynamics of History as a discipline in Colégio Pedro II, which showed marks of stability when the implementation of a reform by Law 5.692/71 determined its replacement by Social Studies. The study presents a socio-historical analysis of curriculum based on the contributions of the British theoretician Ivor Goodson. For the socio-historical researches of school curricula, the author proposes a combined analysis of the legitimating rhetoric of a school discipline by means of its prescribed curriculum, together with an investigative approach focused on the negotiations designed for its accomplishment; in other words, an analysis considering that the organization of disciplines in a curriculum, as well as the school expertise selected to build its contents, far from being impartial in its construction, configures itself as fighting grounds.

Taking the 1970 decade as the main focus, we investigated how the contents of Law 5.692/71 and more specifically Parecer 853/71 were appropriated by History teachers at Colégio Pedro II, and how these teachers dialogued with the context where Social Studies were formulated. In order to analyse the dynamics of curriculum stability and change along this period, we endeavored to understand how History taught in the institution had been prescribed from its creation till the 70 decade. We traced the founding characteristics of History teaching based on the analysis of prescribed curriculum, the so-called teaching programmes. Bearing in mind this is a socio-historical curriculum research, we focused on the performance of the disciplinary community of History, especially the role of professors in the relational dynamics between the internal context of the institution and the groups of governmental formulators of the new educational policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Revista Símbolo - órgão dos alunos do Externato do Colégio Pedro II - nº 1, novembro 1949 - capa	55
Figura 2: Folheto Comemorativo dos 170 anos do Colégio Pedro II	63
Figura 3: Justiniano José da Rocha	72
Figura 4: Joaquim Manuel de Macedo	74
Figura 5: Barão Homem de Mello	77
Figura 6: João Capistrano Honório de Abreu	78
Figura 7: D. Pedro II, Imperador do Brasil	106
Figura 8: Colégio Pedro II – início do século XX	107
Figura 9: Internato do Colégio Pedro II – São Cristóvão (Gynasio Nacional) em 1910	111
Figura 10: João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes	118
Figura 11: Luiz Gastão D'Escragolle Dória	128
Figura 12: Pedro do Coutto	128
Figura 13: Jonathas Archanjo da Silveira Serrano.....	129
Figura 14: João Batista de Mello e Souza	134
Figura 15: João Batista de Mello e Souza no Congresso de Esperanto em Oslo	136
Figura 16: Sala 14 – História	137
Figura 17: O professor Mello e Souza e um grupo de alunos	158
Figura 18: Therezinha de Castro e Delgado de Carvalho, parceiros no trabalho de pesquisa e elaboração de livros didáticos	164
Figura 19: Roberto Bandeira Accioli	166
Figura 20: Capas dos livros de História de Accioli & Taunay (década de 60)	168
Figura 21: Alunos do Externato do Colégio Pedro II – 1957	174
Figura 22: Capa do livro de Estudos Sociais (Carvalho, 1970)	191
Figura 23: Os Estudos Sociais como intercessão entre matérias (Parecer 853/71)	227
Figuras 24-25: Capa do Livro <i>Colégio Pedro II e a História da Educação no Brasil</i> elaborada por alunos da Unid. Escolar Engenho Novo II (2006)	236
Figura 26: O professor Antonio Traverso e alunos no Externato do Colégio Pedro II .	242
Figura 27: Capas dos livros de História Geral – década de 70 (Castro, 1968-1970)	247
Figura 28: Livros de História - década de 70 (Azevedo e Thiné, 1973)	248

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. AS CONTRIBUIÇÕES DE IVOR GOODSON PARA AS PESQUISAS SÓCIO-HISTÓRICAS DO CURRÍCULO	32
1.1 As contribuições de Ivor Goodson para os estudos sobre o currículo	32
1.2 O currículo prescrito	38
1.3 Goodson e a importância dos estudos sobre as disciplinas escolares	43
1.4 Padrões de estabilidade e mudança	46
2. O CURRÍCULO DA DISCIPLINA HISTÓRIA NO COLÉGIO PEDRO II – 1837-1889	56
2.1 Introdução	56
2.2 Origens do Colégio Pedro II	61
2.3 Os catedráticos do CPEI no Império	71
2.4 A disciplina escolar História: os programas e os livros didáticos	81
2.5 A História e a Geografia	87
2.6 História e Religião	88
2.7 A História no currículo prescrito	89
2.8 Conclusão	104
3. O CURRÍCULO DA DISCIPLINA HISTÓRIA NO COLÉGIO PEDRO II – REPÚBLICA (1889–1970)	108
3.1 Os programas de ensino nos primeiros anos da República	108
3.2 Os catedráticos João Ribeiro - Jonathas Serrano - João Baptista de Melo e Souza e o ensino de História	118
3.3 O catedrático João Ribeiro	119
3.4 O catedrático Jonathas Serrano	129
3.5 O catedrático João Batista de Mello e Souza	134
3.6 Os Programas de História nas décadas de 1930 e 1940	141
3.7 Os Programas de ensino: décadas de 1950 e 1960	157
4. OS ESTUDOS SOCIAIS E SUA TRAJETÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL	175
4.1 Histórico	175
4.2 As ideias de John Dewey	179
4.3 Os Estudos Sociais nas décadas de 1950 e 1960	186
4.4 Os Estudos Sociais na visão de Delgado de Carvalho/década de 1950 e 1960	189
4.5 Os Estudos Sociais na década de 1960	196
4.6 A formação de professores para o ensino de Estudos Sociais	206
4.7 Lei nº. 5.692/71 de 11 de agosto de 1971	213
5. A COMUNIDADE DISCIPLINAR DE HISTÓRIA E A REFORMA EDUCACIONAL PROMOVIDA PELA LEI Nº 5.692 EM 1971	237
5.1 O impacto da nova legislação educacional em tempos de autoritarismo político.....	238
5.2 Fatores Internos: o embate entre tradições – o currículo acadêmico e o pedagógico	253
5.3 As mudanças na visão dos professores	261
5.4 Trabalhando com a hipótese	267

CONCLUSÃO	273
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	282
ANEXOS (7)	294

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar a história do currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II. Para isso focalizamos, prioritariamente, a década de 1970 quando essa disciplina foi retirada, pela legislação vigente, do currículo de primeiro grau e substituída pelos Estudos Sociais. Com base em autores do campo do currículo que se voltam para a compreensão da construção sócio-histórica do currículo, investigamos como foi possível garantir os padrões de estabilidade expressos na manutenção da disciplina História no currículo do ensino de primeiro grau do Colégio Pedro II, apesar das determinações contidas na Lei 5.692/71.

Partimos da hipótese de que o fato do Colégio Pedro II não ter adotado os Estudos Sociais no currículo, no contexto da Lei 5.692/71 que promovia uma reforma educacional, com o agravante de ser oriunda de um governo caracterizado por uma ditadura militar, pode ter sido decorrente de características internas da comunidade disciplinar de História desse Colégio, o que caracteriza, conforme Ivor Goodson, um padrão de estabilidade curricular.

O currículo vigente, tendo como referência a tradição acadêmica com forte presença e peso nas “humanidades,” se contrapõe a uma proposta de currículo integrado, característico da tradição pedagógica, e na qual os Estudos Sociais substituíam as disciplinas História e Geografia, representantes significativas daquela tradição de ensino nesse Colégio¹.

O Referencial Teórico

Tomamos como base, nesta pesquisa, as contribuições do teórico inglês Ivor Goodson, que defende que nos estudos históricos do currículo se focalizem os mecanismos de seleção e

¹ Os conceitos de tradição acadêmica e tradição pedagógica serão explicados no capítulo 1.

de organização dos conteúdos escolares de modo a compreender os processos internos da escolarização.

Goodson afirma que a história do currículo deve estar centrada nos determinantes sociais e políticos da organização educacional. Para esse autor, o currículo é confeccionado no plano social, a partir das relações entre os grupos que o elaboraram e o colocaram em prática. Nesse sentido, o conceito de currículo é multifacetado, por ser “negociado e renegociado em vários níveis e campos” (GOODSON, 2005, p.67). Por essa razão, valorizamos nesta pesquisa a atuação dos catedráticos do Colégio Pedro II, professores que desempenhavam papel de liderança na definição dos currículos das diferentes disciplinas nesse Colégio.

Os estudos históricos buscam compreender a origem dos conhecimentos escolares escolhidos para compor o currículo de uma disciplina, partindo do entendimento do contexto interno da escolarização, que – segundo Goodson – é resultado de negociações que levaram a essas escolhas. Operando com o conceito de tradição inventada de Eric Holbsbawn, Goodson defende que, na análise sócio-histórica do currículo, torna-se imperativo entender os interesses e embates entre os atores sociais responsáveis pela retórica escolhida e relacionar as prioridades sociais e políticas na escolha do repertório curricular.

Nesse sentido, a elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa uma tradição. Com efeito, esta linguagem é com frequência empregada quando as “disciplinas tradicionais” ou “matérias tradicionais” são justapostas contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança.

Goodson (2005, p.78)

Nas pesquisas sobre currículo, Goodson propõe uma abordagem combinada entre o currículo prescrito e a análise das negociações da comunidade disciplinar para a sua realização. Para o autor, o currículo não pode ser visto como um “sistema FECHADO” (2005, p.75), devendo ser consideradas, nessas pesquisas, as características do contexto interno e as suas relações com o contexto externo.

De acordo com o mesmo autor, não se pode olhar o currículo apenas como um texto formal, mas “tendo de investigar também as dinâmicas informais e relacionais que definem modos distintos de aplicar na prática as deliberações legais” (GOODSON, 1997, p.10).

Goodson ressalta, também, a importância do currículo prescrito que, segundo ele, “é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” (1997, p.20). Acrescenta, ainda, que no currículo prescrito as “determinadas intenções educativas são deste modo publicamente comunicadas e legitimadas (1997, p.20).

A Disciplina História

A escolha da disciplina escolar História como foco da pesquisa remete ao fato de ser uma disciplina escolar inserida no currículo do curso secundário no Brasil no século XIX e que, a despeito das mudanças implementadas, permanece no currículo até os dias de hoje. No século XX, essa disciplina passou por muitas transformações oriundas de tentativas governamentais para retirá-la do currículo. Na década de 1970, a disciplina foi, inclusive, substituída pela disciplina Estudos Sociais (Lei 5.692/71). No entanto, as características de seus objetivos parecem ter contribuído para a sua manutenção no currículo, devido ao reconhecido papel na formação da identidade nacional, na constituição da cidadania e – mais recentemente – na perspectiva de um ensino de História comprometido com a formação de um cidadão crítico (BITTENCOURT, 2004, p.21).

A opção de pesquisar o currículo de História possui também motivações pessoais. Ingressei no Colégio Pedro II através do concurso para professores em 1984, exatamente no período de reorganização do quadro docente e do currículo escolar. Desde então, venho exercendo a função de professora de História nessa instituição. Acompanhei todo o processo de revitalização do Colégio Pedro II, resultante das políticas internas promovidas pela direção

geral no intuito de, entre outras coisas, valorizar o trabalho docente mediante participação dos professores na construção do currículo. Participei da comissão de currículo do Departamento de História ao longo da década de 1990, e até o presente momento faço parte da equipe de professores de dedicação exclusiva que mantêm um grupo de estudo sobre currículo e ensino de História.

Nesse contexto, vale também destacar que a disciplina História está profundamente imbricada com a história do Colégio Pedro II. Esse colégio representou um lócus de formação tanto do currículo quanto do ensino de História. Foi através do Colégio Pedro II, fundado para formar a elite pensante do Brasil que ocuparia os principais cargos da administração pública e do governo, que se iniciou o processo de consolidação dos programas curriculares e manuais didáticos, fornecendo-nos, assim, materiais sobre a História ensinada no Brasil, ou melhor, a História estruturada como matéria escolar.

Nessa perspectiva, analisamos a História ensinada no Brasil a partir da análise do currículo de uma instituição específica, o Colégio Pedro II, que ao longo dos seus 172 anos de existência nos fornece um panorama dos diferentes embates sofridos pelo currículo de História em seu processo de construção sócio-histórica, nos séculos XIX e XX.

A escolha da década de 1970 para a pesquisa relaciona-se ao momento político e suas implicações no Colégio Pedro II. Durante os governos militares, especialmente após a promulgação da Lei 5.692 de 23 de agosto de 1971², foi promovida uma mudança radical nos currículos que tiveram forte impacto no âmbito do ensino da História ao estabelecer a disciplina escolar Estudos Sociais em substituição à História e Geografia no ensino de primeiro grau. As reformas educacionais contidas na Lei estabeleciam, também, o fim do exame de admissão ao curso ginasial. No caso do Colégio Pedro II, essas decisões acenavam para reformas no currículo que geraram embates na comunidade escolar, além de um

² Brasil. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

esvaziamento do número de alunos, uma vez que o Colégio Pedro II não possuía o ensino primário. Cabe destacar que o Colégio Pedro II, apesar da legislação vigente, não adotou os Estudos Sociais em seu programa de ensino³. Essa decisão parece revelar um padrão de estabilidade curricular (GOODSON, 1997, p.29) que merece, em nosso entender, ser melhor investigado.

O caráter da proposta, que estabelecia a integração dos conteúdos da História e da Geografia, contrastando com o ensino das “humanidades”⁴ sob o qual se configuravam os fundamentos da formação educacional no Colégio, nos estimula a investigar como as políticas educacionais que promoveram reformas na década de 1970 foram apropriadas pela instituição e, mais particularmente, no âmbito da disciplina História no Colégio Pedro II. Os embates entre o contexto externo e interno, quer dizer, a dinâmica das relações entre os grupos internos representados por professores, alunos, coordenadores catedráticos e diretores, e os formuladores governamentais de políticas educacionais, revelados nas negociações para lidar com as mudanças exigidas, são o nosso foco de estudo.

O Colégio Pedro II

A escolha de uma instituição específica para o desenvolvimento desse estudo encontra suporte teórico–metodológico na pesquisa desenvolvida pela professora Márcia Serra Ferreira, em sua tese de doutorado intitulada “A História da Disciplina Escolar Ciência no Colégio Pedro II (1960-1980)”, defendida em 2005. Além de trabalhar na mesma perspectiva sócio-histórica de construção do currículo e de escolher a mesma instituição de ensino, o Colégio Pedro II, a autora apresenta uma concepção inovadora para compreender a importância de se pesquisar uma instituição específica. Acredita que existem elementos

³ Ata do colegiado de História, década de 1970. Acervo NUDOM.

⁴ O conceito de humanidades será discutido mais à frente.

próprios da instituição escolar que intermedeiam as relações entre fatores internos e externos que afetam o currículo⁵, como podemos observar na citação abaixo:

Neste sentido, permaneço defendendo a construção de um modelo de análise que associe aspectos internos e externos aos diferentes grupos disciplinares. Argumento, entretanto, que as disciplinas escolares não sofrem influência apenas destes aspectos, conforme afirma Santos (1990), mas também de questões de ordem institucional. Tais questões, que mediatizam tanto aspectos internos às comunidades disciplinares quanto aspectos externos a elas – como aqueles ligados à estrutura sócio-educacional e ao contexto cultural mais amplo, podem ser compreendidos de dois modos distintos... afirmo que, para além dos condicionantes institucionais mais gerais, que dizem respeito ao estudo de uma disciplina que foi produzida como parte de uma cultura escolar, cabe considerar elementos institucionais específicos, que se relacionam à própria natureza e história do referido colégio.

Ferreira (2005, p.22)

Assim, acreditamos que esse estudo pode contribuir para a compreensão de aspectos relacionados à dinâmica estabilidade/mudança curricular no ensino dessa disciplina escolar presentes nos debates das comunidades disciplinares interna e externa do Colégio. Esta pesquisa pode também ajudar a compreender os embates desenvolvidos pela manutenção da disciplina em momentos de pressão pela sua retirada do currículo, bem como os argumentos e as estratégias utilizadas. Além disso, pelo que foi possível verificar, este é um processo ainda não investigado na perspectiva aqui proposta, ou seja, no contexto de uma instituição.

A escolha do Colégio Pedro II para desenvolvimento da presente pesquisa deve-se, primeiramente, ao fato da história da disciplina escolar História estar profundamente relacionada à história do Colégio Pedro II, como já dito anteriormente.

Além disso, investigamos o Colégio Pedro II considerando suas características *sui generis*, como por exemplo o regime das cátedras, responsável pela aproximação dessa

⁵ Referência à proposta de SANTOS (1990), na qual fatores internos e externos à matéria escolar interferem nas alterações do currículo.

instituição com o ensino superior, e que implica em aspectos muito particulares a serem considerados na análise da construção sócio-histórica da disciplina História⁶.

Os professores catedráticos do Colégio Pedro II possuíam um status acadêmico equiparado aos catedráticos do ensino superior, muitas vezes sendo eles mesmos os integrantes das cátedras nos dois níveis de ensino. No Colégio Pedro II os catedráticos, além de escrever os compêndios usados pelos alunos, participavam da Congregação, elaboravam o programa de ensino e tomavam parte das principais decisões políticas e pedagógicas do Colégio⁷.

A escolha dessa instituição justifica-se também pela importância dada às chamadas “humanidades” nos programas de ensino desde o século XIX, tradição essa responsável, em grande parte, pela construção da matéria escolar História na forma em que foi ensinada no Brasil, até meados do século XX⁸. As disciplinas fundamentadas na cultura clássica como História, Geografia, Latim, Grego, Literatura, Filosofia e Retórica representavam mais de 50% da carga horária das disciplinas (GASPARELLO, 2002, p.68).

Apesar de, na pesquisa, focalizarmos especificamente o programa de História do Colégio Pedro II, seu estudo se justifica porquanto possibilita identificar características específicas da sua construção histórica que podem estar presentes em outros espaços institucionais, uma vez que esse programa influenciava o ensino de História em todo o Brasil.

⁶ O Decreto 1.602 de 23 de junho de 1882 estabelece a normatização para provimento das cadeiras de professor catedrático. No capítulo II do referido Decreto podemos ler: “as provas de concurso que serão effectuadas no Externato e constariam de deffeza de these, escripta e oral. A these comprehenderia uma dissertação escripta sobre um ponto sorteado e de, pelo menos, duas proposições que conteriam questões controversas sobre cada um dos outros nove pontos, dentre os dez organizados por uma commissão julgadora. Seria apresentada impressa em quarenta dias contados daquelle em que foi dado o ponto. Cada candidato faria entrega à secretaria da Instituição Pública de cem exemplares de these, dos quaes dez ficariam para as duas bibliothecas do Collegio e os demais seriam, oito dias antes dos marcados para a defeza, distribuídos aos reitores, aos juizes, professores do Collégio e demais candidatos” (ANNUARIO DO COLEGIO PEDRO II, nº I, 1914, p.89).

⁷ Decreto nº 8227 de 24 de agosto de 1881. Art.2º Compete à Congregação:

1º Organizar annualmente o programa do ensino e o horário das aulas e indicar as obras e compêndios que devam ser adoptadas nas mesmas aulas, submittendo tudo à aprovação do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império. (ANNUARIO DO COLEGIO PEDRO II, nº I, 1914, p.88).

⁸ GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de Identidades: os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)*.

O Colégio Pedro II serviu de modelo para outras escolas por ser a única escola autorizada a emitir o certificado de conclusão do curso secundário até 1931⁹.

A escolha do Colégio Pedro II se deu também por ser uma instituição onde se localizam os grupos que dialogam com o contexto externo responsável pela definição de leis e reformas educacionais. Constavam da composição docente do Colégio Pedro II professores que participaram de reformas educacionais em nível federal, como Jonathas Serrano, aluno e professor do Colégio Pedro II (1885-1944). O professor Serrano, por exemplo, participou da maior reforma do ensino verificada no Distrito Federal, como sub-diretor técnico da Diretoria de Instrução Pública (atual Secretaria de Educação).

Vale destacar, ainda, que o Colégio Pedro II possui um Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) que nos possibilita ter acesso a registros referentes aos 172 anos de memória dessa instituição.

Em vista do exposto, acreditamos que a pesquisa possa contribuir para a compreensão de características presentes no ensino de História do período focalizado e para a análise dos padrões de estabilidade. Perguntamo-nos como uma instituição, marcada pelo academicismo de uma proposta curricular, dialoga com os Estudos Sociais, de tradição pedagógica.

O Período

O período escolhido para o estudo, a década de 1970, foi marcado por grave crise na área educacional, decorrente do fato do governo brasileiro, sob o regime militar, promover uma reformulação do currículo e objetivos da educação básica ao criar os níveis de ensino de primeiro e segundo graus. Implantava-se formalmente um modelo caracterizado por perspectiva pedagógica e pragmática, que contrastava com o modelo acadêmico, no qual disciplinas como a História possuíam um grande peso no currículo.

⁹ ABUD, Kátia. *O Saber Histórico na Sala de Aula*, 2004, p.31.

O modelo do Colégio Pedro II, estruturado em um currículo clássico, contrastava com a realidade da proposta. “A nova fundamentação do ensino de 1º grau estabelecia que além da formação geral o aluno passasse por uma sondagem vocacional e uma iniciação para o trabalho” (ROMANELLI, 1999). O Conselho Federal de Educação foi incumbido de fixar as matérias do núcleo comum dos currículos para cada nível¹⁰. De acordo com a Lei, incluíam-se, ainda, as novas disciplinas Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde¹¹.

As determinações da Lei 5.692 ocasionaram o fim dos exames de admissão, realizados na passagem do primário para o curso ginásial, eliminando um ponto de estrangulamento do antigo sistema. Para o Colégio Pedro II, esse aspecto da Lei representou um esvaziamento do curso de primeiro grau, uma vez que não havia o curso primário na instituição. O Colégio Pedro II ficava, assim, impossibilitado de receber novos alunos para o curso ginásial.

A década de 1980 é considerada como o momento de reação do Colégio à crise das décadas de 60 e 70¹². Essa reação se dá com o lançamento do novo PGE (Plano Geral de Ensino) em 1981 e a organização de novos concursos para professores efetivos (1981 e 1984). A fundamentação teórica dessas ações está expressa na introdução do Plano Geral de Ensino de 1981, redigida pelo então representante da Divisão de Educação e Ensino do Colégio Pedro II, Professor Wilson Choeri¹³. Destacamos trechos desse documento:

A Divisão de Educação e Ensino, ao realizar o “1º Encontro Pedagógico dos Professores do Colégio Pedro II”, teve como objetivo básico colher as sugestões do corpo docente do Colégio. Procurou ao longo de 1980 implementar as recomendações e proposições que resultaram da reunião... Felizmente, no Novo Velho Colégio Pedro II o seu corpo docente tem consciência da sua missão renovadora e da importância de uma Educação Geral densa de conteúdo e objetivos programáticos para que se possa vir, em futuro próximo, dar-se início ao processo de ruptura da dependência em

¹⁰ O Parecer nº 653/71 do Conselho Federal de Educação fixou as matérias do núcleo comum para o ensino de 1º grau, estabelecendo os Estudos Sociais no lugar da História e Geografia.

¹¹ Artigo 7º da Lei 5692/71.

¹² Esse documento encontra-se no Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II.

¹³ Plano Geral de Ensino, 1981. Introdução.

ciência e tecnologia que mantemos em relação a outros pólos do desenvolvimento (CHOERI, W., Plano Geral de Ensino, 1981, p. 21).

Vale destacar que as mudanças ocorridas no Colégio Pedro II a partir desse documento – o Plano Geral de Ensino – representam a ação de agentes internos (no caso, a própria direção do Colégio) na confecção de uma proposta de mudança curricular. O final dos anos 1980, portanto, foi escolhido como data limite para encerrar o período do estudo, uma vez que o foco desta pesquisa são as resistências às articulações de propostas de mudança a partir do contexto externo.

Não podemos deixar de comentar a significativa expressão “Novo Velho Colégio Pedro II” como representativa da força da tradição, elemento de permanência de um modelo de escola que, apesar das mudanças implementadas, expressa o desejo de não abandonar sua configuração original.

Constatamos que, no banco de teses do NUDOM, apesar de existirem pesquisas sobre a disciplina História no Colégio Pedro II, estas não se referem ao período escolhido no presente estudo nem têm enfoque na perspectiva de construção sócio-histórica do currículo. A escolha do NUDOM como referência para a pesquisa deve-se ao fato de ser este o espaço de preservação e conservação da memória dos 172 anos do Colégio Pedro II e por representar, também, o local que os pesquisadores de diferentes instituições acadêmicas que estudam o Colégio Pedro II utilizam para suas pesquisas, e para o qual enviam suas dissertações e teses defendidas com o propósito de integrarem o referido acervo.

Destacamos a seguir algumas pesquisas cujo foco é a disciplina História; contudo, como podemos observar, as abordagens são muito diferentes do que se pretende nesta investigação. O catálogo de teses do NUDOM contém a produção de pesquisadores de outras instituições que fazem referência ao Colégio Pedro II e de professores do Colégio Pedro II. Vale salientar que, considerando a importância dessa disciplina, é surpreendente o pequeno número de pesquisas a ela associadas.

O primeiro grupo é composto de quatro trabalhos:

- 1) Selva Guimarães Fonseca: *Ser Professor de História: vida de mestres brasileiros*. São Paulo, 1996-USP;
- 2) Selma Rinaldi de Mattos. *Brasil em Lições: a História do ensino de História do Brasil no Império através dos manuais de Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, FGV, 1993;
- 3) Luis Reznik. *Tecendo o amanhã: a História do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos (1931 – 1945)*. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação de Mestrado em História do Brasil – Universidade Federal Fluminense;
- 4) Márcia Serra Ferreira. *A História da disciplina escolar ciências no Colégio Pedro II: 1960 – 1980*. Rio de Janeiro, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2005.

Quanto aos trabalhos de professores do Colégio Pedro II, selecionamos as duas pesquisas que mais se aproximam desta proposta:

- 1) José Deusdedete de Oliveira. *O Ensino de História no Colégio Pedro II: uma leitura dos programas de ensino e de exames até o final do século XIX*. Rio de Janeiro, 1993. Universidade Federal Fluminense¹⁴;
- 2) Ana de Oliveira. *A disciplina escolar História no Colégio Pedro II: reinterpretções curriculares dos anos de 1980 aos primeiros anos do século XXI*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, 2006. Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

A dissertação de mestrado da professora Ana de Oliveira é a que mais se aproxima do presente projeto. No entanto, embora apresente referencial teórico em comum, pois as ideias

¹⁴ Esta dissertação aborda o século XIX, portanto não atende ao período escolhido para a presente pesquisa.

do teórico Ivor Goodson serviram de base para a dissertação, tanto o enfoque como o período abrangido não são os mesmos. O foco da dissertação está nas políticas implementadas pelo MEC a partir da década de 1990, tendo sido analisadas as repercussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais na nova formulação curricular do Colégio Pedro II, formalizada no Projeto Político Pedagógico do Colégio (2002).

Encontramos também no acervo do NUDOM a tese de doutorado da professora Márcia Serra Ferreira, que versa sobre pesquisa na mesma perspectiva deste estudo, ou seja, a construção sócio-histórica do currículo: trata-se do currículo da disciplina escolar Ciências.

Acreditamos que esta investigação pode ampliar a visão sobre o ensino de História hoje, utilizando como referência momentos significativos da constituição do ensino de História no Colégio Pedro II, em uma análise na qual são levadas em consideração, para compreender a constituição do currículo, a cultura escolar *sui generis* da instituição, as ações, os interesses e as disputas entre os atores sociais, tratando-se portanto de abordagem teórico-metodológica inédita para o período escolhido.

Questões de Estudo e Objetivos da Pesquisa

Neste trabalho propõe-se a investigação das questões levantadas a partir das discussões sobre o tema acima apresentado, no que se refere à disciplina escolar História e ao papel a ela atribuído, mediante a análise da dinâmica da construção sócio-histórica do currículo dessa disciplina escolar no Colégio Pedro II. Para isso escolhemos a década de 1970, quando essa disciplina foi retirada, pela legislação vigente, do currículo de primeiro grau e substituída pelos Estudos Sociais.

A seguir listamos as questões de estudo dessa pesquisa:

1. Como se constituiu o currículo da disciplina História no Colégio Pedro II ?
2. Qual o papel dos catedráticos na atuação da comunidade disciplinar de História?
3. Quais os objetivos da reforma nos currículos do primeiro grau propostas a partir da Lei 5692/71?
4. Como os Estudos Sociais se inserem no bojo das reformas implantadas?
5. Qual o posicionamento da comunidade disciplinar de História em relação à proposta de ensino de Estudos Sociais na década de 1970?
6. Como foi possível a manutenção de padrões de estabilidade expressos na manutenção da disciplina História no currículo do Colégio Pedro II durante a década de 1970, quando foi proposta sua substituição no currículo pela disciplina Estudos Sociais?

Para respondê-las, definimos os seguintes objetivos:

1. Analisar a dinâmica sócio-histórica de desenvolvimento do currículo de História no Colégio Pedro II, tomando como foco a década de 1970;
2. Compreender como as políticas públicas que promoveram reformas educacionais foram apropriadas pelo Colégio Pedro II, e qual o impacto dessas políticas no currículo de História;
3. Analisar o contexto institucional para verificar como se desenvolveu o processo que tornou possível a estabilidade no currículo da disciplina História no âmbito das reformas propostas na década de 1970.

Metodologia

A alternativa metodológica fundamental por nós utilizada foi a pesquisa histórica documental que busca compreender a complexidade do objeto de estudo, cuja análise é feita a partir de “multicausalidades” (LAVILLE, 1999), ou seja, o historiador olha para o passado reconhecendo que diferentes fatores podem compô-lo. Valendo-se das questões que somente o tempo presente permite construir para revelá-los, elabora suas análises com a preocupação de compreender o passado e a construção histórica presente.

O pesquisador busca explicações para o presente no passado, porém essas explicações:

não se baseiam mais na simples causalidade e linearidade dos positivistas, mas na multicausalidade, essa inter-relação de fatores de peso variável... É provável que seja essa vontade de se interessar por todos os aspectos do social em uma perspectiva global – a fim de explicar, durante o momento, os problemas do presente – o que melhor defina a pesquisa histórica hoje.

Laville & Dionne (1999, p.68)

Valemo-nos da abordagem qualitativa, cujas características – enunciadas por Bogdan e Biklen (1992) – por si só justificam nossa escolha e procedimentos ao longo da pesquisa, a saber:

1. a própria ambientação em que se trabalha vem a ser a fonte direta dos dados coletados;
2. dá-se às descobertas um tratamento descritivo, isto é, os dados são traduzidos em palavras e figuras, mais do que em números;
3. no decorrer da investigação, dedica-se mais atenção ao processo do que aos resultados;
4. tende-se a analisar os dados de maneira indutiva;
5. preocupa-se predominantemente com o “significado”, sendo este considerado como a verdadeira essência do objeto de estudo.

O processo de pesquisa (deve se realizar) foi realizado a partir do levantamento de fontes documentais referentes ao currículo de História, desde a criação do Colégio Pedro II até a década de 1970, no NUDOM (Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II), situado na Unidade Escolar Centro, nos arquivos da Secretaria de Ensino do Colégio e no Departamento de História.

Com o objetivo de analisar as características do ensino de História no Colégio Pedro II, desde a sua fundação, escolhemos como fontes documentais para a pesquisa os programas de ensino do Colégio, O Livro de Registro de Atas das reuniões do Conselho Departamental do Colégio Pedro II, O Livro de Atas das reuniões do departamento de História, Geografia e Filosofia. Livro 1. (1954-1990), o Livro de Atas da Congregação do Colégio Pedro II. Livro 12 (1961-1975) e alguns livros didáticos elaborados pelos professores catedráticos dessa Instituição. Dessa forma, foi possível identificar os conteúdos priorizados para a elaboração do currículo de História nos diferentes períodos estudados. Para a pesquisa dos programas de ensino utilizei o livro Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira de Ariclê Vechia e Karl Lorenz (1998), mas consultei os programas originais pertencentes ao acervo do NUDOM. Não constatei diferenças entre eles, por isso optei por usar o livro de Vechia e Lorenz no intuito de preservar os programas antigos em estado delicado de conservação.

Imagens de alguns professores catedráticos do Colégio Pedro II e dos prédios do Externato e do Internato do Colégio, foram selecionadas e incluídas também para que o leitor tivesse uma visão dos personagens e do local onde ocorreram os fatos pesquisados. Todas as imagens utilizadas pertencem ao acervo do NUDOM.

Os procedimentos metodológicos seguem as orientações de Loiva Félix (1998) para a pesquisa histórica. Segundo essa autora, a pesquisa é feita por meio dos instrumentos intelectivos (mentais) e materiais (documentos) de modo a articular teoria (um conhecimento

historiográfico), método e conceito no estudo do objeto definido, assim gerando um novo conhecimento; desenvolve-se através de observação, análise e registro; e envolve coleta de dados, análise e interpretação, sistematização e conclusão, devendo a reflexão anteceder e acompanhar todo o ato de pesquisa.

No desenvolvimento da pesquisa, para garantir os critérios de rigor, realizamos uma triangulação com o material obtido com depoimentos de professores que atuaram no Colégio Pedro II no período escolhido e de ex-alunos de professores catedráticos, utilizando a metodologia de história de vida:

Segundo Verena Alberti, as entrevistas de História de Vida:

... têm como centro de interesse o próprio indivíduo nas histórias. Pode-se dizer que a entrevista de história de vida contém em seu interior, diversas entrevistas temáticas, já que, ao longo da narrativa da trajetória de vida, os temas relevantes para a pesquisa são aprofundados.

Alberti (2005, p.38).

Neste estudo, embora a pesquisa tenha uma temática inserida em um recorte de tempo – a década de 1970 –, entendemos que o conhecimento da história de vida de professores de História que trabalharam no Colégio nessa época seja relevante para a investigação. O objeto da pesquisa não é a trajetória de vida, mas sim a obtenção de informações sobre o processo de desenvolvimento curricular de História no período de 1970. Acreditamos que a trajetória desses professores no Colégio Pedro II, articulada à sua história de vida, contribuiu para enriquecer o estudo. Nessa consideração, levamos em conta que a maioria dos professores entrevistados são ex-alunos e ingressaram no Colégio nas décadas de 1920 e 1930, retornando como professores na década de 1950. Por conseguinte, o Colégio Pedro II esteve intimamente relacionado à sua trajetória de vida. No grupo de professores entrevistados três não foram ex-alunos; ingressaram como professores do Colégio Pedro II nas décadas de 1950 e 1970, permanecendo no Colégio por quase 40 anos, o que nos permite afirmar que sua história pessoal esteve intimamente ligada ao seu trabalho no Colégio, como

foi possível constatar em seus depoimentos..O critério de seleção para a escolha desses professores relaciona-se também ao fato de serem professores que exerciam o magistério no período estudado e ocupavam funções de caráter decisório: eram coordenadores e trabalhavam diretamente com o catedrático da disciplina, na década de 1970, período que representa o foco desta pesquisa.

Os professores entrevistados, segundo a metodologia de História de Vida, são: Lidynéa Gasman, Geraldo Pinto Vieira, Fernando Segismundo, Aloysio Jorge do Rio Barbosa, Thelma Soares Miranda, Aimbire Menezes Gondim, Wilson Choeri e James Braga Vieira da Fonseca¹⁵ que, embora ex-aluno do Colégio Pedro II na década de 1930, não retornou como professor.

Cabe chamar a atenção, porém, que a entrevista com a professora Terezinha Saraiva não se insere no perfil descrito acima. A professora não pertenceu aos quadros do magistério do Colégio Pedro II, e seu depoimento teve como foco sua atuação na elaboração da Lei 5.692/71 e do Parecer 853/71.

Ivor Goodson (2000), teórico do campo do currículo cujos estudos são utilizados como base para a presente pesquisa, aponta a importância de incluir, nas entrevistas, não apenas depoimentos relativos a currículo ou ao ensino, mas alargar a investigação com as histórias de vida dos professores. Considera que esses dados pessoais, resultantes da utilização de uma metodologia de história de vida, são enriquecedores para a investigação do currículo:

Há já algum tempo que estou convencido que o estudo das histórias de vida dos professores é muito importante no que respeita à análise do currículo e da escolaridade... considero importante que se compreenda o desenvolvimento do professor e do currículo e, para desenhar este último de modo adequado, necessitamos de saber mais sobre as vidas de professores.

Goodson (p.66, apud NÓVOA, 2000)

Numa pesquisa de abordagem sócio-histórica, o objetivo é buscar compreender o significado do currículo de História para os professores entrevistados. Ouvir o professor, o

¹⁵ O perfil biográfico desses professores encontra-se no Anexo 7.

que ele tem a dizer sobre o currículo da História, certamente pode fornecer subsídios relevantes para o processo em pauta. O professor está, portanto, no centro da investigação educacional e desta pesquisa.

Goodson completa seu pensamento, afirmando que:

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intercessão da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo... a incidência inicial sobre as vidas dos professores reconceptualizaria por assim dizer os nossos estudos sobre escolaridade e currículo.

Goodson (apud NÓVOA, 2000)

As entrevistas representam uma importante metodologia para as pesquisas qualitativas que se reportam à memória. A concepção de memória que estamos usando é de algo construído. Nessa visão, os documentos oficiais são vistos como uma versão da realidade, e não como uma versão absoluta que contém em si toda a verdade. O objetivo da pesquisa é sempre gerar um conhecimento histórico entendido não como absoluto, mas como resultante de um “olhar”, de uma construção, onde possivelmente algumas vozes foram excluídas. Nessa perspectiva, o real está em permanente construção.

Segundo Félix:

Para os positivistas, o passado deve ser explicado pelo historiador e mostrado como algo que realmente aconteceu. Hoje, ao contrário, sabemos que muitas vezes a voz do passado é inaudível e que muitos aspectos são inacessíveis e perdidos para o observador. Além disso, sabemos também que o acontecimento pode apresentar novas dimensões na medida em que o presente projeta novas luzes sobre o passado, iluminando-lhe dimensões que somente são percebidas pelas luzes oferecidas pelas perguntas do presente.

Félix (1998, p.64)

Na presente pesquisa, utilizamos a metodologia de História de Vidas em uma triangulação com a pesquisa histórico-documental. Acreditamos que as narrativas construídas pelos sujeitos podem trazer uma outra versão do período ou mesmo confirmar os documentos oficiais.

Para Laville e Dionne (1999, p.159):

Os documentos redigidos a partir das histórias de vida são, muitas vezes, extremamente vivos: neles descobrem-se pontos de vista originais sobre experiências pessoais, até mesmo íntimas em detalhes, nas quais se delineiam, de modo implícito às vezes, acontecimentos, se não históricos, pelo menos, públicos, uma organização social e cultural que vive e evolui quando não é subitamente modificada. Obtêm-se assim belas ocasiões de compreender como as pessoas representam esses fenômenos e acontecimentos históricos, sociais ou culturais, como passaram por eles, vividos na indiferença ou em uma participação mais ativa. É uma maneira de recolocar o indivíduo no social e na história: inscrita entre a análise psicológica individual e a dos sistemas socioculturais, a história de vida permite captar de que modo indivíduos fazem a história e modelam sua sociedade, sendo também modelados por ela.

Nessa investigação, torna-se essencial privilegiar as “percepções dos atores” (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p.133), quer dizer, captar como esses personagens veem a escola, que Colégio Pedro II era aquele da década de 1970. Há, portanto, um aspecto subjetivo que envolve os atos e intenções humanas em uma determinada sociedade. Entendemos que o paradigma construtivista social atende melhor às características da pesquisa, uma vez que identificado com os fenomenologistas, apresenta uma sintonia com os propósitos da pesquisa na qual a subjetividade e o relativismo resultantes da metodologia de história de vida ocupam um papel de destaque nos procedimentos de pesquisa:

(...) procura estudar o comportamento social, interpretando seu significado subjetivo através das intenções dos indivíduos. Seu objetivo é: interpretar as ações dos indivíduos no mundo social e as maneiras pelas quais os indivíduos atribuem significado aos fenômenos sociais.

Alves-Mazzotti (1998, p.133)

Antônio Nóvoa (2000, p.18), refletindo sobre o uso das abordagens biográficas em pesquisas educacionais, afirma:

A nova atenção concedida às abordagens (auto) biográficas no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo, bem patente na produção literária e artística. Encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade, a vivência face ao instituído.

Nessa pesquisa, estou valorizando a construção narrativa das realidades dos sujeitos entrevistados, de modo a, como nos afirma Beatriz Sarlo (2005, p.18):

reconstruir a textura da vida e a verdade abrigadas na rememoração da experiência, a revalorização da primeira pessoa como ponto de vista, a reivindicação de uma dimensão subjetiva e que hoje se expande sobre os estudos do passado e os estudos culturais do presente.

Ao longo das entrevistas, os depoentes realizaram um trabalho de reflexão sobre o passado. A recordação de suas experiências e impressões pessoais sobre o período tornaram possível conhecer elementos comuns e fornecer dados até então desconhecidos, que foram confrontados com as informações obtidas nos documentos escritos. O objetivo foi articular a memória das pessoas com uma realidade mais ampla, com o ensino de História da época, perceber nas falas dos professores o quanto o trabalho desenvolvido no Colégio Pedro II estava em consonância ou não com as propostas educacionais do período e o quanto esse trabalho influenciava o currículo de História em outras instituições de ensino.

Trabalhando na perspectiva do paradigma pós-moderno, que aceita o relativismo da verdade, estaremos valorizando exatamente a subjetividade das falas. O objetivo não é chegar ao real absoluto, mas àquele real construído pelos sujeitos – na concepção do que a autora Beatriz Sarlo (2005, p.18) convencionou chamar de “Guinada Subjetiva”:

A ideia de entender o passado a partir de sua lógica (uma utopia que moveu a história)... de que isso se alcança quando nos colocamos na perspectiva de um sujeito e reconhecemos que a subjetividade tem um lugar, apresentado com recursos que, em muitos casos, vêm daquilo que, desde meados do século XIX, a literatura experimentou como primeira pessoa do relato e discurso indireto livre: modos de subjetivação do narrado.

A partir de um conjunto de memórias, foi possível observar os elementos comuns e demonstrar a importância dessas memórias para a reconstrução proposta nesta pesquisa do ensino de História no período em questão. Sendo assim, a perspectiva de fazer a pesquisa a partir dos diferentes olhares dos atores, no caso os professores, apoiou-se no paradigma do construtivismo social uma vez que “para os construtivistas, a aceitação de que a realidade é

socialmente construída leva à conclusão de que há sempre múltiplas realidades sobre uma dada questão” (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p.142).

O objetivo fundamental foi a construção narrativa das realidades dos sujeitos, conforme nos afirma Verena Alberti:

(...) mas acreditamos que a principal característica do documento de história oral não consiste no ineditismo de alguma informação... decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu

Alberti (2005, p.23)

Entendemos que a metodologia de História de oral e, mais especificamente, a metodologia de História de Vida, contribuiu para atingir os objetivos propostos na pesquisa. Lembramos que a análise do currículo em uma perspectiva sócio-histórica valoriza o contexto escolar como fator de forte influência na organização do currículo.

O teórico que serve de base para o estudo, Ivor Goodson, destaca que o currículo sofre uma ação direta dos embates entre os componentes da comunidade disciplinar, de modo que os interesses e valores dos grupos dominantes se sobrepõem. Dessa forma, acreditamos que para compreender os reflexos das disputas internas da comunidade disciplinar na constituição do currículo, as vozes dos sujeitos – professores e professores/ex-alunos do Colégio Pedro II – resgatadas nas entrevistas ofereceram um campo fértil para a produção de dados e análise na pesquisa.

Organização dos Capítulos

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos, ordenados segundo as diferentes etapas seguidas na pesquisa, permitindo assim estabelecer elos entre o referencial teórico e a análise da construção sócio-histórica do currículo da disciplina História no Colégio

Pedro II, a partir da análise dos programas de ensino, nos períodos correspondentes aos séculos XIX e XX , sendo nosso foco de estudo a dinâmica curricular na década de 1970.

No primeiro capítulo desenvolvemos em quatro itens os conceitos referentes aos estudos sócio-históricos de currículo, a partir do pensamento teórico Ivor Goodson. Destacamos as contribuições desse autor quanto à análise do currículo prescrito, à pesquisa sobre as disciplinas escolares e ao conceito de padrões de estabilidade e mudança no processo de construção dos currículos escolares.

No segundo capítulo o foco da pesquisa centrou-se em compreender a constituição e as características do currículo da disciplina História no Colégio Pedro II durante o Império, com base na análise dos programas de ensino e na atuação dos professores catedráticos.

No terceiro capítulo analisamos os programas de ensino da disciplina História no Colégio Pedro II no período republicano até 1970. Nosso foco esteve em destacar as características que fundamentavam esse currículo e a atuação dos professores catedráticos do Colégio na confecção dos mesmos.

No capítulo quatro apresentamos um breve histórico do processo de criação e implementação da disciplina escolar Estudos Sociais no Brasil, durante o século XX. Nesse capítulo analisamos, também, os fundamentos da Lei 5.692/71 e do Parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação, no intuito de compreender suas implicações para o ensino na década de 1970.

Finalmente, no capítulo cinco investigamos a dinâmica sócio-histórica do funcionamento do currículo da disciplina História no Colégio Pedro II na década de 70 para compreender como as políticas públicas que promoveram reformas educacionais foram apropriadas pela instituição.

Como já discutimos, nossas fontes de pesquisa para esse período foram os documentos do acervo do NUDOM e as entrevistas com professores e professores/ex-alunos que lecionavam no Colégio nessa época.

As considerações finais da pesquisadora, em resposta às questões de estudo, encontram-se na conclusão deste trabalho.

CAPÍTULO 1

AS CONTRIBUIÇÕES DE IVOR GOODSON PARA AS PESQUISAS SÓCIO-HISTÓRICAS DO CURRÍCULO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar as características da dinâmica curricular da disciplina História no Colégio Pedro II e que apresentou marcas de estabilidade quando a reforma implantada a partir da Lei 5.692/71 determinou sua substituição por Estudos Sociais.

Para tanto, embasamo-nos nas contribuições do teórico inglês Ivor Goodson que opera com o pressuposto de que “o currículo escolar está longe de ser um fator neutro” (GOODSON, 1997, p.17). Entende que estudos com base na história social do currículo permitem investigar os mecanismos de seleção e de organização dos conteúdos escolares de modo a compreender os processos internos da escolarização, ou melhor, a “caixa preta” da escola e sua relação com a formação das sociedades e constituição das hierarquias políticas e sociais (Idem, 2005).

Neste capítulo, desenvolvemos em quatro itens os conceitos referentes ao tema, a partir do pensamento do autor acima citado.

1.1 As contribuições de Ivor Goodson para os estudos sobre o currículo

Goodson¹⁶ integrou um grupo que desenvolveu estudos que relacionavam a seleção e classificação do conhecimento educacional aos interesses na distribuição de poder e controle social e que formaram a base das chamadas teorias críticas do currículo.

Sua formação deu-se no Institute of Education de Londres, onde ingressou em 1967 tendo como tutores Brian Davies e Basil Bernstein, ambos do Departamento de Sociologia daquela instituição, onde conheceu também as ideias de Michael Young que integrava, juntamente com Davies e Bernstein, um grupo que produzia estudos relacionados à sociologia do conhecimento.

As pesquisas de Goodson sobre a história do currículo e as disciplinas escolares tiveram, portanto, sua origem no âmbito da Nova Sociologia da Educação inglesa quando, nas décadas de 70 e 80, como resultado dos estudos dos sociólogos do conhecimento ingleses, incluiu-se no campo da pesquisa educacional a abordagem sociológica do currículo.

Nos estudos desenvolvidos nesse período, Goodson pôde perceber a relação entre currículo, cultura e classes sociais, além de constatar a possibilidade das pesquisas acadêmicas versarem sobre as experiências cotidianas dos alunos e das pessoas comuns.

A tradução dos artigos de Michael Apple, Henry Giroux e Michael Young na década de 80 permitiu aos pesquisadores brasileiros buscar referências sob novas perspectivas, de modo a compreender os problemas da escolaridade com o olhar voltado para os mecanismos internos que compõem a organização escolar.

Michael Young defendia a perspectiva histórica para o estudo do conhecimento escolar. Ao demonstrar a importância da natureza social dos currículos, permitiu, na década

¹⁶ Goodson nasceu na Inglaterra em 1943, em uma família da classe operária do subúrbio de Woodley em Reading. Apesar de sua origem em uma comunidade de trabalhadores, estudou em uma escola secundária tradicional de classe média. O contato com o currículo escolar clássico caracterizado por disciplinas como Latim, Grego, História Antiga, Literatura Inglesa etc. causou-lhe um estranhamento quanto à distância entre seu mundo real e a escola. Esse sentimento promoveu no jovem muitas reflexões sobre a educação, a escola e as distâncias entre o currículo e a vida real, levando-o mais tarde a estudar Educação. Antes disso, porém, formou-se em Economia pela Universidade de Londres. O interesse pelos estudos em educação ressurgiu a partir da leitura de um artigo de Basil Bernstein (sociólogo do conhecimento) em 1967, intitulado “Open schools, Open Society”.

de 70, a emergência da sociologia do currículo. Young (1982) apontou o currículo como um objeto de investigação da sociologia, destacando a preocupação com a relação do saber e as relações de poder na sociedade; tornou-se, assim, um dos principais defensores da concepção de currículo como construção social. Nessa visão, a inclusão e a exclusão de determinados conhecimentos nos processos de escolarização são guiados por valores e interesses sociais. Em consequência, uma seleção cultural é realizada por grupos hegemônicos, de modo a estabelecer no currículo os valores e ideias de interesse dominante; o currículo produz e reproduz, portanto, as relações de poder.

A concepção apontada por Young caracterizava-se por uma análise que atribui significados às ações dos sujeitos, contrapondo-se às análises macroestruturais em que os sujeitos em ação são ignorados. A sociologia do currículo mostra que há uma relação de poder expressa na seleção cultural feita no currículo; quer dizer, é por meio das seleções ou escolhas feitas no currículo que podemos perceber os projetos sociais e as visões de mundo em evidência.

Autor referenciado nas teorias crítica do currículo, Goodson (1994, apud PENNA, 2008:13) destaca a importância de se estudar o currículo como um artefato social articulado a um contexto histórico no qual destaca a importância do currículo escrito:

O currículo escolar é um artefato social, concebido e feito para alcançar propósitos humanos deliberados. É então o paradoxo supremo que, em falas sobre a escolarização, o currículo escrito, esta mais manifesta das construções sociais, tem sido tratado de forma naturalizada. Ainda mais, o problema tem sido agravado pelo fato de que ele é tratado como um dado neutro articulado a uma situação, em outros casos, complexa e significativa.

Os estudos desenvolvidos pelos autores ingleses da sociologia do currículo possibilitaram uma desnaturalização do currículo, que passou a ser visto como objeto cultural e político no qual os grupos hegemônicos legitimam ideias e valores. Dessa forma, o foco dos estudos transferiu-se da abordagem funcionalista para as análises sociais, demonstrando que

variáveis sociais e culturais interferem no sucesso do aluno. Justifica-se, assim, a importância de historicizar o currículo para compreender os mecanismos internos de sua composição. Sob essa visão, o currículo não é visto como um dado imparcial, mas como o resultado de uma construção social e histórica, refletindo as diferentes visões sociais, culturais e políticas que interferem no processo de seleção e organização.

Por conseguinte, nas pesquisas sócio-históricas a desnaturalização do currículo decorre da análise das disputas entre grupos internos da escola em busca do que será priorizado no currículo, como também das relações com os grupos externos de poder. Como desdobramento desses embates, desse jogo de poder, podemos observar as inclusões e exclusões feitas nos currículos, que revelam as opções teórico-metodológicas privilegiadas na sua confecção, além de contribuir para entendermos o que efetivamente acontece na prática escolar.

Sob a perspectiva sócio-histórica de construção do currículo, cabe entender por que, em um determinado contexto histórico, um dado conhecimento predominou sobre outros, que foram rejeitados. Nesse enfoque, o currículo deixa de ser entendido como o resultado de um processo natural de transmissão de valores e conhecimentos, e passa a ser visto como o resultado de uma dinâmica social marcada pelas lutas entre diferentes concepções sociais. A visão, seleção, classificação e transmissão dos conhecimentos escolares que irão compor o currículo não são vistas como um mero processo inocente, mas como uma luta em que diferentes visões e expectativas sociais e culturais se digladiam.

O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos *considerados socialmente* válidos.

Silva (2005, apud Goodson, 2005 p.8)

Essa perspectiva permitiu o desenvolvimento de vários estudos sobre o cotidiano escolar e a escolarização. Os estudiosos do campo da sociologia do currículo fizeram emergir novos conceitos e categorias de análise como saber escolar, conhecimento escolar, cultura escolar, entre outros, ampliando a compreensão da dinâmica interna da escola, da relação

entre o que se quer ensinar e o que é ensinado de fato, entre o que está prescrito no currículo e o que realmente acontece nas salas de aula.

Com base na sociologia do conhecimento inglesa, os estudiosos da teoria crítica adotaram a concepção de currículo como conhecimento escolar, ou seja, um campo onde se realiza um processo de seleção cultural – como podemos verificar nas pesquisas de Antonio Flávio Barbosa Moreira (1997), teórico brasileiro do campo da história do currículo:

Foi somente nos anos 70 que se abriram novas perspectivas para os estudiosos do campo do currículo, com o surgimento de uma abordagem mais crítica das questões curriculares e a superação do caráter técnico-prescritivo até então dominante. Tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos, o conhecimento escolar tornou-se foco central das análises, voltadas para entender as relações entre a estratificação do conhecimento e a estratificação social, os pressupostos subjacentes aos processos de seleção e de organização do conhecimento escolar, bem como as relações entre as formas de organização do currículo e do ensino e as formas dominantes de poder e de controle social presentes na sociedade.

Moreira (1997:13)

Nessa visão dos sociólogos da educação:

O currículo corresponde em síntese, a uma forma de política cultural (Giroux e McLaren) acentuando-se, com a expressão “política cultural” a dimensão sócio-cultural do processo de escolarização.

Silva e Moreira (2001:10)

Os autores destacam a necessidade de compreender as questões internas do cotidiano das instituições e sua repercussão no currículo. Defendem, para os estudos do currículo, uma análise que leve em conta as dinâmicas internas da escola, as relações entre os atores envolvidos na comunidade escolar. Acreditam, ainda, que no cotidiano da prática escolar ocorre uma apropriação do currículo oficial pelos professores, por meio de processos de seleção de conteúdos que refletem a preponderância de determinados grupos no contexto escolar. Dessa forma, o currículo resultante de políticas públicas oficiais, ao ser implantado na escola, passa por uma recontextualização como resultado das especificidades da cultura escolar.

Para Goodson (1995:120),

a história curricular considera a escola algo mais do que um simples instrumento de cultura da classe dominante. Ela põe a descoberto as tradições e legados dos sistemas burocráticos das escolas, ou seja, fatores que impedem homens e mulheres de criar sua própria história em condições de sua própria escolha. Ela analisa as circunstâncias que homens e mulheres conhecem como realidade, e explica como, com o tempo, tais circunstâncias foram negociadas, construídas e reconstruídas.

Nas pesquisas sócio-históricas de currículos escolares, o autor propõe uma análise combinada da retórica legitimadora de uma disciplina escolar por meio de seu currículo prescrito, juntamente a um enfoque investigativo que se detenha nas negociações para a realização do mesmo; em outras palavras, uma análise que considere que a organização das disciplinas no currículo, assim como o conhecimento escolar selecionado para compor seus conteúdos, longe de apresentar uma imparcialidade na sua construção, configura-se como um terreno de lutas.

Goodson faz, no entanto, uma crítica à sociologia do conhecimento – como se tornaram conhecidas as teorias críticas oriundas da nova sociologia da educação, por não terem desenvolvido pesquisas na perspectiva histórica do currículo que confirmassem a teoria. A sua crítica fundamental versa sobre a ausência de pesquisas que analisem os embates pela definição do conhecimento escolar inserido no currículo.

Além disso, Goodson ressalta que os sociólogos do conhecimento desempenharam um importante papel ao iniciarem os estudos históricos sobre o conhecimento escolar, o currículo e as disciplinas escolares. Reconhece, contudo, que houve uma perda de foco nessas pesquisas, que se desenvolveram mais como propostas do que como práticas. Tomando para si a tarefa de utilizar os métodos históricos no estudo do currículo e, mais particularmente, das disciplinas escolares, o pesquisador iniciou na década de 1980 importante investigação sobre o conhecimento e as disciplinas escolares.

Em *School Subjects and Curriculum Change*, publicado em 1983, Goodson apresenta suas primeiras pesquisas sobre disciplinas escolares. A partir da análise de três disciplinas – Geografia, Biologia e Estudos Ambientais – levantou uma série de hipóteses sobre como o conhecimento escolar selecionado para compor o programa de uma disciplina escolar articula-se com a busca de status e de recursos. O autor acredita que tal conhecimento está vinculado à garantia de uma tradição acadêmica, sustentando que “o status, os recursos e a estruturação das disciplinas impelem o conhecimento disciplinar escolar em determinadas direções, no sentido de abraçar aquilo a que chamo a ‘tradição acadêmica’” (GOODSON, 2001, p.91).

Goodson defende que as pesquisas com base na história do currículo deveriam propiciar uma análise das construções e seleções sociais que formam o currículo escolar, detendo-se nas permanências e mudanças observadas ao longo do tempo. Acredita, também, que o estudo focado nas disciplinas escolares pode revelar dados relevantes para fins de uma análise sócio-histórica, auxiliando no entendimento das dificuldades de implementação de reformas educacionais, especialmente em âmbito nacional.

1.2 O currículo prescrito

O estudo do currículo e dos problemas da escolarização levaram Goodson a uma pesquisa sobre disciplinas escolares, que passaram a ser objeto central de investigação em um campo específico de pesquisa sobre currículo. As pesquisas históricas sobre disciplinas escolares demonstram que o currículo do ensino secundário não é uma “unidade estável e construída imparcialmente, é de fato um terreno extremamente contestado, fragmentado e sempre em mudança” (Idem, 1997:42). Dessa forma, no campo da construção social do currículo o estudo sobre uma determinada disciplina passa pela compreensão do currículo onde ela está inserida. O autor destaca que os estudos sócio-históricos do currículo buscam compreender as intenções e pressupostos envolvidos na elaboração do currículo, afirmando

que existem aspectos nessa construção que antecedem a prática, de modo que existem parâmetros da prática que são negociados. Sem ser categórico quanto à existência de uma relação direta entre o currículo pré-ativo e o interativo, Goodson (2001:55) afirma que “a construção pré-ativa pode estabelecer parâmetros importantes e significativos para a realização interativa na sala de aula”.

Goodson entende que o currículo deve ser compreendido como o resultado de um processo de lutas no qual prioridades sociais e políticas de um contexto histórico particular estão em negociação. Em vista disso, o currículo não pode ser tomado como um dado inquestionável.

Ao apropriar-se do conceito de “tradição inventada” do historiador Eric Hobsbawm – conceito esse utilizado em estudos históricos de outros matizes sociais com vistas à análise do processo de construção do currículo escolar –, Goodson o denomina uma “arena de produção e reprodução social” (Idem, 2001:58).

Hobsbawm (1985) afirma que a expressão “tradição inventada”

inclui tanto tradições efectivamente inventadas e construídas, formalmente instituídas, como aquelas que emergem, de uma maneira menos detectável, num período breve e datável - talvez alguns anos - e que se estabelecem com grande rapidez... a tradição refere-se a um conjunto de práticas normalmente governadas por regras aceites, abertas ou tacitamente, de natureza ritual ou simbólica, que procuram difundir determinados valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade com o passado.

Hobsbawm & Ranger (1985, apud GOODSON, 2001, p.58)

Ao optar por utilizar o conceito de Hobsbawm, Goodson entende que na elaboração do currículo ocorre um processo de invenção de uma tradição e que o currículo escrito representa um exemplo dessa invenção:

A questão, contudo, é que o currículo escrito é um exemplo supremo da invenção da tradição e, como toda a tradição não é um dado intocável, mas algo que tem de ser defendido, em que as mistificações têm de ser construídas e reconstruídas ao longo do tempo.

Goodson (2001:58)

Nessa perspectiva, na análise de um currículo prescrito é possível perceber a escolha de finalidades e valores que superaram outros na construção curricular. Goodson defende que nas pesquisas sócio-históricas do currículo os conflitos do passado, as lutas que determinaram os valores e objetivos priorizados no currículo sejam recuperadas, o que não vem ocorrendo porquanto as pesquisas deixaram de lado um conjunto de prioridades e pressupostos que estão situados no centro das questões sobre o funcionamento da escola. No estudo do currículo torna-se fundamental, portanto, compreender todos os campos e níveis em que o currículo foi produzido, negociado e reproduzido.

Defendendo que não deve haver dicotomia entre teoria e prática, Goodson procura mostrar que o currículo escrito não é irrelevante para a prática. Sob o seu ponto de vista, a análise do currículo na forma experienciada em sala de aula pode esconder o conflito histórico sobre os aspectos que antecederam a prática, podendo o entendimento da construção do currículo escrito esclarecer os parâmetros importantes para a compreensão do que acontece na sala de aula.

O currículo é, então, fabricado numa diversidade de áreas e níveis. Nesta variedade, é muito importante a distinção entre o currículo escrito e o currículo como atividade de sala de aula.

Goodson (2001:52)

Nos estudos sobre currículo, Goodson fez algumas críticas às teorias curriculares desenvolvidas ao longo da década de 70 por não valorizarem o currículo escrito que passaria, segundo os autores da época, por uma redefinição na sala de aula:

Nos anos 60 e 70 os estudos críticos do currículo como construção social apontavam para a sala de aula como o local da sua negociação e concretização. A sala de aula era o centro da ação...

Goodson (1997:19)

Segundo o teórico, embora tenham apontado para a relação entre escolarização e currículo, as teorias críticas do currículo negavam a importância do currículo prescrito que,

nessa perspectiva, tornava-se irrelevante uma vez que estaria “sujeito a redefinições ao nível da sala de aula” (Idem, 1997:19); ao mesmo tempo, tais teorias valorizavam a prática escolar nas pesquisas sobre currículo. Goodson afirma que dois ramos de pesquisas representativas de duas vertentes de pesquisadores de currículo desenvolveram-se na Inglaterra nos anos 70: a primeira analisava o currículo na sua forma prescrita, sem levar em conta uma contextualização histórica; e a segunda entendia o currículo enquanto prática, desconsiderando o currículo formal.

Michael Young, um dos estudiosos cujas ideias influenciaram Goodson (2005), confirma essa dupla perspectiva sobre o currículo:

O “currículo como fato” precisa ser considerado não como mera ilusão, camada superficial da prática de mestres e alunos em sala de aula, mas como uma realidade social, historicamente específica, expressando relações particulares de produção entre pessoas. Semelhante currículo, uma mistificação quando se apresenta como algo que possui existência própria e confunde as relações humanas nas quais, como qualquer conceito de conhecimento, está inserido, tornando a educação uma coisa que as pessoas não conseguem compreender nem controlar...

Além disso, o conceito de “currículo como prática” poderia também mistificar a pesquisa, conforme citação de Young (1977, apud GOODSON, 2005, p.106):

Reduz a realidade social de “currículo” às intervenções e ações subjetivas de professores e alunos, impedindo-nos de entender o surgimento e persistência históricos de determinadas concepções, conhecimentos e convenções (como por exemplo as matérias escolares).

Segundo Goodson, essa visão do currículo seria insustentável nos dias de hoje. Entendendo o currículo como uma construção social, Goodson (1997) defende a necessidade, em uma investigação sobre currículo e disciplinas escolares, de relacionar o currículo escrito e os processos internos característicos da prática escolar. A opinião do autor acerca da importância do currículo em uma pesquisa sócio-histórica sobre disciplinas escolares revela-se na afirmação abaixo:

Penso que, hoje em dia, seria uma insensatez ignorar a importância central do controle e definição do currículo escrito. Num sentido significativo, o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares... uma fonte documental, um mapa variável do terreno: é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação.

Goodson (1997:20)

Goodson sustenta que as pesquisas no campo do currículo deveriam modificar o enfoque dado aos currículos prescritos. Nesse sentido, o que seria valorizado não é o que está escrito, mas uma associação entre os elementos que compõem os currículos e as políticas envolvidas na seleção dos mesmos, de modo a conectá-los à realidade sociopolítica em que são construídos, reafirmando a pesquisa histórica no campo curricular:

O que se exige é uma abordagem combinada – um enfoque sobre a construção de currículos prescritos e política combinada com uma análise das negociações e realização deste currículo prescrito e voltado para a relação essencialmente dialética dos dois.

Goodson (2005:72)

O currículo escrito revela, portanto, “as racionalidades e a retórica da disciplina” (Idem, 1997:20) tornando intenções políticas e pedagógicas públicas e legítimas. Para o autor, frequentemente há uma interação entre o que está prescrito no currículo e o que acontece na sala de aula, evidenciando que, em uma pesquisa sobre disciplinas escolares, não se pode abrir mão do currículo escrito quando se pretende compreender o ensino. Segundo suas palavras, “o currículo escrito fixa frequentemente parâmetros importantes para a prática da sala de aula”.

Nesse sentido, Goodson propõe que, para as pesquisas sócio-históricas de currículos escolares, seja empreendida uma análise combinada da retórica legitimadora de uma disciplina escolar através de seu currículo prescrito, associada a um enfoque investigativo que se detenha nas negociações para a realização do mesmo, considerando que o currículo das

disciplinas do ensino secundário, longe de apresentar uma imparcialidade em sua construção, assemelha-se mais a um terreno de lutas.

1.3 Goodson e a importância dos estudos sobre as disciplinas escolares

Goodson iniciou suas pesquisas no campo das disciplinas escolares, investigando a origem da inserção de algumas disciplinas no currículo. A partir da análise do contexto histórico do surgimento de disciplinas como Biologia e Geografia, entre outras, focalizou seus estudos nos motivos políticos, sociais e históricos determinantes para a inserção das disciplinas no currículo.

Nesse ponto de vista, a organização da disciplina escolar no currículo está diretamente ligada às relações de poder entre os interesses do Estado e dos grupos profissionais responsáveis ou que trabalham no processo de escolarização. Os professores de uma determinada disciplina escolar formam um grupo profissional ou comunidade disciplinar¹⁷ que se une para conseguir status e recursos. Movidos pelo objetivo de afirmação da disciplina no currículo, a comunidade disciplinar procura uma retórica disciplinar que atenda aos interesses do Estado: “a conexão estreita entre o status acadêmico e os recursos é uma característica fundamental do nosso sistema educativo” (GOODSON, 2001:42).

Na concepção desse teórico, portanto, a organização das disciplinas no currículo escolar obedece a políticas resultantes de uma dinâmica de interesses internos e externos à escola. Na perspectiva da construção sócio-histórica do currículo, cabe compreender as forças sociais que trabalham para a introdução de determinadas disciplinas no currículo. Em recente

¹⁷ Goodson (1997) entende comunidade disciplinar como os professores integrantes do quadro de profissionais de uma mesma disciplina no contexto da escola.

entrevista no Brasil (2006: p.121) sobre as suas pesquisas com disciplinas escolares, Goodson conclui:

Ficou claro que havia uma política governando as disciplinas do currículo escolar. Então o que eu acabei fazendo foi tentar ensinar aos professores e pesquisadores que o currículo é um processo político e social e que não é possível entendê-lo como puro conhecimento, conhecimento descontextualizado, conhecimento social. Trata-se de um conhecimento politicamente estruturado nem sempre de maneira conservadora, negativa.

Para o autor (2005), a importância de uma pesquisa sócio-histórica de currículo está em aceitá-lo como o fator principal da escolarização, além de permitir trazer à tona a realidade interna e a autonomia relativa da escolarização.

A disciplina escolar é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas.

Goodson (1997:27)

Esse teórico reconhece a existência, nas escolas, de uma prática institucionalizada que se caracteriza pela distribuição das disciplinas escolares na grade curricular do ensino, pelo ensino seriado etc. – o que ele denomina “profissionalização do conhecimento” (2001), referindo-se à organização do currículo em disciplinas “rigidamente definidas”, originária do século XIX. Com base nos teóricos da sociologia do conhecimento, Goodson reconhece que a responsabilidade por essa forma de organização do conhecimento destinado à sociedade está relacionada à ação de grupos políticos externos representados pela burocracia estatal, pelos pais dos alunos e pela sociedade em geral. Nesse contexto, a tarefa do historiador do currículo seria a de:

recuperar os complexos padrões de estruturação e as distribuições de poder que influenciam a forma como uma sociedade seleciona, classifica, transmite e avalia o seu conhecimento público... isto implica reconstruir a relação entre as profissões e o Estado e a luta entre as clientelas e as agências interessadas nas conseqüências sociais da prática profissional.

Goodson (2001:118)

Dessa forma, o historiador do currículo poderá definir em sua pesquisa quais os conhecimentos legitimados, mediante distribuição de recursos, de status e de perspectivas de carreira no interior de uma instituição.

Goodson remete a Foucault (1979) ao defender a busca da genealogia do conhecimento a partir de estratégias de poder, afirmando que:

por outras palavras, das relações de poder entre o Estado e as profissões resulta uma “disciplina” e um modo de disciplinar a pessoa: o corpo, as emoções, o intelecto e o comportamento...Como escreveu Foucault (1979) em “Disciplinar e Punir” o poder produz o conhecimento e o conhecimento posto ao serviço do Estado-Nação moderno, com os seus vários grupos de interesse e agentes de poder, produz campos ou “disciplinas” cujas autoridades exercem um controle cada vez mais completo e meticuloso sobre o corpo.

(Idem, p.118)

Quanto às disciplinas escolares, Goodson (2005:120) trabalha com uma concepção muito particular, no que convencionou chamar de matéria escolar: “As matérias não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança”.

Nesse enfoque, a matéria escolar não pode ser compreendida isolada do contexto em que é ensinada. O conhecimento escolar encontrado no currículo das matérias escolares apresenta-se como resultado de mecanismos de seleção cultural, revelando uma tensão entre diferentes valores e interesses que disputam posições no processo de definição de conteúdo. Em vista disso, a constituição da matéria escolar resulta de disputas de poder dentro do que Goodson (1997) chama de comunidade disciplinar. Com base na pesquisa de Esland e Dale (apud GOODSON, 1997:22), que afirmam que o conteúdo de uma disciplina é referenciado pelo corpo de conhecimentos dos membros da comunidade disciplinar, Goodson destaca a importância das comunidades disciplinares na organização do conhecimento presente no currículo. Nessa visão, os professores de uma dada disciplina representam forças sociais capazes de negociar novas racionalidades para a sua matéria.

Desse modo, as matérias escolares correspondem ao resultado de uma dinâmica própria, relacionada ao contexto em que são ensinadas, uma vez que são constantemente recriadas nos espaços escolares, como “subgrupos de informação que estão continuamente a mudar” (GOODSON, 2001).

1.4 Padrões de estabilidade e mudança

Na perspectiva de Goodson quanto à escolarização e currículo, nota-se uma relação direta entre a sustentabilidade dos currículos escolares e a recepção dos mesmos junto ao público externo. Segundo o autor, o sistema educacional com suas estruturas padronizadas, como a distribuição do ensino em disciplinas escolares, o ensino seriado, a organização em salas de aula, representa uma tradição construída em harmonia com os interesses de grupos de poder externos.

Partindo da concepção defendida por Meyer e Rowan (1983, p.94, apud GOODSON, 1997, p.27-28), que descrevem os sistemas educacionais como:

a agência central que determina o pessoal – tanto os cidadãos como a elite – para o Estado e a economia modernos... A natureza da educação é, assim, definida socialmente por referência a um conjunto de categorias estandardizadas, cuja legitimidade é partilhada publicamente.

Goodson defende que o sistema educacional encontra-se estruturado em categorias que representam um padrão de formação de diplomados legitimados pela sociedade, estando a natureza da educação diretamente relacionada a esses padrões ou categorias estandardizadas valorizadas e legitimadas para o processo de escolarização.

O entendimento dessas categorias estandardizadas pode ser melhor explicado a partir da distinção feita por John Meyer entre categorias institucionais e formas organizacionais explicada por Reid:

O institucional remete para uma “ideologia cultural” e é confrontado com o organizacional, isto é, protegido dentro de estruturas únicas e tangíveis como as escolas e as salas de aula. As categorias institucionais incluem níveis de ensino (como o primário), tipos de escola (como a unificada), funções educacionais (como a de reitor) e tópicos curriculares (como a leitura, a reforma ou a matemática). Em cada um destes casos, a forma organizacional criada e mantida pelos professores (e por outros atores) é confrontada com uma categoria institucional, significativa para um público (ou públicos) mais vasto.

Reid (1984, p.68, apud GOODSON, 1997, p.28)

A explicação de Reid para as ideias de Meyer permite-nos perceber que as categorias institucionais são significativas e referenciadas por um público mais amplo, dependendo, portanto, da aprovação desses grupos externos – como, por exemplo, o ensino secundário que prepara os estudantes para a continuação dos estudos nas universidades. Por outro lado, as formas organizacionais estariam mais relacionadas às questões de ordem prática da organização interna da escola.

As categorias institucionais, segundo Goodson (1997:28),

são a principal moeda no mercado educacional. Neste mercado, são necessárias tipificações sociais identificáveis e padronizáveis: para os alunos porque estão a construir carreiras escolares ligadas a certos objetivos profissionais e sociais; para os professores, porque desejam assegurar o futuro dos seus alunos e alcançar boas carreiras e estatutos profissionais para eles próprios.

Goodson acrescenta que, para terem sucesso, as mudanças organizacionais precisam ser acompanhadas pelo nível institucional; quer dizer, devem ser apoiadas e aceitas por esse público mais vasto. Segundo o autor, na maioria das vezes as mudanças curriculares não ocorrem porque há uma divergência entre as “categorias institucionais” e as “formas organizacionais”. Desse modo, se a mudança em um desses níveis não é sucedida pelo outro nível estará fadada ao insucesso.

Na presente pesquisa, trabalhamos com a categoria institucional “ensino secundário no Colégio Pedro II”. Nessa instituição, a educação se constituía por categorias estandardizadas de professores catedráticos¹⁸, alunos e currículo reconhecidos socialmente como referência no

¹⁸ Essa categoria profissional será explicada no próximo capítulo.

ensino brasileiro. Essas características educacionais eram legitimadas pela sociedade, pois havia um reconhecimento público daquele ensino caracterizado por suas categorias estandardizadas: o ensino secundário para formar uma elite que continuaria os estudos na universidade; ensino erudito, com base nas chamadas “humanidades”, para formar os jovens que ocupariam importantes papéis no Estado.

O “ensino secundário no Colégio Pedro II” representou uma categoria institucional que serviu de referência para o ensino durante os séculos XIX e XX, apesar de novas prescrições curriculares expedidas pelo governo ao longo desses períodos. Os estudos de Goodson, baseados nas contribuições de John Meyer sobre as categorias institucionais, explicam a existência de padrões ou tipificações sociais que garantiam o reconhecimento da escola ou do ensino para a opinião pública, bem como as condições adequadas para alcançar os objetivos profissionais que os levariam a carreiras de destaque na sociedade.

Os estudos de Goodson sobre ensino demonstram que as pesquisas com base na história do currículo podem apontar aspectos seja de estabilidade e manutenção, seja de conflitos e mudanças. Tais estudos destacam que torna-se fundamental, nas pesquisas sobre currículo, entender a relação entre os elementos internos e as relações externas. Trabalhando com o conceito de categoria institucional e forma organizacional de Meyer, Goodson sustenta que uma mudança de currículo, envolvendo por exemplo novas disciplinas, deve ser acompanhada ou estar em sintonia com a categoria institucional.

Segundo Goodson, a disciplina escolar encontra-se “na interseção das forças internas e externas” (1997, p.32), apresentando uma forma organizacional caracterizada pela seleção de conteúdos e pelas abordagens escolhidas pela sua comunidade disciplinar, formada pelos professores de uma determinada disciplina. No entanto, ao estabelecerem a retórica da disciplina, as comunidades disciplinares precisam ser aceitas pelo contexto externo, bem como assegurar categorias, apoiadas ou reconhecidas pela opinião pública. Por exemplo, o

Colégio Pedro II sempre foi reconhecido como escola de excelência pela capacidade de suas comunidades disciplinares, que estabeleciam a racionalidade da retórica da disciplina. Dessa forma, o ensino secundário no Colégio Pedro II era considerado capaz de preparar o aluno para o ensino superior.

Goodson considera crucial entender, nas pesquisas sobre currículo, a relação entre os padrões de estabilidade e mudança. Partindo do princípio de que o currículo é um terreno de conflitos e mudanças, o autor esclarece que, face a eventuais embates entre os contextos interno e o contexto externo, surge uma tendência em favor de permanências no currículo. É o que Goodson (1997:29) chama de padrões de estabilidade:

Os assuntos internos e as relações externas da mudança curricular deveriam ser aspectos interrelacionados em qualquer análise de reforma educacional. Quando o interno e o externo estão em conflito (ou dessincronizados) a mudança tende a ser gradual ou efêmera. Uma vez que a harmonização simultânea é difícil, a estabilidade ou conservação curricular é comum.

Em vista disso, torna-se bastante remota a ocorrência de uma mudança curricular quando os interesses internos e as relações externas estão em desarmonia, quer dizer, quando os objetivos ou as características internas são diferentes das propostas externas. No caso do Colégio Pedro II, a substituição da História e da Geografia pelos Estudos Sociais no currículo do ensino secundário representou uma redefinição organizacional das disciplinas escolares, envolvendo outras concepções de currículo e de ensino diferentes daquelas estabelecidas pela tradição do Colégio. A proposta da Lei 5.692 de integrar as disciplinas, além de introduzir uma nova categoria institucional – o currículo integrado, acarretaria uma mudança na forma organizacional (representando as forças internas responsáveis pelas formas organizacionais ou os elementos estruturadores da escola) do currículo, tradicionalmente organizado pela divisão em disciplinas escolares estanques. Essa mudança não era referendada pela categoria institucional ‘ensino secundário no Colégio Pedro II’ consolidada pela sociedade e referenciada por ela como um ensino de base europeia, conteudista, para formar uma elite

pensante, um ensino baseado em uma formação complexa. A categoria institucional refletia também o apoio externo de um grupo social que apoiava essa proposta institucional. Além disso, a nova proposta curricular chocava-se também com as concepções e interesses da comunidade disciplinar de História e Geografia ¹⁹ responsáveis pela elaboração do currículo, mas ainda presas a uma tradição curricular disciplinarizada²⁰.

Referindo-se à comunidade disciplinar, Goodson (1997:44) afirma que:

a comunidade disciplinar não deveria ser vista como um grupo homogêneo cujos membros comungam dos mesmos valores e definição de papéis, interesses e identidades. A comunidade disciplinar deve ser vista, sim, como um “movimento social” incluindo uma gama variável de “missões” ou “tradições” distintas representadas por indivíduos, grupos, segmentos ou facções.

Temos, então, um confronto entre uma proposta externa de implantação da disciplina Estudos Sociais, eminentemente escolar, contrapondo-se às disciplinas História e Geografia, referendadas pelo ensino acadêmico.

A nossa hipótese de que a mudança organizacional estabelecida pela implantação dos Estudos Sociais tenha promovido um choque com as categorias institucionais vigentes levou-nos a trabalhar com alguns conceitos de Goodson, como a ideia de padrões de estabilidade e mudança.

Para esse autor, há uma propensão a padrões de estabilidade no currículo, porque as propostas de mudança curricular que afetam diretamente as formas organizacionais e que não são referenciadas por categorias institucionais que trazem a marca de tradições reconhecidas pelo público, tendem a não ser efetivadas. Goodson afirma que a ocorrência de mudanças significativas em educação é incomum, “pelo simples poder do conservantismo na vida social: o poder do costume, da tradição, do hábito e da mera inércia (WEBSTER, 1971, p.204-205 apud GOODSON, 1997, p.30)

¹⁹ No caso do Colégio Pedro II, incluía ainda os professores catedráticos e/ou chefes de departamento escolhidos pela Congregação do Colégio, além do conjunto dos professores da disciplina.

²⁰ A relação dos professores de Geografia com a proposta não foi objeto de nosso estudo.

As características estruturais próprias da escola, como a organização de sua grade curricular em disciplinas tradicionais, correspondem a aspectos internos. O contexto externo é representado pelas burocracias estatais, pela comunidade de pais, pelos grupos fomentadores de recursos materiais e pelo próprio Estado que promove as mudanças educacionais:

A mudança organizacional tem de ser acompanhada por uma mudança de categoria institucional (e pelo aparecimento de novas práticas institucionalizadas), de modo a assegurar a “mudança fundamental” de Nisbet. Mas o estabelecimento de uma nova categoria institucional, e de práticas institucionalizadas associadas, acarreta as sementes de novos padrões de tradição e inércia. Em suma, a mudança fundamental exige a invenção de (novas) tradições.

Goodson (1997, p.31)

Na perspectiva de Goodson, a organização do ensino secundário com base nas disciplinas escolares foi, em princípio, bem sucedida na história do currículo. O autor entende que a fragmentação do ensino em disciplinas internaliza os conflitos escolares de modo a ocorrerem não só dentro da escola, mas dentro da disciplina. Para ele, trata-se de “um esquema perfeito para a conservação e a estabilidade, permanecendo para frustrar eficazmente quaisquer outras iniciativas globais de reforma” (GOODSON, 1997, p.34).

Goodson afirma, ainda, que determinados padrões de conhecimento – ou “formas hegemônicas” do conhecimento – se estabeleceram por garantir perspectivas de trabalho, de carreira. Foi o caso do Colégio Pedro II, que apresentava conteúdos curriculares que asseguravam a continuidade dos estudos no ensino superior. Desde o primeiro momento, a inclusão da disciplina História no currículo do Colégio Pedro II não obedeceu a uma orientação para finalidades práticas e vocacional-utilitárias, e sim por questões acadêmicas. Tradicionalmente, a disciplina História esteve sempre presente no currículo do Colégio Pedro II, desde a criação da instituição.

A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro ocorreu na mesma época em que os historiadores escreviam a História do Brasil que seria ensinada no Colégio Pedro II.

Não houve, portanto, grandes preocupações em adaptar o conhecimento à prática, porquanto as condições profissionais e materiais de ensino, os recursos a receber e o reconhecimento da população estavam ligadas ao status das disciplinas escolares definido pela relação mais próxima com as instituições acadêmicas de ensino superior.

Os estudos de Goodson nos auxiliam a compreender por que determinadas mudanças ou inovações no currículo que afetam as disciplinas “tradicionais” são combatidas ou não alcançam sucesso (como no caso dos Estudos Sociais). Para esse teórico, tais propostas esbarram em uma tradição curricular cujas construções não podem ser ignoradas. Segundo suas palavras, as disciplinas tradicionais acabam se tornando exemplos da “invenção da tradição”, como ocorre em outros aspectos da vida social. Essas tradições se mantêm nos processos de escolarização e estruturação curricular devido ao apoio de públicos poderosos – pais, burocracias educacionais etc. – que representam fortes grupos externos. Para ter sustentação, o currículo escolar deve ter boa receptividade nos contextos externos.

Dessa forma, as tentativas de reformas educacionais dos anos 60, influenciadas pelas teorias progressistas da Escola Nova – como a integração de disciplinas escolares e ensino baseado em pesquisa – esbarraram em uma forma organizacional caracterizada pelas disciplinas tradicionais. Entretanto, nos anos 70 a Lei nº 5.692/71 orientou a implementação de uma proposta curricular referenciada nos preceitos da Escola Nova, que reduzia a predominância da organização curricular em disciplinas.

Goodson afirma que as categorias institucionais criadas pelas burocracias estatais:

proporcionam parâmetros importantes para o trabalho das missões disciplinares escolares. Afirmamos que estas proporcionam “regras de jogo” discerníveis para os grupos disciplinares escolares e que, ao examinarmos deste modo as ações dos grupos disciplinares estamos aptos a esclarecer aspectos de estruturação curricular.

Goodson (1997, p.50)

Essas regras são fundamentais na obtenção, por exemplo, de apoio externo seja ele ideológico ou financeiro. Para Goodson há uma “estreita aliança” entre a burocracia estatal e os grupos externos que fornecem apoio ideológico e fomento material. Para obter apoio de grupos externos é preciso construir, no âmbito dos grupos disciplinares, uma retórica apropriada e definir a categoria institucional. O desenvolvimento dessas retóricas legítimas garante o apoio às atividades escolares. Há uma relação direta entre a retórica da disciplina construída pela sua comunidade disciplinar e o êxito quanto aos interesses materiais e ideológicos envolvidos no processo de escolarização.

Ainda sobre essa questão, Goodson remete a Raymond Williams (1961)²¹ ao esclarecer a relação entre o conteúdo do ensino, a educação e as questões de poder:

Não se trata somente do modo como a educação está organizada, expressando consciente e inconsciente a organização de uma cultura de uma sociedade: o que se pensava ser uma simples distribuição constitui, na verdade, uma modelação real com objetivos sociais específicos. Trata-se também do facto de que o conteúdo da educação, que está sujeito a uma filiação histórica clara, representa determinados elementos básicos da cultura, consciente e inconscientemente. O que se considera ser “uma educação” é, de fato, um conjunto específico de ênfases e omissões.

Williams (1975, p.146 apud GOODSON, 1997, p.22)

Nesse sentido é possível concluir que nos estudos históricos sobre a estabilidade e mudanças dos currículos, a pesquisa sobre disciplinas escolares é referência importante. Goodson considera que a análise do papel de uma disciplina tradicional no currículo revela as intenções da comunidade disciplinar ao estabelecer determinadas retóricas curriculares, permitindo-nos conhecer as forças de estabilidade e persistência. Na perspectiva da construção sócio-histórica do currículo, cabe compreender as forças sociais que trabalharam para a introdução de determinadas disciplinas e os embates com as comunidades disciplinares internas. Cabe também investigar se não ocorreram mudanças que tornaram possíveis acomodações que garantiram a estabilidade.

²¹ na sua obra Long Revolution

Segundo Goodson, os estudos de currículo (ou a história do currículo):

oferecem uma forma de analisar as relações complexas entre a escola e a sociedade, porque mostra que as instituições educativas tanto refletem como refratam as definições sociais do conhecimento culturalmente válido, desafiando os modelos simplistas da teoria da reprodução.

Goodson (2001:98)

Com base nas contribuições teóricas de Goodson, realizamos a pesquisa sobre o currículo de História no Colégio Pedro II que apresentamos nos capítulos a seguir.

O Colégio Pedro II – século XIX



Figura 1: Revista Símbolo - órgão dos alunos do Externato do Colégio Pedro II - nº 1, novembro 1949 - capa

CAPÍTULO 2

O CURRÍCULO DA DISCIPLINA HISTÓRIA NO COLÉGIO PEDRO II – 1837-1889

Neste capítulo, o foco da pesquisa esteve em compreender a constituição e as características do currículo da disciplina História no Colégio Pedro II durante o Império, com base na análise dos programas de ensino e nos livros didáticos elaborados pelos professores catedráticos do Colégio. O referencial teórico que tomamos como base para o estudo do currículo da disciplina História foram as concepções de Ivor Goodson sobre o currículo prescrito.

Iniciamos o capítulo com uma breve introdução, no intuito de mostrar as mudanças na escrita da História ao longo do século XIX e apresentar a concepção da disciplina que predominou no período.

2.1 Introdução

No século XIX ocorreu um importante momento de reflexão e mudanças sobre o significado do conceito de História. Nesse século, há uma passagem da concepção da História filosófica para a História fundamentada no método científico²².

Fica patente a relação “entre a especulação da filosofia da história e os procedimentos posteriores da disciplina histórica fundamentada pela tradição historicista” (GUIMARÃES, 2006, p.68). Não se passa de uma para outra, embora isso tenha sido afirmado por historiadores da escola metódica alemã como Meinecke (apud GUIMARÃES, 2006, p.69).

1 Segundo Guimarães (2006, p.69), na passagem do século XVIII para o século XIX a História vai ganhando “profissionalização” e “especialização”. O autor afirma, no entanto, que não se pode “conceber a História como disciplina sem as formulações da Filosofia da História... longe de pensarmos um século XVIII não-histórico por oposição a um século XIX histórico, iremos pensá-los como expressando duas preocupações distintas com relação ao interesse pela História.”

De acordo com os estudos atuais, o regime moderno que se desenvolve com base nos procedimentos científicos tem suas condições de possibilidade na Filosofia das Luzes, que tornou a História objeto de reflexão sistemática e passível de conhecimento racional (GUIMARÃES, 2006, p.68).

Segundo François Hartog (2006), há uma tensão entre diferentes regimes de historicidade²³. Até o século XVIII os estudos históricos faziam parte do mundo dos filósofos iluministas, e a História era concebida como uma história filosófica, como nos explica o autor:

Tem como primeiro traço o papel atribuído ao futuro: ela é futurocêntrica ou futurista, construída do ponto de vista do futuro. Declarada assunto do filósofo.

Hartog (2006, p.19)

Hartog refere-se ao regime moderno de historicidade no qual a escrita preocupava-se com o sentido e o devir da razão histórica – portanto, com o futuro. A mudança principal está no novo regime de historicidade. Hartog, como consta da citação, não vê ruptura entre a história filosófica e o regime moderno de historicidade.

A mudança na escrita da História aqui apontada, marcada pela passagem da visão filosófica para a perspectiva “romântica” da História, ocorre no mesmo momento em que a História constitui-se como disciplina acadêmica. Ao longo do século XIX a História se “profissionalizava”, buscando constituir-se em ciência de modo a se consolidar como disciplina acadêmica no âmbito das universidades²⁴. Historiadores da escola histórica alemã buscavam abandonar os elementos filosóficos iluministas que a caracterizavam até esse

²³ “De sorte que 1789 pode datar (simbolicamente ao menos) a passagem do antigo para o novo regime de historicidade” (HARTOG, 2006, p.16). Hartog assim define o regime de historicidade: “Eu entendo por regimes de historicidade os diferentes modos de articulação das categorias do passado, do presente e do futuro. Conforme a ênfase seja colocada sobre o passado, o futuro ou o presente, a ordem do tempo, com efeito, não é a mesma” (Idem).

²⁴ Segundo Ana Maria Monteiro, “no campo do conhecimento histórico, o romantismo encontrou sua melhor expressão na chamada ‘escola histórica alemã’, de Humboldt, Niebuhr e Ranke, onde ela se configura como disciplina científica, pretendendo ser objetiva, positiva, limitando suas ambições, contentando-se em dizer como as coisas aconteceram”. (MONTEIRO, 2002, p.95)

momento, passando a ser concebida como uma ciência que trabalha o conhecimento científico do passado (GUIMARÃES, 2006, p.83).

No processo de afirmação como disciplina de conhecimento científico, a História tornava-se importante instrumento do Estado na construção do conceito de nação. Atendia, assim, ao movimento de pensar o Estado Nação, especialmente em um período de reconstrução do mapa político europeu após o período napoleônico, quando as questões nacionais (nacionalismo e identidade nacional) ganhavam espaço nos debates políticos e culturais. Desse modo, a História foi-se constituindo como disciplina de conhecimento científico, capaz, portanto, de explicar as mudanças decorrentes da ampliação da dimensão do mundo social e político, no que se convencionou chamar de História Universal: “reunião dos acontecimentos de todos os tempos e todas as nações” (HARTOG, 2006, p.19).

Ao longo desse processo de disciplinarização, a História apresentava-se interligada à questão nacional, cabendo-lhe contribuir para a construção do conceito de nação ao revelar o passado dos Estados que se formavam. Segundo Guimarães (2006, p.73), “a História inscreve-se por isso num conjunto amplo de iniciativas do Estado Moderno, que para afirmar seu poder deve agora recorrer prioritariamente à força da pena e não mais das armas”.

Nesse sentido, torna-se importante destacar que a estruturação da História como disciplina acadêmica ocorre concomitantemente ao desenvolvimento de uma História como disciplina escolar:

A segunda metade do século XIX viu nascer uma disciplina que se constituiu ao mesmo tempo em ciência e como objeto ensinável e, também, objeto a ensinar... Mutilante porque História de referência e História escolar fazem parte de um sistema produzido pelos homens de uma mesma época. Dissociá-los parece ahistórico”.

Allieu (1995, p.124 apud MONTEIRO, 2002, p.91)

Pode-se perceber que a constituição da História ensinada ocorria sustentada pelas bases da História acadêmica, de modo a apresentar “relações complexas entre si para

legitimação e atualização”. A História sofre “constrangimentos didáticos e axiológicos” (MONTEIRO, 2002, p.90-111) para se configurar como uma disciplina escolar de modo a atender a uma finalidade educativa. A autora destaca, ainda, a importância de se utilizar, como fonte de pesquisa sobre o assunto, os livros didáticos e os programas de ensino no intuito de compreender esse “constrangimento” que faz passar a História, expressão de um saber acadêmico, para uma configuração de saber escolar.

A distinção entre História acadêmica e História escolar tem como princípio, neste trabalho, a concepção de saber escolar. Os autores que dialogam com esse conceito veem o professor em sala de aula como o autor de um texto muito particular, resultado dos saberes postos em jogo na sua tarefa docente e de um processo de mediação didática (LOPES,1999) de modo a tornar o conteúdo do programa compreensível para o aluno:

A recomposição efetuada para fins educativos cria, de acordo com Verret e Chevalard, um saber despersonalizado, que atende a uma programabilidade, que está ali para ser tornado público, que passa por uma dessincretização em relação ao seu contexto de origem e precisa ser submetido a um controle social da aprendizagem. Estes são aspectos a serem observados como elementos para caracterização do saber escolar... admitindo sua especificidade e diferenciação face ao saber acadêmico e reconhecendo neste saber uma elaboração realizada no contexto educativo por meio de um processo de didatização.

Monteiro (2002, p.111-112)

Nesse período, a escrita da História caracterizava-se pela chamada História Narrativa ou História dos Acontecimentos, caracterizada por colocar em primeiro plano os indivíduos e os acontecimentos e por explicar a evolução do processo histórico dentro de uma cronologia, isto é, colocando os fatos na ordem de ocorrência:

Ao longo de todo o século XIX, enquanto se profissionalizava e ambicionava se apresentar como uma ciência (baseada no modelo das ciências da natureza), a História apoiou-se sobre e colocou em prática um tempo histórico – linear, cumulativo e irreversível – correspondendo a uma história política, na qual os príncipes são substituídos por nações como atores da história, e onde o progresso vinha substituir a salvação.

Hartog (2006, p.17)

A consolidação do Estado Nacional brasileiro, na primeira metade do século XIX, desenvolve-se nesse contexto. A construção do sentimento de nação brasileira fazia parte do projeto civilizatório do governo imperial. Era preciso construir a História do Brasil após a sua independência, conhecer a nação, o seu passado colonial, para construir a identidade nacional brasileira. O Estado Monárquico, juntamente com a elite de intelectuais brasileiros, dedicou-se a forjar a identidade nacional dos brasileiros mediante os recursos da educação e da cultura.

Nessa perspectiva, os historiadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (doravante IHGB) tiveram um papel fundamental ao historiar a nação para os brasileiros por meio do estudo do seu passado colonial. Para desenvolver o trabalho de construir uma História do Brasil, os intelectuais historiadores utilizaram-se da concepção de história que se constituía na Europa naquele momento. A escrita da História fundamentada em uma história universal, mestra da vida²⁵, ligada às tradições iluministas, de cunho científico, atendeu ao contexto de pesquisar o passado colonial e de valorizar a realidade brasileira sem deixar de declarar o pertencimento do Brasil à civilização ocidental – como pode-se verificar na obra História Geral do Brasil (VARNHAGEN, 1854), primeiro modelo para a elaboração de livros didáticos.

O Colégio Pedro II representou o espaço estratégico onde ocorreu esse processo de disciplinarização da História – aqui, disciplinarização remetendo à construção científica da História, ou seja, ao lugar onde ocorreu o processo de produção de uma História escolar, ao serem criados espaços e tempos para o ensino da História de forma articulada à construção de uma história científica que, no caso brasileiro, tinha como lócus privilegiado o Instituto

²⁵ A *Historia-magistra*, criada por Cícero na Roma Antiga, expressava a concepção de história (hegemônica por mais de mil anos) como uma narrativa do que aconteceu, resultado de uma seleção dos acontecimentos exemplares. Coletânea de exempla, tinha por objetivo formar o cidadão, esclarecer o homem político, mas também servia para a instrução do homem comum. História filosófica, de cunho moral, era como que um espelho onde cada um poderia observar-se para agir e tornar-se melhor. (MONTEIRO, 2002, p.93)

Histórico e Geográfico Brasileiro²⁶, onde foi pensada e escrita a História articulada com a construção da identidade nacional. Faziam parte das duas instituições – o Colégio Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – os intelectuais encarregados de escrever e ensinar a História no Brasil, em uma articulação singular entre a História acadêmica e a História escolar, como veremos mais adiante.

2.2 Origens do Colégio Pedro II

O ensino da História no Brasil está intimamente relacionado ao Colégio Pedro II, instituição criada como estabelecimento oficial do ensino secundário para atender às necessidades de formação de uma elite social para a qual o projeto civilizatório do Império era especialmente dirigido²⁷. Para corresponder às diretrizes desse projeto político e cultural do Estado Monárquico, os jovens da elite brasileira deveriam receber orientação pedagógica inspirada nos modelos europeus, o que correspondia a uma educação tradicional humanística, de caráter acadêmico e de inspiração erudita (ANDRADE, 1999).

A disciplina História teria um importante papel na consolidação do Estado Nacional: o de contribuir para forjar a nacionalidade brasileira. Nesse sentido, construir uma História Nacional era fundamental ao processo de formação de uma identidade brasileira. Tornava-se necessário, portanto, estudar o Brasil, conhecer a gênese desta nação, “fazê-lo conhecido para dentro e para fora” (GUIMARÃES, 2006, p.71).

A criação do Colégio Pedro II deve-se à inspiração do Ministro Interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcellos, durante a Regência de Araújo Lima, logo após a independência do Brasil. O momento histórico era de consolidação da monarquia, e os

²⁶ Instituição fundada em 21-10-1838, no período da Regência. Constituída inicialmente por 27 sócios da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional. Originou-se da proposta do marechal de campo Dunha Matos e do cônego Januário da Cunha Barbosa.

²⁷ A diretriz maior do projeto político-cultural objetivava colocar o Brasil entre as ‘nações civilizadas’, e, nestes termos, a política educacional concentrou inicialmente esforços no sentido da regulamentação e elevação do nível de ensino superior, principalmente nos cursos jurídicos, e implementação da instrução pública e particular, primária e secundária. (ANDRADE, 1999, p.6)

governantes preocupavam-se com a construção de um sentimento de Nação, ou melhor, de uma identidade nacional pela educação e pela cultura:

Durante o Império, desde o início da tarefa de construção do Estado, o discurso de legitimação da Monarquia levou intelectuais e estadistas a formularem um projeto político civilizatório da Nação, comprometido com o perfil identitário branco-europeu e cristão idealizado para os trópicos. A ausência do sentimento de pertencimento nacional exigiu do poder oficial um esforço maior voltado para a tarefa de consolidação do Estado e construção da nação brasileira pela via da educação e cultura.

Andrade (2007, p.219)

A origem do Colégio Pedro II remonta ao Seminário dos Órfãos de São Pedro, criado pela provisão do Bispo D. Frei Antonio de Guadalupe em 8 de junho de 1739. Após 27 anos o seminário foi transferido para a Rua do Valongo pela doação do filantropo Manoel Campos Dias, passando o Collegio/Seminário a ser designado de Seminário de São Joaquim. O Colégio e Seminário de São Joaquim representou um pólo de cultura e formação educacional de grande importância, especialmente após a expulsão dos jesuítas – o que havia deixado os jovens da colônia com poucas opções de formação, e cuja educação vinha sendo feita em casa com preceptores ou em seminários ligadas às paróquias locais.

O Decreto de 2 de dezembro de 1837 transformou o Seminário de São Joaquim em colégio de instrução secundária com o título de “Collegio de Pedro II”:

Reza o Decreto: o Regente interino, em nome do Imperador o senhor D.PedroII,decreta:

Art.1º: O Seminário de São Joaquim é convertido em collegio de instrução secundária.

Art.2º: Este collegio é denominado Collegio de Pedro II.

Art.3º: Neste collegio serão ensinadas as línguas latina, grega, franceza e ingleza, rhetorica e os princípios de geographia, historia, philosophia, zoologia, mineralogia, botânica, chimica, physica, arithmetica, álgebra, geometria e astronomia²⁸.

²⁸ Coleção de Leis do Brasil. Volume de 1838, p.44. Documento faz parte do acervo do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II.



Figura 2: Folheto Comemorativo dos 170 anos do Colégio Pedro II

Do mesmo decreto constam os fundamentos da pedagogia que se propunha ministrar, comprovando o peso das “humanidades”²⁹. É interessante também observar o nome dado ao Colégio – *Colégio de Pedro II*, levando-nos a refletir sobre o sentido de posse explicitado na escolha do nome, como se a instituição pertencesse ao Imperador.

A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838) também se insere nesse contexto. Seus historiadores deveriam produzir uma historiografia que iria contribuir para a definição do conceito de nação brasileira e para a construção da identidade nacional:

Assim, é no bojo do processo de consolidação do Estado Nacional que se viabiliza um projeto de pensar a história brasileira de forma sistematizada. A criação, em 1838, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) vem apontar em direção à materialização deste empreendimento, que mantém profundas, relações com a proposta ideológica em curso. Uma vez implantado o Estado Nacional, impunha-se como tarefa o delineamento de um perfil para a “Nação Brasileira”, capaz de lhe garantir uma identidade própria no conjunto mais amplo das “Nações”, de acordo com os novos princípios organizadores da vida social do século XIX.

Guimarães (1988, p.2)

Por conseguinte, coube ao IHGB a missão de pensar e escrever a história nacional, como consta dos Estatutos da Instituição:

Coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para a história e geografia do Império do Brasil, e assim também promover o

²⁹ Conceito a ser explicado posteriormente neste capítulo.

conhecimento destes dois ramos filológicos, por meio do ensino público escrever uma história nacional única do Brasil (...) e não deixar mais ao gênio especulador dos estrangeiros a tarefa de escrever nossa história³⁰

Constituía-se, assim, uma escrita da história acadêmica que serviu de base para uma História ensinada, por meio dos compêndios didáticos elaborados pelos professores catedráticos do Colégio Pedro II. Para Andrade (2007, p.219), “o lugar institucional da produção histórica é o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), o lugar da produção didática é o Colégio Pedro II”.

Pode-se perceber que o processo de construção de uma produção didática para a disciplina História acontecia no Brasil no âmbito de duas instituições criadas na esfera do Estado – mais precisamente da Monarquia –, uma vez que ambas estavam sob a proteção direta do Imperador D.Pedro II³¹. Desse modo, a disciplina História desenvolveu-se em circunstâncias muito peculiares, em espaços circunscritos a uma elite intelectual e sob a influência do Estado Imperial, empenhado na elaboração de uma escrita da história nacional e no ensino desta no âmbito escolar:

Enquanto na Europa o processo de escrita e disciplinarização da história estava-se efetuando fundamentalmente no espaço universitário, entre nós esta tarefa ficará ainda zelosamente preservada dentro dos muros da academia de tipo ilustrado, de acesso restrito, regulamentado por critérios que passam necessariamente pela teia das relações sociais e pessoais. Como traços marcantes desta história nacional em construção, teremos o papel do Estado Nacional como eixo central a partir do qual se lê a história do Brasil, produzida nos círculos restritos da elite letrada imperial.

Guimarães (1988, p.60)

Cabe também destacar a relação que se estabeleceu entre o Estado e os intelectuais ao longo do período imperial, fazendo com que as escolhas tanto para os trabalhos desenvolvidos no IHGB quanto para o magistério no Colégio Pedro II estivessem diretamente relacionadas aos interesses do Imperador. Segundo o historiador Manoel Salgado Guimarães, essa

³⁰ Revista do IHGB - 2ª ed. Rio de Janeiro, 1856. Tomo I, Artigo 1º dos Estatutos.

³¹ GUIMARÃES, L.M.P. apud ANDRADE, 2007, p. 220: *Debaixo da imediata proteção de Sua Majestade Imperial: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1837-1889)*. Revista IHGB, Rio de Janeiro, n. 388, 1995.

aproximação entre o Estado e os intelectuais responsáveis pela escrita da História levou muitos deles a também ensiná-la:

... empenhados na tarefa de escrita da história nacional o Estado e a Monarquia. Tradição portuguesa, mantida deste lado do Atlântico, de intensas relações entre o Estado e o intelectual: são os cargos públicos e as bolsas concedidas pelo próprio imperador que frequentemente viabilizam, materialmente, o trabalho intelectual.

Guimarães (1988, p.7)

O ensino de História do Colégio Pedro II foi, portanto, construído e referendado pelos historiadores do IHGB, que orientavam o conhecimento histórico a ser lecionado. A tradição historiográfica iluminista marcada pela abordagem linear e pela chamada história mestra da vida, no sentido de “ensinamento de que pode se revestir uma dada experiência histórica” (GUIMARÃES, 1988, p.14) caracterizavam os trabalhos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Em 1840 o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro promoveu um concurso para seleção do melhor plano de escrita da História do Brasil, o que representou a primeira iniciativa concreta de sistematização de uma História do Brasil a ser ensinada. O vencedor – o alemão Karl Philipp von Martius – detalhou, em seu texto historiográfico, os conhecimentos fundamentais que deveriam constar de um programa de História que visasse contribuir para a construção de uma identidade nacional:

Esta identidade estaria assegurada, no seu entender, se o historiador fosse capaz de mostrar a missão específica reservada ao Brasil enquanto Nação: realizar a ideia da mescla das três raças, lançando os alicerces para a construção do nosso mito da democracia racial.

Guimarães (1988, p.12)

Ao criar o Colégio Pedro II, o Ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos tomou como modelo os colégios franceses idealizados por Napoleão Bonaparte, como o Colégio Henrique

IV e o Liceu Luís o Grande, conforme registros da memória histórica do Colégio encontrados na sua coleção de anuários (1914:43):³²

A Regência que compreendera a necessidade urgente de um grande estabelecimento nacional de Instrução Secundária, resolveu chamar a si o patrimônio do Seminário de São Joaquim e transformar esta velha instituição n'um Collegio onde a mocidade se preparasse de modo completo nos estudos das humanidades.

O Ministro dispensava especial cuidado à escolha dos professores e do material a ser utilizado pelos alunos, tomando a si a responsabilidade pela escolha dos compêndios – como eram conhecidos os livros didáticos da época. Os primeiros compêndios por ele indicados e aprovados foram os manuais franceses de Cayx e Poisson³³ (História Antiga) e os de Rozoir e Dumont (História Romana), primeiramente importados e mais tarde traduzidos pelo primeiro professor catedrático do Colégio Pedro II, José Justiniano da Rocha³⁴.

As disciplinas ou – como se dizia no século XIX – as “cadeiras” que compunham os programas de ensino do Colégio Pedro II eram estabelecidas pelo governo imperial, em consonância com as propostas que fundamentavam o projeto do Estado de formar uma elite capacitada a gerir o projeto de nação que se objetivava concretizar. Apesar disso, o conteúdo das disciplinas estava a cargo dos catedráticos – os professores do Colégio responsáveis pelas cadeiras, em sua maioria autores dos livros didáticos ali adotados³⁵. Esses catedráticos formavam uma categoria de professores autores, intelectuais oriundos das academias que referendavam o ensino superior e secundário, contribuindo assim para o projeto educacional do Estado Nação:

³² Anuário é uma publicação periódica elaborada, geralmente, pelo diretor do Colégio Pedro II em exercício. Teve duração de 1914 até 1961 (Anuário nº 16).

³³ Os manuais serão estudados posteriormente.

³⁴ Os livros pertencem ao acervo do NUDOM.

³⁵ A partir da década de 60 do século XIX, os livros didáticos, em sua maioria, foram elaborados pelos professores do Colégio Pedro II.

A educação concebida como processo e função social, deveria fornecer o instrumental necessário para a garantia da ordem e o caminho para o progresso, assegurando a moralização dos indivíduos e a superação dos problemas sociais. Neste contexto de produção e transmissão do saber institucionalizado, os professores assumiram o papel de agentes do Governo para a formação do cidadão, fornecendo as bases para a fundação da cultura de pertencimento à civilização ocidental. O ensino superior e secundário, de caráter elitista, passou a ser personalizado pelo titular da cadeira, o professor catedrático. A cátedra se tornou uma instituição cultural, destacando figuras de intelectuais proeminentes.

Andrade (2006, p.221)

Como primeira escola de ensino secundário no Brasil, o Colégio Pedro II possibilitou a estruturação da disciplina História, como resultado da institucionalização de uma escola de ensino laico. O modelo de estudos implementado, de inspiração francesa, caracterizado por estudos simultâneos, sequenciais e seriados, permitiu a construção teórico-metodológica de várias disciplinas escolares – entre elas a História. Essa construção pode ser constatada por meio dos Mapas das Lições³⁶, que continham a grade curricular idealizada para os primeiros anos do curso, indicando as diferentes matérias escolares e o número de tempos semanais atribuídos a cada uma delas, além de apresentar os conteúdos fundamentais dos programas de ensino (Anexo 1).

Desde o primeiro regulamento do Colégio Pedro II (o de número 8, datado de 31 de janeiro de 1838, que continha o primeiro estatuto do Colégio), a História fazia parte do plano de estudos como disciplina escolar obrigatória. Esse documento, também elaborado pelo Ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos, incluía a estrutura organizacional e os fundamentos filosóficos do Colégio.

O regulamento estabelecia que a duração do curso inicial no Colégio seria de 8 anos³⁷, com estrutura seriada e sequencial e séries identificadas como *aulas*, em um sistema decrescente pelo qual o curso iniciava-se na oitava aula. A disciplina História era ministrada

³⁶ O Mapa das Lições, parte integrante do Regulamento nº 8, será objeto de análise mais adiante.

³⁷ Em 1º de Fevereiro de 1841, novo regulamento alterou os Estatutos do Colégio Pedro II passando o curso completo para 7 anos.

a partir da sexta aula (correspondendo ao terceiro ano do curso), tendo continuidade nas quinta, quarta, terceira, segunda e primeira aulas, sendo portanto considerada uma matéria de peso em um currículo que primava pela formação clássica e erudita.

Nesses primeiros anos do curso, História e Geografia compunham uma mesma cadeira. Enquanto a Geografia era ensinada nas oitava, sétima e sexta aulas (nesta última também acompanhada por dois tempos de História), a História fazia parte de praticamente todo o curso, com carga bem mais elevada do que a Geografia.

O método simultâneo – estudo concomitante de várias matérias distribuídas pelos anos do curso – constituiu-se em novidade no Brasil, substituindo o sistema de aulas avulsas, como constata Penna (2008:60):

O Colégio Pedro II, ao contrário do sistema de cadeiras avulsas, adotava o que poderia ser chamado de um currículo seriado e multidisciplinar. Esta mudança foi tão radical que houve dificuldade de adaptação tanto por parte do país quanto dos professores e este nível de instrução chegou a mudar de nome de aulas menores para instrução secundária.

No final do Regulamento nº. 8 há um “mapa das lições” que devem acontecer em cada semana nas diversas aulas do colégio, e a que se referem as tabelas de que trata o art.117³⁸. Esse mapa reproduz a grade curricular inicial para a escola, ou o primeiro currículo prescrito no Brasil, uma vez que lista todas as matérias lecionadas, os respectivos tempos semanais e a carga horária total do curso. Vale destacar a prevalência do ensino das humanidades, cabendo às aulas de Latim a maior carga horária semanal (50 tempos), seguidas do Grego (18 tempos), da Retórica e Poética (20 tempos), da Filosofia (20 tempos), da História (12 tempos) e da Geografia (11 tempos). As disciplinas que compõem as chamadas Ciências da Natureza aparecem em um segundo bloco, com a Matemática subdividida em Aritmética, Geometria, Álgebra e Trigonometria/Mecânica, totalizando 29 tempos semanais; a Astronomia com 3

³⁸ Revista Internato (1953, p.127).

tempos, a História Natural com 4 tempos, as Ciências Físicas com 6 tempos, o Desenho com 8 tempos e a Música Vocal com 6 tempos.

Nesse plano de estudos, o ensino de ciências está inserido nas chamadas “humanidades”, marcado pelo conteúdo enciclopédico e academicista, com o propósito de oferecer uma cultura geral ao aprendiz, como veremos a seguir.

No que concerne aos professores, o Regulamento estabelecia normas que fundamentavam a participação docente no Colégio, seja na sala de aula seja na área administrativa, competindo aos professores

não só ensinar a seus alunos as Letras e as Ciências na parte que lhes competir, como também quando se oferecer ocasião, lembrar-lhes seus deveres para com Deus, para com seus Pais, Pátria e Governo.

Revista Internato (1953, p.111)

Por conseguinte, fica patente a função formativa – além da educativa – nas origens do Colégio Pedro II, na premissa de que os jovens alunos iriam futuramente ocupar funções públicas de prestígio e poder e para tanto deveriam aprender na escola, além dos conhecimentos disciplinares, valores identificados com a nação brasileira, a família e a religião. Nos programas de ensino do século XIX constata-se, ainda, a inserção do ensino religioso, com o objetivo de atender à expectativa de formação moral que complementasse uma educação erudita nos moldes europeus, retratando os valores da civilização ocidental.

O Regulamento nº. 8, também prevê a participação dos professores, juntamente com o Reitor, nas decisões pedagógicas e administrativas do Colégio, no chamado Conselho Colegial – mais tarde transformado em Congregação – como reza o Art. 2º. do Título I, Parte 1:

O Reitor, na primeira segunda-feira de cada mês, congregará, em Conselho Colegial, o Vice-Reitor, Capelão e Professores para com eles se ocupar de tudo o que interessar ao Colégio, tomando nota das observações que ocorrerem

Revista Internato (1953, p.110).

Desde a sua fundação, o ensino no Colégio Pedro II era ministrado por ilustres professores, intelectuais destacados na sociedade reconhecidos pelo “notório saber”. A ausência de instituições formadoras de professores para o ensino secundário fez com que o Ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos, com a aquiescência do Imperador D. Pedro II, selecionasse, na comunidade letrada do Império, aqueles que ministrariam o ensino no Colégio. Tratava-se de advogados, médicos, escritores membros de uma elite intelectual que buscou sua formação inicialmente no exterior e mais tarde no Brasil, com a criação das universidades brasileiras. Durante o Império, a grande maioria desses professores eram sócios do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e catedráticos do Colégio Pedro II, comprometidos com o projeto monárquico de construir o sentido de nação brasileira pela educação. Tais professores eram indicados para ocupar as cátedras do Colégio Pedro II pelo Ministro do Império e em seguida pelo próprio Imperador, como podemos constatar nos livros e ofícios de nomeação existentes no NUDOM. Nesse contexto, o termo “cadeira” foi utilizado para designar uma especialidade de estudos a ser ministrada pelo respectivo professor – o catedrático – tanto no Colégio Pedro II quanto em institutos superiores:

É importante destacar que o termo “cadeira” foi utilizado, no Decreto do Ministro Monte Alegre de 3 de abril de 1849, para designar uma especialidade dos estudos a ser ministrada pelo respectivo professor – catedrático – no Colégio e nos Institutos Superiores...

Gaspardo (2002, p.87)

Segundo Andrade (2007:222), o professor titular da cadeira, catedrático de notório saber, acabou ficando conhecido como “o dono da cadeira”:

os professores catedráticos do Colégio Pedro II foram, em sua maioria, “homens do mundo” – homens formados nas tradicionais universidades europeias e/ou nos cursos superiores de direito, medicina e engenharia do país, muitos deles, também, ex-alunos do Colégio Pedro II, sócios do IHGB e de outras instituições culturais.

Em vista disso, consideramos importante apresentar os catedráticos de História do Colégio Pedro II no período do Império, por representarem grupos de atores que irão produzir o currículo na categoria de professores/ autores³⁹.

2.3 Os Catedráticos do Colégio Pedro II no Império⁴⁰

Os catedráticos do Colégio Pedro II tinham status acadêmico, muitos deles integrando as cátedras nos níveis de ensino superior e secundário. No Colégio Pedro II, os catedráticos – além de produzir os compêndios usados pelos alunos – participavam, como já dito anteriormente, do Conselho Colegial (transformado em Congregação em 1881), elaborando o programa de ensino e participando das principais decisões políticas e pedagógicas do Colégio, em consonância com o Art. 2º. do Decreto nº. 8.227 de 24/8/1881:

Compete à Congregação organizar anualmente o programa do ensino e o horário das aulas e indicar as obras e compêndios que devam ser adoptadas nas mesmas aulas, submettendo tudo à aprovação do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império.

Annuario Do Colegio Pedro II (1914, nº I, p.88)

Acerca dos primeiros sócios do IHGB, também nomeados como os primeiros professores do Colégio Pedro II, Gasparello (2002:160) comenta:

Em sua maioria, provenientes de setores urbanos, o grupo era formado por luso-brasileiros descendentes de militares e de funcionários públicos que haviam participado do movimento da independência, e que permaneceram associados ao poder político na primeira metade do século XIX. Com as mudanças no quadro político do período regencial, esse grupo tinha sido afastado dos postos-chaves da Regência, mas constituíam o círculo palaciano, próximo ao Imperador. Interessava ao grupo garantir um novo espaço de poder.

³⁹ Categoria criada pela professora Circe Maria Fernandes Bittencourt no artigo: *Autores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)*. Revista Educação e Pesquisa, FEUSP, v.30, São Paulo, 2004, p.476-491.

⁴⁰ Anexo 3



Figura 3: Justiniano José da Rocha⁴¹

O primeiro professor catedrático de História foi Justiniano José da Rocha (1811-1864), nomeado professor do Imperial Colégio de Pedro II por Decreto de 21 de fevereiro de 1838. Portaria datada de 29 de abril de 1838 designou-o professor de Geografia, História Antiga, História Romana e História Pátria⁴². Formado pelo Colégio Henrique IV em Paris, Rocha tinha 26 anos quando ingressou no Colégio Pedro II, sendo o responsável pela elaboração do Compêndio de Geografia Elementar (1838) e de um compêndio de História Universal (1848).

A partir de 1862, os compêndios do prof. Rocha foram usados nas disciplinas História Antiga, ministrada no segundo ano do curso, e História da Idade Média, ministrada no quarto ano.

O primeiro concurso de títulos para professor da cadeira de História e Geografia Descritiva do Colégio Pedro II ocorreu em 1847, tendo como candidatos Francisco José Borges, o padre Patrício Muniz, Luiz Joaquim de Almeida, Acnizant, Ludgero da Rocha Ferreira e João Baptista Calógeras (DÓRIA, 1997, p.65).

Todos os candidatos eram nomes conhecidos e conceituados no campo da educação. Das anotações do Reitor do Colégio sobre os participantes, merecem destaque as informações

⁴¹ Revista Símbolo nº14, agosto-setembro, 1954, p.31.

⁴² Livro de Matrícula dos Empregados do Colégio Pedro II – 1838-1852, p.4.

sobre o candidato João Baptista Calógeras, pelo seu conhecimento de línguas latinas, atestando uma formação clássica ao longo de nove anos de estudo em Paris.

João Baptista Calógeras – possui bem as línguas e as literaturas grega, latina, francesa, italiana e inglesa; é dotado de raro talento, de uma cabeça filosófica e grande facilidade de elocução e tem se aplicado com muito mérito e proveito ao estudo da História. Pelo que considero capaz de reger a cadeira com indisputável superioridade. Esteve dois anos em Bolonha e nove em Paris.

Dória (1997, p.66)

Calógeras (1810-1878) foi o vencedor do concurso, sendo nomeado pelo Imperador por meio de decreto datado de 30 de junho de 1847 para a cátedra de Geografia Descritiva e História Universal, substituindo o Barão de Planitz – Carlos Roberto Edler von der Planitz –, professor de alemão nomeado em 1840 o qual, não sendo professor catedrático de História, passou a professor substituto a partir de 1842 como professor de Geografia Descritiva e História, quando teve a oportunidade de substituir José Justiniano da Rocha.

Tanto Calógeras quanto Justiniano da Rocha eram membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Como professor catedrático, este último redigiu um segundo Compêndio de História da Idade Média (1859), livro premiado pelo Conselho de Instrução Pública e indicado para todas as escolas secundárias do país.

Calógeras ministrava aulas de história medieval no 5º ano do curso, nos mesmos padrões tradicionais, discorrendo, também, em 40 itens do Programa de Ensino, sobre a queda do Império Romano do Ocidente, os Reinos “bárbaros”, o Império Bizantino, os Árabes, o Feudalismo e a Igreja Católica, sendo apresentados, no livro, como bons chefes militares e governantes justos. A sociedade retratada é rural e cristã por herança romana. A Igreja representa o poder espiritual e temporal e conserva e transmite a romanidade latina e ocidental.

Andrade (2007, p.224)

Em 1849 foi nomeado, por Decreto Imperial de 3 de abril de 1849, mais um professor para o Colégio Pedro II: o Dr. Joaquim Manoel de Macedo (1820-1882), para lecionar Geografia e História Antiga. Do livro dos empregados do Colégio Pedro II consta que em 1850:



Figura 4: Joaquim Manuel de Macedo⁴³

Joaquim Manuel de Macedo, Doutor em medicina pela Faculdade do Rio de Janeiro, nascido na Villa de São João de Itaboray em 24 de junho de 1820... passou para a cadeira de Geografia e História Moderna e Média, lecionando também História do Brasil por ausência do nº 38 (referindo-se ao professor Gonçalves Dias) desde 1851.

Livro de nomeações (Acerto NUDOM, p.42)

Nesse mesmo ano o Estatuto do Colégio passou por algumas mudanças, em conformidade com o Decreto de 25 de março de 1849 do Ministro do Império Visconde de Monte Alegre. Entre outras providências, o decreto promovia alterações na cadeira de História:

O decreto de Monte Alegre bipartiu a cadeira de Geografia e História, lecionadas na 1ª cadeira Geografia, História Média e Moderna e do Brasil, posta a cargo da 2ª cadeira a História Antiga.

Dória (1997, p.69)

Por esse decreto, História e a Geografia faziam parte de uma mesma cadeira, que abrangia Geografia, História Antiga, História Romana, Média e Moderna e História do Brasil, sendo que esta última parte integrava o programa de História Universal. O decreto também

⁴³ Acervo NUDOM.

definia quais seriam os professores encarregados de lecionar as matérias, bem como a divisão interna da História do Brasil:

O Decreto de Monte Alegre, de 25 de março de 1849, dividia a cadeira de História e Geografia. A 3 de abril de 1849 o Ministro Monte Alegre comunicou à reitoria do colégio ter Sua Majestade o Imperador havido a bem da 1ª cadeira de História e Geografia, desligar o ensino de História do Brasil. Ficava provisoriamente o ensino da disciplina a cargo do professor da segunda cadeira de latim, Dr. Antônio Gonçalves Dias[...] Distribuído o ensino de História e Geografia no Colégio, lecionaria Calógeras a 1ª cadeira, Macedo a segunda, a História Pátria a cargo de Gonçalves Dias, escol de docentes⁴⁴.

Segundo Penna (2006, p.7) a separação ocorrida em 1849 entre a História do Brasil e a História Universal não significou a autonomia da primeira em relação à História e à Geografia. “Por ordem do Imperador”⁴⁵, a História do Brasil uniu-se temporariamente à cadeira de Latim em um total de 16 lições semanais, visando reduzir a carga horária do professor Calógeras. Desse total, a cadeira de História e Geografia ficaria com 14 lições semanais e o Latim receberia mais 2 lições⁴⁶.

Em 1851 Joaquim Manoel de Macedo substituiu Calógeras (que pediu demissão) na primeira cadeira de História, sendo nomeado para a cadeira de História Medieval e Moderna⁴⁷.

⁴⁴ DÓRIA, Escragnolle. Memória Histórica do Colégio Pedro II (1837-1937). 2ª edição. Brasília: INEP, 1997, p.69.

⁴⁵ Trata-se do Decreto de Monte Alegre, de 25 de março de 1849, assinado pelo Imperador D. Pedro II.

⁴⁶ Fernando Penna, comentando o ofício em que o Imperador desligava o ensino de História do Brasil da cadeira de História e Geografia nos diz que: “Não se trata da criação de uma cadeira, mas de uma separação temporária. É uma hipótese plausível acreditar que, para que novamente uma cadeira não ficasse mais sobrecarregada do que todas as outras, a História do Brasil tenha sido separada temporariamente. Com as duas lições semanais da História do Brasil a menos, a 1ª cadeira de História e Geografia ficaria com quatorze, enquanto várias outras possuíam quinze, que parece ser um teto do qual apenas ela havia passado” (PENNA, 2006, p.7).

⁴⁷ “O Dr. Macedinho era fluminense natural da Freguesia de São João de Itaboraí e formado pela Escola de Medicina do Rio de Janeiro, com singular tese: *Considerações em torno da nostalgia* (1844). Consagrado homem de letras foi “secretário-orador” do IHGB e membro da Sociedade Petalógica, reduto do movimento romântico do Município da Corte, destacando-se como cronista e memorialista da cidade... No magistério, o Dr. Macedo destacou-se como austero professor das princesas D. Isabel e D. Leopoldina, irmãs do Imperador, e como siso catedrático de História e Corografia do Brasil do Colégio Pedro II, cadeira que assumiu em 1858” (ANDRADE, 2007, p.225).

É importante destacar que, de 1838 a 1849, a História do Brasil aparecia nos programas de ensino do Colégio Pedro II como parte dos conteúdos de História Moderna. O Decreto nº. 2006, de 24 de outubro de 1857, embora tenha feito da História do Brasil uma disciplina obrigatória, ainda não lhe deu a devida autonomia posto que, até os primeiros anos da República, permanecia ela permeada pela *Corografia do Brasil*.

Inicialmente a História Pátria era ministrada pelo professor Gonçalves Dias, substituído em 1853 pelo professor Calógeras; em 1858 a cadeira passaria para Joaquim Manoel de Macedo, autor de livros didáticos (assim como os demais professores do Colégio Pedro II). Dentre essas publicações, destacamos⁴⁸:

- Lições de História do Brasil para o uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II (1861):
- Lições de História do Brasil para uso das Escolas de Instrução Pública (1863).

Os manuais de Macedo foram aprovados e premiados pelo Conselho de Instrução Pública da Corte, sendo dez vezes reeditados em vida pelo autor, com traduções para o alemão e o francês. No período republicano, as Lições de Macedo foram ainda revistas e reeditadas por Olavo Bilac (1905) e Rocha Pombo (1914).

Andrade (2007, p.226)

Em 1862 Joaquim Manoel de Macedo assumiu a cátedra da disciplina História e Corografia do Brasil, agora consolidada como disciplina obrigatória e com proposta de conteúdo específica:

A História Pátria ganhou status de disciplina escolar e a proposta de ensino para a instrução pública passou a focar a história profana da nação, através de nova seleção dos acontecimentos históricos e da elaboração de uma periodização onde o sujeito principal passa a ser o Estado Nacional.

Andrade (2007, p.227)

⁴⁸ Segundo Gasparello (2002:154): “com a publicação de *Lições de Historia do Brazil, de Joaquim Manoel de Macedo*, em 1861, tem início uma segunda fase da produção didática para o ensino secundário, cujos compêndios indicavam o *Imperial Colégio de Pedro II* como referência maior: lugar social do autor, como professor de História e o dos destinatários, com as palavras: “*para uso dos alunos do Imperial Colégio*”.

Em 1864 foi nomeado mais um catedrático para lecionar História Antiga e Medieval no Externato e História Moderna no Internato: o professor Dr. Manuel Duarte Moreira de Azevedo (1832-1903)⁴⁹, cujo livro didático substituiu o livro de História Antiga de Cayx e Poisson.

Após o falecimento de Justiniano José Rocha, a cadeira de História Universal, correspondendo à História Antiga e Medieval, foi ocupada pelo Dr. Francisco Inácio Marcondes Homem de Mello (1837-1918), futuro Barão Homem de Mello (1877)⁵⁰.

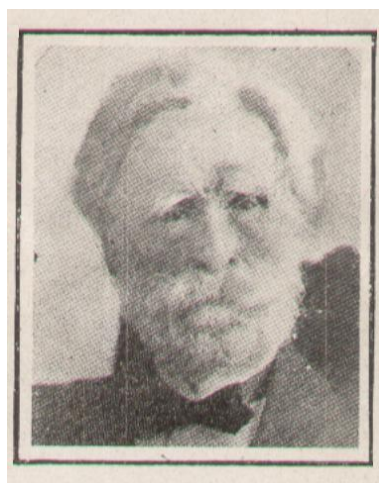


Figura 5: Barão Homem de Mello⁵¹

O professor Homem de Mello lecionou apenas dois anos no Colégio, para em seguida assumir a sua vida pública – primeiramente como presidente das províncias de São Paulo,

⁴⁹ Moreira de Azevedo era, também, fluminense e formado pela Escola de Medicina do Rio de Janeiro, tendo sido, ainda, Bacharel em Letras pelo Imperial Colégio de Pedro II. Foi membro do Conselho Diretor da Instrução Pública Primária e Secundária da Corte e 1º secretário do IHGB, sendo um dos autores mais publicados na Revista do Instituto Histórico... Ao assumir a cátedra do Colégio Pedro II publicou um novo Compêndio de História Antiga para uso no Imperial Colégio e nas escolas da Corte... em estilo compêndio didático, elaborou ainda, em 1884, a obra *História Pátria. O Brasil de 1831 a 1840*, destinada à leitura e orientação de professores e consulta dos alunos em geral (ANDRADE, 2007, p.228).

⁵⁰ O futuro Barão Homem de Mello era paulista de Pindamonhangaba e cursou as humanidades no Seminário Episcopal de Mariana, bacharelando-se pela Faculdade de Direito de São Paulo (1858). Homem de Mello foi admitido sócio correspondente do IHGB, em 1859, passando a sócio honorário em 1877. Como geógrafo e historiador se dedicou à pesquisa dos períodos colonial e monárquico, destacando-se dentre suas obras *A Constituinte perante a História, Escritos Históricos e Literários, Subsídios para a Carta Física do Brasil, e, no campo didático, o Atlas do Brasil e o Atlas do Brasil e das cinco partes do mundo*, adotados no Colégio Pedro II. (ANDRADE, 2007, p.227).

⁵¹ Acervo NUDOM.

Ceará e Rio Grande do Sul e mais tarde como Inspetor Geral da Instrução Pública; em 1881, assumiu a pasta de Ministro do Império. Posteriormente, o Barão Homem de Mello teria influência na decisão de converter o antigo Conselho Colegial do Colégio Pedro II em Congregação⁵².

O ano de 1882 foi bastante representativo para o Colégio Pedro II posto que, com o falecimento do catedrático Joaquim Manoel de Macedo, o Ministro Rodolfo Dantas, por Decreto datado de 23 de junho de 1882, estabeleceu nova regulamentação para o ingresso, através de concursos, para professores catedráticos/titulares e substitutos do Colégio Pedro II:

Ao Ministro Rodolpho Dantas, deveu o Colégio o Decreto de 23 de junho de 1882 mandando observar o regimento especial das provas e processos de concurso para provimento dos lugares de catedráticos e substitutos. Segundo o regimento e o Decreto os concursos seriam realizados no Externato. Constaria de defesa de Tese, de provas escrita e oral e de provas práticas, estas nos concursos de Física, Química e História Natural.

Dória (1997, p.151)

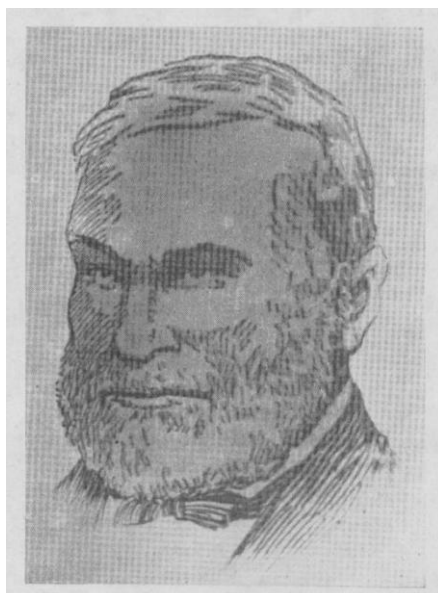


Figura 6: João Capistrano Honório de Abreu⁵³

O primeiro catedrático a ingressar no Colégio Pedro II mediante concurso de provas e títulos foi João Capistrano Honório de Abreu, que ocupou a cátedra de História e Corografia

⁵² Decreto nº. 8227 de 24 de agosto de 1881.

⁵³ Revista Símbolo, nº 12- Novembro-Dezembro,1953, p.25.

do Brasil no lugar de Joaquim Manoel de Macedo. Em sua defesa de tese para ingressar no Colégio, João Capistrano rompeu com a concepção de ocasionalidade do Descobrimento do Brasil, defendendo a intencionalidade do feito.

Capistrano era autodidata, frequentador da Biblioteca Nacional onde aprofundou seus estudos e pesquisas no campo da História. Ocupou a função de Oficial de Secretaria da Biblioteca Nacional e era conhecido por sua grande erudição. Diferentemente dos demais catedráticos do Colégio Pedro II, em 1883, quando entrou no Colégio, ainda não era historiador do quadro do IHGB, onde ingressou somente em 1888⁵⁴.

Quanto às publicações de Capistrano, Andrade (2007, p.230) cita o ensaio *Caminhos antigos e povoamento do Brasil* e a obra síntese *Capítulos de História Colonial 1500-1800* – publicado em 1907.

Capistrano fazia severas críticas à concepção de História contida na produção de Varnhagem e à sua influência na obra de Joaquim Manoel de Macedo. No entanto, não chegou a elaborar uma nova proposta para o ensino de História do Brasil no Colégio Pedro II, tendo sido colocado “em disponibilidade” por ter-se recusado a ensinar a nova cadeira de História do Brasil: *História, especialmente do Brasil*, criada pelo Decreto nº. 3.914 de 1901, que extinguiu a disciplina História e Corografia do Brasil⁵⁵. Até 1927, ano de sua morte, limitou-se a participar da Congregação e dos Tribunais de exame sem, contudo, voltar a lecionar no Colégio.

Em 1889 a cadeira de História e Corografia do Brasil era exercida pelo médico Dr. Mattoso Maia:

⁵⁴ Capistrano de Abreu (1853-1927) era cearense de Maranguape e chegou ao Rio de Janeiro, em 1875, sem títulos acadêmicos. Autodidata, era assíduo frequentador da Biblioteca Nacional, onde no silêncio dos arquivos, escrevia para os principais jornais do Rio de Janeiro...Capistrano é considerado um “historiador moderno” pela Profª Ângela de Castro Gomes, tornando-se figura referencial de sua época. Seu estilo de narrativa é marcado pela postura metodológica própria do positivismo, responsável pela pesquisa científica e pela interpretação crítica original “*de seu objeto próprio – a história da nacionalidade brasileira*” (ANDRADE, 2007:230)

⁵⁵ Criada em 1849 como aula especial e ratificada em 1857 como disciplina obrigatória (ANDRADE, 2003:24)

Continuando a tradição de muitos colegas, quais por exemplo Justiniano da Rocha, Calógeras, Gonçalves da Silva, Tautphoeus, Macedo, Ramos Mello, Thomaz Alves Nogueira, Mattoso Maia também os escreveu versando História universal e pátria.

Dória (1997, p.167)

Mattoso Maia foi o único catedrático do Império que não era sócio do IHGB. Na folha de rosto do seu livro *Lições de História do Brasil, proferidas no internato do Imperial Collegio de Pedro II pelo professor Dr. Luis de Queirós Mattoso Maia*⁵⁶, pode-se ler:

*A S.Majestade Imperial o Sr. D.Pedro II
Senhor,
Dignai-vos aceitar este livro como uma fraca, mas sincera prova do respeito
e dedicação, que ao mais Illustrado e Magnânimo dos Monarchas Tributa.
O mais reverente dos seus súditos,
Luis de Queirós Mattoso Maia.*

Os professores do Colégio Pedro II sabiam que o Imperador, assim como Bernardo Pereira de Vasconcellos nos primórdios do Colégio, acompanhava e fiscalizava todo o material estudado pelos alunos, como pode ser comprovado no texto acima. Tal reverência ao Imperador era comum entre os professores autores.

Quanto à participação ativa do Imperador no Colégio, o filho do Reitor Dr César Augusto Marques (na década de 80 do século XIX), Dr João Marques, deixou o seguinte relato no Memória Histórica:

O Imperador dando aos ministros plena liberdade de ação no governo, fazia exceção ao Colégio de Pedro II, Internato e Externato. O Colégio, todos sabiam, vivia sob a direção direta imediata e pessoal do Imperador... acompanhava os concursos, exame por exame, passo por passo, tomando notas, conversando com os examinadores e com os concorrentes, e no fim verificava-se não lhe ter escapado qualquer minuciosidade e qualquer circunstância

Dória (1997, p.168)

⁵⁶ Lições de História do Brasil, proferidas no internato do Imperial Collegio de Pedro II pelo professor Dr. Luis de Queirós Mattoso Maia. Rio de Janeiro. Dias da Silva Junior. Typographia Editor, Rua Theofilo Ottoni, 145.

O livro do memorialista Escragnolle Dória⁵⁷ contém uma interessante afirmação sobre a estrutura de funcionamento do Colégio, especialmente se levarmos em conta a sua origem: um professor historiador do colégio e pesquisador da história da instituição:

Formava o Colégio pequenino Estado, com a sua lei, os seus chefes supremos e os auxiliares destes, mestres ou não, desenvolvendo tudo quanto requer a vida coletiva: a cidadania, a união, a solidariedade, o espírito de disciplina social, o hábito de convivência em comunidade, a consciência dos deveres e dos direitos.

Dória (1997, p.161).

Como já afirmado anteriormente, os catedráticos do Colégio Pedro II eram também historiadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Faziam parte, portanto, de uma academia de letrados. No entanto, apresentavam um perfil muito próprio, pois estavam preocupados em trazer para o ensino os conteúdos da história acadêmica que bem conheciam. Na elaboração dos livros didáticos, os catedráticos demonstravam a intenção de transformar a História estudada nas universidades, pesquisada pelos grandes historiadores, em uma História ensinada, cuja característica principal era justamente o aval da academia.

2.4 A disciplina escolar História: os programas e os livros didáticos

A análise dos conteúdos dos primeiros livros didáticos e programas de ensino do Colégio Pedro II⁵⁸ revela que a História fazia parte do chamado currículo das “humanidades”, cujo padrão cultural era a antiguidade clássica. As humanidades correspondiam a um modelo de formação que caracterizou a educação francesa por pelo menos quatro séculos⁵⁹. Os conteúdos que compunham as chamadas “humanidades” primavam pelo estudo do latim, do

⁵⁷ DÓRIA, Escragnolle. Memória Histórica do Colégio Pedro II –1837-1937.

⁵⁸ Nessa pesquisa, para compreender a História do ensino de História no Colégio Pedro II, optamos pela análise dos Programas de Ensino do Colégio, com base no livro “Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira” organizado por Ariclê Vechia e Karl Michael Lorenz, no período compreendido pelos séculos XIX e parte do século XX. A pesquisa para a elaboração desse livro foi realizada com os documentos do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II. Entendemos que essas fontes podem nos auxiliar na investigação sobre as características do ensino de História no Colégio Pedro II.

⁵⁹ No ensino tradicional francês, as humanidades clássicas definem-se, antes e principalmente, por uma educação estética, retórica, mas também igualmente moral e cívica (CHERVEL & COMPERE, 1999, p.2).

grego, da literatura clássica e da história ocidental. O estudo das humanidades revestia-se de um sentido cuja função achava-se além da instrução para incorporar um compromisso moral, promovendo a construção de valores que qualificariam o cidadão. Os conteúdos ensinados deveriam oferecer modelos de conduta, valorizando a figura do herói da antiguidade, cuja virtude serviria de inspiração aos jovens aprendizes. Tratava-se de uma educação para formar o futuro cidadão, homem de bem, que iria desempenhar funções fundamentais para o Estado.

No século passado, acrescentava-se igualmente, que as humanidades clássicas apresentam-se não somente como estudos, como uma instrução, mas como uma educação do indivíduo, do espírito, da inteligência, da alma.

Chervel & Compere (1999, p.3)

Vale ressaltar que as humanidades correspondiam a um corpo unitário de disciplinas, cujo ensino apresentava uma interdependência. Segundo Chervel e Compere (1999, p.18):

Para a formação humanista tradicional, além das línguas e literaturas, concorria um certo número de *matérias* que figuravam no ensino magistral ou nas aprendizagens dos alunos. Encontrava-se aí a mitologia freqüentemente chamada de *fábula*, a história, a cronologia, a geografia antiga, as antiguidades, a lexicologia (as raízes gregas), a sinonímia, a poética, a retórica, e a lista aberta às influências novas não estava fechada. Seu traço comum é que, em nenhum caso, com a diferença das línguas estrangeiras ou das matemáticas, elas não podiam constituir ensinamentos independentes.

Essa interdependência entre as disciplinas escolares pode ser observada no programa de ensino do Colégio Pedro II, desde o primeiro currículo ou Mapa das Lições (1838), quando a História e a Geografia formavam uma única cadeira, e nos demais programas de ensino, em pelo menos boa parte do século XIX. Somente no século XX as disciplinas realmente passariam a ter autonomia de ensino dentro do currículo escolar do Colégio Pedro II.

Por exemplo, a História que constava dos programas de ensino do século XIX era permeada pela Geografia, de modo que os acontecimentos históricos eram explicados, também, pelo aspecto geográfico, com a descrição física dos locais onde se passava a ação – como veremos ainda nesse capítulo, na análise dos programas.

Segundo Gasparello (2002:64):

O ensino de humanidades fundamentava uma concepção de cultura afastada de qualquer utilidade imediata representada pela ideia de exercício profissional. O secundário deveria ser desinteressado, isento de finalidades consideradas menores e particulares, em favor de uma utilidade superior – a preservação da cultura humanística – que significava a identificação da elite com essa cultura.

Dessa forma, a proposta curricular adotada para o ensino secundário desenvolvido no Colégio Pedro II tinha em seus fundamentos, calcados nos estudos das humanidades, a função de formar uma elite social que continuaria os seus estudos em níveis superiores, preparando-se assim para destacar-se na sociedade. Os estudos alicerçados nas “humanidades” abrangiam uma perspectiva de formação integral do educando, ultrapassando a finalidade de aquisição de conhecimentos para fornecer “materiais linguísticos, factuais e morais, que enriqueceriam as composições dos alunos” (GASPARELLO, 2002, p.61).

Por conseguinte, os estudos das humanidades conferiam ao estudante uma marca de pertencimento à elite, como afirmam Chervel e Compere (1999, p.4):

Essa formação confere, àqueles que dela participam, uma marca indelével de pertencer à elite, sendo um signo de reconhecimento, senão pelo desempenho ou gosto pelas línguas antigas, pelo menos por uma certa familiaridade com frases ou citações latinas.

Com um currículo marcado pelas “humanidades”, a História teria o papel de trazer à tona o passado greco-romano, inspiração dos iluministas do século XVIII, utilizando os valores políticos e culturais da antiguidade clássica como base da educação erudita. Nessa concepção, o papel da História relacionava-se diretamente à construção da identidade nacional. A educação, e mais especificamente a matéria escolar História, desempenhavam o papel de veículo do Estado na formação de uma concepção de nação que se pretendia construir (GUIMARÃES, 2006).

A História como “mestra da vida”, concepção historiográfica que caracterizou o século XVIII, foi utilizada para o ensino de História no Brasil do século XIX. Nesse sentido, a História cumpriria sua missão de promover a aproximação do passado com o presente, de modo a tornar úteis ao presente os acontecimentos do passado. A disciplina História do Brasil, por exemplo, trazia em seu conteúdo o passado colonial, retratado mediante os feitos de personagens cujas qualidades seriam inculcadas nos jovens aprendizes, com o objetivo de auxiliar no processo de formação de uma nacionalidade.

Paralelamente, a História que se consolidava com base no conhecimento científico teria uma dupla missão: não deixar o passado cair no esquecimento e ao mesmo tempo torná-lo útil ao presente, contribuindo para a produção de novas identidades.

Nessa perspectiva,

somente quando tornados “contemporâneos”, rompendo a barreira do tempo e tornando o passado próximo do presente, a História poderia, na perspectiva dos modernos, cumprir seu papel de mestra, fazendo desta coleta sistemática das experiências de outros tempos um empreendimento dotado de sentido e finalidade e, por isso, justificável de ser realizado.

Guimarães (2006, p.78)⁶⁰

Como já mencionado anteriormente, a constituição da História como disciplina escolar no Brasil foi viabilizada por meio dos livros didáticos e dos programas de ensino elaborados pelos intelectuais pertencentes tanto ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro quanto ao Colégio Pedro II, os quais estabeleciam as características do ensino de História a ser ensinado no Brasil.

No contexto de criação do novo Estado Nacional, era fundamental construir o sentido de nação e de identidade nacional. Nessa perspectiva, a disciplina História tornar-se-ia um

34 Essa concepção de História se refletia na história ensinada, como podemos constatar nos livros didáticos do período. Lembramos que os livros didáticos estão sendo usados como fontes, não se constituindo em objeto de pesquisa.

importante veículo dessa construção, cabendo ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro a tarefa de conceber a História, assim contribuindo para a formação da nação brasileira através da educação. Nesse sentido, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro produziria o que seria ensinado no Colégio Pedro II:

a História desempenharia o papel civilizatório mas também deveria se encarregar da constituição da identidade nacional e da cidadania política. Dentro destas perspectivas, a História Universal e a História Nacional eram complementares e suficientes.

Bittencourt (1992, p.199)

Ao longo do século XIX, a visão de historiografia desenvolvida no IHGB era bastante influenciada pelas ideias iluministas. Vista como “mestra da vida”, a História era concebida cronologicamente, com o passado servindo de exemplo para a construção do futuro. Segundo o historiador Manoel Salgado Guimarães, nessa concepção de História:

enquanto palco de experiências passadas, poderiam ser filtrados exemplos, e modelos para o presente e o futuro, e sobre ela deveriam os políticos se debruçar como forma de melhor desempenharem suas funções... A História é percebida, portanto, enquanto marcha linear e progressiva que articula futuro, presente e passado.

Guimarães (1988, p.6)

No caso brasileiro, por exemplo, a História estaria marcada pelo caráter civilizador de modo que a tarefa iniciada pela colonização portuguesa deveria ter continuidade com vistas ao progresso do Estado nacional.

Nas obras dos primeiros historiadores do IHGB, que serviram de base ao ensino do Colégio Pedro II, é patente a concepção de História calcada nos fatos marcantes, nos heróis e em seus feitos memoráveis. Sob esse enfoque, as biografias tornavam-se importantes veículos de transmissão de valores, de exemplos na construção da nova nação. Em 1847 o texto premiado do alemão von Martius – que influenciou os primeiros estudos sobre História do Brasil – retratava a preocupação com a construção de uma identidade nacional. Nessa proposta a ideia do mito da democracia racial (as três raças convivendo para formar a nação

brasileira) foi bem explorada, primeiramente valorizando o conhecimento sobre os índios brasileiros e sua contribuição para a História Nacional⁶¹. O homem branco aparecia sempre associado ao seu papel civilizador, exemplificado no programa pela ação dos bandeirantes e dos jesuítas, por meio da catequese. O negro, por sua vez, era pouco mencionado, na verdade representando, na visão do autor, um aspecto prejudicial ao progresso. As ideias de von Martius foram reforçadas pelo historiador Francisco Adolfo de Varnhagem (1816-1877), autor da obra História Geral do Brasil (1854-57) que influenciou toda a construção da História no século XIX, mais uma vez confirmando a História como “mestra da vida”, vinculada ao projeto político de consolidação do Estado Nacional.

Temas como as viagens de navegação portuguesa, o descobrimento do Brasil e as guerras para a expulsão dos estrangeiros ocupavam papel central nos programas, uma vez que era preciso afirmar os direitos dos portugueses sobre a terra brasileira conquistada. A independência do Brasil e a implantação do Estado Monárquico, assim como as monarquias europeias, também mereciam destaque. Era preciso valorizar a monarquia como regime político, importante para a consolidação das nações europeias e, no caso brasileiro, para o regime político instalado após a independência.

No discurso de Januário da Cunha Barbosa⁶², por ocasião da fundação do IHGB, podemos constatar a concepção de História que caracterizava o período:

nós vamos salvar da indigna obscuridade, em que jaziam até hoje, muitas memórias da pátria, e os nomes de seus melhores filhos; nós vamos assinalar com a possível exatidão o assento de suas cidades e vilas mais notáveis, a corrente de seus caudalosos rios, a área de seus campos, a direção de suas terras e a capacidade de seus inumeráveis portos.

Guimarães (2006, p.79)

⁶¹ Os índios, antes do Descobrimento do Brasil, só aparecem no programa de ensino após 1850, portanto por influência dessa proposta de von Martius.

⁶² O Cônego Januário da Cunha Barbosa foi o idealizador da proposta inicial de criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro em 1838.

Ao longo do século XIX podem ser observadas, nos programas de ensino do Colégio Pedro II, as múltiplas transformações por que passou a História. Em um primeiro momento, o ensino de História tinha, como característica peculiar, a articulação da História Universal com a Geografia⁶³ e a História Sagrada.

2.5 A História e a Geografia

No período compreendido entre a data da fundação do Colégio Pedro II e o ano de 1849, a História e a Geografia formavam uma única cadeira⁶⁴, cujos estudos se caracterizavam pela História identificada com as humanidades clássicas. Desse modo, estudava-se a História Universal dando prioridade às civilizações grega e romana, e a geografia limitava-se ao acompanhamento e à ambientação da História – segundo Gasparello (2002), em posição subalterna.

A História assim entendida apresentava-se imbricada com a Geografia⁶⁵. Os historiadores manifestavam interesse na pesquisa e na escrita de temas como a política e administração colonial, assim como nas descrições geográficas. Era a chamada *corografia*, uma espécie de *história geográfica*, onde aspectos históricos são acompanhados de elementos geográficos. No tema “viagens e expedições”, por exemplo, a história dos locais visitados era completada pelas respectivas descrições geográficas. A Corografia correspondia, portanto, a uma História permeada pela Geografia, com explicações sobre as diferenças regionais e os aspectos físicos e climáticos do Brasil. Segundo Mattos (2000, p.100), “o conhecimento geográfico deveria ser obtido ao mesmo tempo que o histórico, ambos possibilitando a identificação de um país e a identidade de um povo”.

⁶³ Essa separação ocorre a partir do Decreto nº. 2.883 de 1º de fevereiro de 1862, quando nos planos de estudo do Colégio Pedro II, entre outras mudanças, encontramos a Geografia e a História totalmente separadas no currículo, mantendo-se assim daí por diante.

⁶⁴ Segundo Arlette Gasparello (2002, p.87): “o termo cadeira foi utilizado para designar uma especialidade dos estudos a ser ministrada pelo respectivo professor- o catedrático- no Colégio e institutos superiores”.

⁶⁵ De acordo com a concepção do currículo das “humanidades”.

Ainda no século XIX, essa concepção de História foi detalhada por Manoel Salgado em sua análise do sentido da História que consta dos artigos publicados no jornal literário O Patriota:

são relatos de viagem por diferentes regiões do império português, descrições geográficas, políticas e históricas de partes do território da colônia brasileira. Portanto, entendia-se como história uma diversidade temática que poderia ir dos roteiros e descrições de viagem até textos descrevendo as características históricas de uma determinada região, situando-se próximo a um gênero que passaria a ser de extrema importância para escrever a história nacional: as corografias.

Guimarães (2006, p.81)

Como veremos adiante, os conteúdos da cadeira de História e Geografia podem ser conhecidos por meio dos livros didáticos de História Antiga e História Romana traduzidos por Justiniano José da Rocha, o primeiro catedrático de História do Colégio Pedro II.

2.6 História e religião

Nos programas de ensino do Colégio Pedro II, podemos observar que a História bíblica ou sagrada aparecia imbricada com a História civil ou profana, relação esta evidenciada nos conteúdos de História Antiga. Como comprovam os primeiros livros didáticos adotados no Colégio, a separação oficial desses conteúdos ocorre com a criação da disciplina escolar História Sagrada e Doutrina Cristã em 1858⁶⁶, abrangendo temas doutrinários desenvolvidos em 45 tópicos – na concepção católica, desde a criação do mundo e do homem, os profetas, a Vida e Morte de Jesus Cristo e os Sacramentos, Mandamentos ou dogmas da Igreja. Vale destacar que a história da igreja, ao longo de todo o século XIX, fazia parte do conteúdo de História Medieval. Por exemplo, o programa de História da Idade Média inclui, como tópico seguinte ao Feudalismo, *a História da Igreja até o século XI. Cavallaria. Letras, artes e sciencias nos séculos IX,X e XI.*

⁶⁶ Decreto nº. 2.006, de 24 de outubro de 1857.

Concordamos com Bittencourt (1992) quando afirma que o fato da história civil se fundir com a história sagrada nesse período deve-se em grande parte à concepção de que a história tinha um compromisso com a formação moral, com os valores cristãos indispensáveis à construção de uma nação que buscava na civilização ocidental o seu modelo de política e cultura. Dessa forma, os princípios da religião católica eram veiculados não apenas nas aulas de catecismo, mas também nos conteúdos de História.

Naquela época, a participação da igreja católica na educação brasileira era bastante significativa. No entanto, essa influência vai aos poucos sendo substituída pelo ensino laico de modo que, ao longo do século XIX, há um enfraquecimento do papel da igreja como condutora do processo educacional, relação que se transforma uma espécie de parceria entre Estado e Igreja. Em algumas reformas educacionais, como em 1857, o ensino religioso aparece como disciplina, em outras desaparece – como na reforma Leôncio de Carvalho de 1878, descrita a seguir. Apesar disso, a permanência de uma ilustração conservadora na formação da cultura brasileira pode ser, ainda, comprovada pelo próprio conteúdo da História, refletindo, em sua fundamentação teórica, a civilização cristã ocidental:

Ao assumir a instrução pública como um elemento de construção da nação, o Estado Imperial quebrou o monopólio do saber religioso e do ensino clerical, possibilitando a emergência de intelectuais formados pela e para a sociedade civil, laica e pretensamente científica, em direção ao progresso, embora não dissociada do conservadorismo religioso.

Andrade (1999, p.6)

2.7 A História no currículo prescrito

Na perspectiva do teórico Ivor Goodson, o currículo prescrito representa importante fonte documental, em que podemos visualizar a estruturação escolar e identificar a existência da disciplina no currículo. Nesse sentido, para pesquisar os fundamentos da História ensinada no Colégio Pedro II durante o Império, o currículo escrito torna-se importante documento:

o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares...o currículo escrito proporciona-nos um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno: é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação.

Goodson (1997, p.20)

Para conhecer a História ensinada nos primeiros tempos do Colégio, utilizamos primeiramente, como fonte, o Mapa das Lições apenso ao Regulamento nº. 8, com os conteúdos ensinados quando da fundação do Colégio Pedro II, e o livro *Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira- 1837 a 1951*, organizado por Ariclê Vechia e Karl Michael Lorenz, além de livros didáticos elaborados por catedráticos para o uso dos alunos do Colégio Pedro II naquele período. A História ensinada no Colégio Pedro II de 1837 até 1849 só pode ser conhecida pelos livros didáticos, sejam eles traduzidos ou escritos pelos professores do Colégio.

Cabe registrar que as alterações sofridas pela disciplina História, ao longo do século XIX, guiavam-se por Decretos Imperiais que definiam as propostas do currículo. A presente pesquisa inclui esses decretos e as decorrentes alterações por eles provocadas no programa de História do Colégio Pedro II. Para tanto, utilizamos o Anuário do Colégio Pedro II de 1914, onde tais decretos estão registrados.

Os programas de ensino e os livros didáticos representam importantes fontes para compreendermos como a História vai-se constituindo em matéria escolar ao longo do século XIX, com os conteúdos apresentados em “pontos” ou “teses” e a indicação do material didático a ser utilizado.

A História ensinada nos primeiros anos do Colégio Pedro II – de 1837 a 1849 – está presente nos primeiros livros didáticos utilizados pelos alunos: História Antiga (CAYX &

POIRSON, 1840)⁶⁷ e História Romana (DE ROZOIR & DUMONT, 1840)⁶⁸, traduzidos pelo catedrático Justiniano José da Rocha. Tais livros privilegiam a valorização das civilizações greco-romanas e o seu legado para a civilização ocidental, além da história bíblica como conteúdo da disciplina.

No livro de Vechia e Lorenz (1998), os programas de ensino aparecem organizados a partir de 1850, com o último programa datado de 1951 (República) oferecendo-nos, portanto, uma importante fonte para conhecermos a História ensinada no Império e na República. No entanto, no Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM) há um livro que contém um esboço de programa de 1849, intitulado *Perguntas para o exame de 1849: As quaes perguntas, publicamente tiradas à sorte pelos alumnos, por meio de números soltos collocados em huma urna, tem de ser respondidas immediatamente*. Os temas (os conteúdos não estão dispostos como perguntas) utilizados para avaliação dos alunos compunham a proposta de conteúdos a ser ensinada naquele ano⁶⁹.

Na análise do programa de 1850, pode-se observar que poucas alterações foram feitas no elenco de conteúdos apontados em 1849, o que nos permite afirmar que o programa de ensino era, na verdade, um elenco de tópicos ou conteúdos fundamentais escolhidos pelos professores catedráticos em consonância com os seus livros didáticos e com a concepção de ensino de História do IHGB⁷⁰.

O Colégio Pedro II como instituição educacional, modelo para o ensino nacional e veículo institucional do projeto do governo imperial de formação de uma nação brasileira, era

⁶⁷ Compêndio de História Antiga: na folha de rosto do livro podemos ler “*mandado traduzir e adotado para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II*”. Os livros fazem parte do acervo do NUDOM - Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II.

⁶⁸ DE ROZOIR & DUMONT. Compêndio e História Romana. Adotado pelo Conselho Real da universidade de Paris para o ensino dos Colégios Reais e outros estabelecimentos da Instrução Pública, mandado traduzir e adotado para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II. Rio de Janeiro: Typ. ImpeConst.de J.Villeneuve e Comp, 1840. Os catedráticos, como Justiniano José da Rocha, elaboravam e traduziam os compêndios.

⁶⁹ Anexo 2.

⁷⁰ No livro de 1849 os conteúdos referentes à História estão distribuídos da seguinte maneira: 7º ano História do Brasil; 6º ano História Moderna; 5º ano História Média; 4º ano História Romana; 3º ano História Antiga.

influenciado pelas ideias educacionais europeias. A História ensinada nesse período era marcadamente eurocêntrica, cronológica, com destaque para biografias, a chamada História Biográfica citada anteriormente, onde a narrativa histórica encontrava-se centrada na ação de personagens que “fazem a História” e cujas ações apresentavam valores formativos. A partir dos feitos dos heróis e de fatos marcantes, que se sucediam em uma cadeia de causas e consequências, construía-se o conteúdo do ensino. Dessa forma, o ensino de História pretendia, além da função de educar uma elite, formar uma cultura de nação, de país soberano.

Os programas de ensino, assim como os livros didáticos, comprovam essa concepção de História factual onde datas e nomes compõem um vasto conjunto de informações para memorizar, confirmando a formação acadêmica erudita e aproximando o ensino secundário do ensino superior. Nesse sentido, encontramos na antiguidade greco-romana os elementos constituidores de um ensino de história focado na Europa Ocidental:

A história universal e o latim tinham o objetivo de recuperar a Antiguidade romana como recorte temporal fornecedor de elementos constitutivos da genealogia da Europa Ocidental, e, por conseguinte, também da civilização brasileira.

Andrade (1998, p.110)

No programa de 1850⁷¹, o ensino de História se iniciava no sétimo ano com a História do Brasil (primeiro ano do curso), distribuído em 40 tópicos, ou melhor, em uma listagem de conteúdos iniciados a partir do Descobrimento do Brasil e cobrindo até a Independência. O ensino centrava-se em fatos, datas e nomes, de modo a evidenciar a origem e a formação da nação brasileira vinculadas à história de Portugal. Valorizava-se a colonização feita por uma nação europeia que permitiria que o processo civilizatório ocorresse no Brasil, a partir dos valores europeus do ocidente. Os aspectos socioeconômicos da colonização não mereciam destaque, somente as questões político-administrativas. Além disso, o Brasil não é retratado antes da colonização. O índio – também denominado gentio, como na obra de Joaquim

⁷¹ mantido até 1856.

Manuel de Macedo – era apresentado como inculto, bárbaro, beneficiado pela chegada do europeu colonizador que traria a cultura civilizada. O sentido da palavra ‘descobrimento’ no processo de chegada dos portugueses ao Brasil carregava em seus fundamentos a ideia de que os descobridores trariam a civilização para a nova colônia. Por meio da catequese e da cultura europeia trazida pelos colonizadores, a população local teria contato com o contexto das nações civilizadas. Entende-se, assim, por que o programa de ensino não incluía o Brasil antes dos portugueses:

O duplo sentido da expansão marítima portuguesa – mercantil e religioso – permitira não apenas a “descoberta” do gentio, mas sobretudo a conquista e colonização do território o que possibilitava a conversão à fé cristã e a aquisição da civilização pelos nativos.

Mattos (2000, p.1060)

Os fatos que mereciam maior destaque eram as lutas com os índios e com os estrangeiros, com o objetivo de afirmar os direitos dos portugueses sobre a terra; as guerras eram sempre privilegiadas pelo programa, especialmente as guerras de expulsão de estrangeiros como holandeses e franceses, de modo que a atuação de brasileiros em oposição ao estrangeiro pudesse contribuir para fortalecer o sentimento nacional, além de demonstrar como se deu a instalação do poder português no Brasil. O importante no conteúdo dos programas ao longo do século XIX era a valorização dos personagens e suas qualidades, além dos aspectos políticos e da lógica das causas e efeitos, como podemos constatar nas planilhas de programas em anexo.

O programa de História do Brasil, por exemplo, apresentava-se extenso e complexo, destacando os personagens europeus no Brasil e confirmando a ideia de uma História que tomava como referência a história da Europa ocidental. Valorizava-se a ação dos “heróis” nacionais nas guerras de expulsão dos estrangeiros, trazendo as qualidades fundamentais para a construção do padrão “brasileiro”.

Cabe destacar que, nos primeiros anos de ensino do Colégio Pedro II, quando o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro ainda não havia promovido o concurso para a realização de um compêndio de História do Brasil e, portanto, não havia ainda uma definição sobre o que seria ensinado, os alunos utilizavam compêndios de autores que não pertenciam ao quadro de professores do Colégio Pedro II, como o livro do General José Inácio de Abreu e Lima⁷² e o do capitão português Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde⁷³, que traduziu a obra do francês Ferdinand Denis⁷⁴. Abreu e Lima foi escritor nacional, com obra não inspirada na historiografia Varnhagen. Suas fontes foram autores estrangeiros que escreveram sobre o Brasil. Somente na década de 60, os livros de Joaquim Manuel de Macedo⁷⁵, professor catedrático do externato do Colégio Pedro II, passariam a ser utilizados pelos alunos, assim como os livros do professor catedrático do internato do Colégio Pedro II, Luiz de Queiroz Mattoso Maia⁷⁶.

Introduzida a partir do sexto ano, a História Moderna está distribuída em 40 tópicos, iniciados com “França. Luiz XI”. O conteúdo primava pela história da civilização ocidental, tendo a história europeia como centro do estudo. Os demais tópicos do programa seguem a mesma lógica com nomes, datas e locais importantes. Nessa perspectiva, o jovem tinha contato com a História erudita, cujo componente principal era a civilização ocidental, retratada na maioria das vezes por personagens, detentores dos valores indispensáveis à elite que se pretendia formar. As monarquias europeias eram tomadas como modelo, a fim de consolidar no Brasil o regime monárquico instaurado com a independência.

⁷² Compendio de História do Brasil, desde o seu descobrimento até o majestoso ato de coroação e sagração no Sr. D. Pedro II, por José Inácio de Abreu e Lima. Rio de Janeiro: Laemmert, 1843, 2v.

⁷³ Resumo de História do Brasil até 1828, traduzido de Mr. Denis, correcto e argumentado por H.L. de Niemeyer Bellegarde. Rio de Janeiro: Gueffier, 1861.

⁷⁴ Jean-Ferdinand Denis (1798-1890), escritor francês, viajou por toda a América do Sul no início do século, principalmente no Brasil, onde pesquisou para seus trabalhos” e escreveu “Resume de L’histoire du Brésil, Paris, 1826. (GASPARELLO, 2002, p.112)

⁷⁵ 1861- Lições de História do Brasil de J.M.Macedo - 1º volume.

1863- Lições de História do Brasil - 2º volume.

⁷⁶ 1861- Lições de História do Brasil para os alumnos do quarto ano.

1863 - Lições de História do Brasil para alumnos do sétimo ano pela Ed.Laemmert do Rio de Janeiro.

O quinto ano do curso inclui a História Média, também distribuída em 40 itens. Chama a atenção, nesse programa, a formação dos Estados Nacionais a partir dos personagens, como por exemplo: 25. *Casa de Hohenstaufen: Frederico I; 27 Frederico III; 35 Philippe IV e Bonifácio VIII; 36 Affonso IV- Ignez de Castro; 37 Pedro o Justiceiro; 38 D. João I; 39 Carlos VII. Joanna d'Arc*. Os codinomes reforçavam a ação dos personagens, caracterizando uma História construída a partir dos seus feitos.

O quarto ano trata da História Romana⁷⁷ – também com 40 itens –, com início na fundação de Roma, como uma continuação do estudo sobre a Antiguidade Clássica. Esse programa destaca a importância do Império, de modo a fazer a associação com o Império Brasileiro e a reafirmar as características positivas desse sistema político para o novo Estado brasileiro.

O terceiro ano trata da História Antiga (com 40 itens), que está intimamente interligada com a História bíblica. O ensino religioso com base na religião católica romana, religião dominante na Europa, fazia parte das expectativas de formação de uma sociedade nos moldes europeus. O programa iniciava-se com os conteúdos do Antigo Testamento, passando pelas civilizações do Oriente Médio, com destaque para a Grécia Clássica até o Império de Alexandre⁷⁸.

Em 1854, a reforma de ensino organizada pelo governo imperial estabeleceu um novo Regulamento Especial para o Colégio Pedro II. Em 17 de fevereiro daquele ano o Ministro Luiz Pedreira do Couto Ferraz exarou o Decreto n°. 1.331, aprovando o regulamento para a reforma dos ensinos primário e secundário do município da Corte. Entre outras medidas, esse Decreto tornou obrigatório o ensino religioso⁷⁹.

⁷⁷ Livro didático: Du Rozoir e Dumont, traduzido por José Justiniano da Rocha.

⁷⁸ No segundo e primeiro anos do curso a História não faz parte do currículo.

⁷⁹ Os estudos de primeira classe eram dados em quatro annos e constavam de: “grammatica nacional, latim; francez; inglez; explicação dos evangelhos e noções de moral; arithmetica e algebra até as equações do 2° grau; geometria e trigonometria rectilínea; geografia e história moderna; chorografia e história do Brasil; sciencias naturaes; desenho; musica, dança e exercícios de gymnastica... Os estudos de segunda classe eram dados em tres

Ao compararmos o livro de Vechia e Lorenz com o Decreto 1.331, podemos observar que, nos programas de ensino do Colégio Pedro II correspondentes aos anos de 1850 e 1856, o ensino religioso, ou melhor, o ensino da religião católica, não constava como uma disciplina. Fazia parte da educação do jovem aluno conforme o estabelecido pelo Regulamento n.º 8 (em vigor de 1838 a 1856), que determinava os dias de estudo da religião e o que cada classe de alunos, de acordo com sua idade, deveria estudar da Religião Católica. Como explica Andrade (1998, p.25), “nos quatro primeiros anos, com ênfase na explicação desenvolvida dos Evangelhos e noções de moral, e os estudos de segunda classe eram dados nos três últimos anos, enfatizando a alta latinidade, a retórica e a poética”.

Nesse contexto, o ensino religioso era considerado como aspecto indispensável à formação do homem de bem e do reconhecimento do bom cidadão, fazendo parte da educação como um todo e não como disciplina específica. O sentido de moral apresentava-se em sintonia absoluta com a religião, como ainda esclarece a autora:

O ensino de uma história laica foi criado a partir do Estado independente que não desejava de pronto abolir os princípios educativos da Igreja Católica, estabelecendo-se, nos primeiros projetos educacionais, um paralelismo na transmissão dos valores culturais e morais necessários à sociedade.

Andrade (1998, p. 111)

A partir de 1856 o programa de ensino de 1856 apresentou uma mudança, passando a ser crescente e iniciando-se no primeiro ano. A História só aparecia a partir do terceiro ano, como *História Moderna*, com um programa mais detalhado e distribuído em 26 tópicos. O conteúdo seguia a mesma lógica dos programas anteriores, em ordem cronológica e apresentado a partir de personagens, o que torna mais clara a proposta de ensino, como no exemplo a seguir:

1.Estado político e divisões geográficas da Europa no meiado do século 15

anos e constavam de : alta latinidade e versão para o latim de trechos dos clássicos portugueses; grego; alemão; geographia e história antiga; geographia e história da idade média; philosophia racional e moral; retórica”. (Anuário do Colégio Pedro II, 1º ano 1914. p.64).

8. Novos elementos de civilização geral – Descobrimento ou uso sempre crescente da pólvora, do papel, da imprensa e da bússola – D. Manoel e seu reinado – Chiristóvão Colombo e Vasco da Gama – descobrimento da América – poder colonial dos hespanhoes e dos portuguezes.

O ensino de História Moderna prosseguia no quarto ano, em um total de 24 itens, atestando uma profundidade de conteúdos bastante acadêmica, próxima da formação universitária.

Em 1856, a História Pátria⁸⁰ surgia no quarto ano do curso, ainda acoplada à História Geral. O programa compunha-se de 22 itens – muito semelhante ao de 1850 –, iniciando-se com as viagens e navegações portuguesas até a Independência e tendo como último tópico o *Resumo chronologico dos factos mais notáveis da história do Brasil da independência até hoje.*

Vale observar que, ao contrário do primeiro programa – que tinha início no Descobrimento do Brasil – o programa de 1856 destacava a preocupação com os índios, habitantes do Brasil antes dos portugueses. O conteúdo desenvolvido iniciava-se no século XV e terminava no início do século XIX, com a chegada de D. João VI ao Brasil, em um total de 22 tópicos.

O ensino da História Pátria seguia o mesmo modelo da História Antiga, Medieval e Moderna, caracterizando-se pela memorização de fatos, nomes e datas. Saber história significava memorizar muitos conteúdos; portanto, “aprender era memorizar”⁸¹.

Os fatos históricos eram apresentados mediante os feitos de grandes homens, procurando mostrar como a Nação se formou a partir de valores expressos por meio desses personagens. Percebia-se também uma preocupação de que o ensino de História

⁸⁰ A História do Brasil seria lecionada a partir de 1857. O Decreto nº 2.006, de 24 de outubro de 1857, estabeleceu que a História do Brasil passaria a ser disciplina obrigatória.

⁸¹ BITTENCOURT (2005, p.68).

proporcionasse uma formação moral e cívica, permanecendo o ensino sempre articulado ao ensino religioso:

Os estudos de História Pátria eram optativos⁸², embora sempre aparecessem nas instruções que os inspetores forneciam aos professores e seguiam os mesmos princípios dos ensinamentos da História Sagrada, pelas narrativas da vida e dos feitos de grandes personagens da vida pública selecionados como exemplo moral para as futuras gerações... A narração da vida dos santos e de heróis profanos denominava-se “história biográfica” e era defendida pelos educadores da época como um “ modelo pedagógico” para as classes elementares.

Bittencourt (2005, p.62)

No programa de História Pátria, podemos observar a influência da concepção historiográfica do historiador Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-77), autor da obra *História Geral do Brasil* (1854-57), que influenciou toda a construção da História no século XIX com óbvia repercussão no programa de ensino do Colégio Pedro II a partir da sua publicação⁸³.

Nessa concepção, segundo Taís Silva (2006, p.15):

a História Geral apresenta-se como um discurso moral sobre o vir a ser de uma nação que, apesar das adversidades, se civilizaria pelo conflito beligerante, pelo advento de um catolicismo moral e pelo cultivo da língua e literatura pátrias.

No quinto ano a História Antiga acoplava-se à Geografia, em um total de 36 tópicos priorizando tradições bíblicas, história do Egito, Grécia Antiga e Roma em conjunto com a Geografia, que se limitava a descrever as regiões pertinentes. Em paralelo, eram utilizados o Atlas Delamarche e o livro de Manuel du Baccalauréat, na seguinte sequência: 1. Limite do mundo conhecido dos antigos. 2. Tradições bíblicas sobre os primeiros homens. 6. Phenícios 7. Geographia physica da Grécia. 8. Guerra de Troia. 9. Instituições políticas da Grécia. 10.

⁸² Importante destacar que a autora não está se referindo ao Colégio Pedro II, pois nesta instituição o ensino da História Pátria era obrigatório.

⁸³ Ver GASPARELLO (2002, p.106).

Guerra dos Medas. 19. Chartago seu governo... prosseguindo até o item 36: Theodosio Partilha definitiva do império – últimos anos do império do Occidente (p.378-476).

O sexto ano unia Geografia e História da Idade Média, em um total de 37 tópicos. O programa se estendia até a formação dos Estados Nacionais, abrangendo a história da França, da Inglaterra, da Alemanha e da Itália, bem como a História da Igreja desde as Cruzadas⁸⁴.

Em 24 de outubro de 1857, um novo decreto – o de número 2006 – alterou os programas. Referendado pelo Marquês de Olinda, foi aprovado um novo regulamento para a Instrução Secundária do Município da Corte, alterando algumas disposições dos Regulamentos anteriores e fixando a duração de sete anos para o curso:

Titulo I, art.1: divide o Collegio em dois estabelecimentos, o Internato e o Externato; nos arts seguintes manda: “ensinar em ambos os Collegios em sete annos as disciplinas seguintes: doutrina cristã, gramática portugueza, francez, inglez, allemão, italiano, latim, grego, geographia, história, chorografia e historia do Brasil, philosophia racional, ethica, retórica poética, sciencias naturaes, mathematica, desenho , musica, dança e execicios de gymnasticos”,

Annúario (1914, p.68)

O programa de ensino para o ano de 1858 respaldou-se no Decreto 2.006, com a inserção da disciplina História Sagrada e Doutrina Cristã no programa do primeiro ano, que correspondia à faixa etária entre 10 e 11 anos:

O Programa do Ensino da Instrução Secundária do Município da Corte tanto para o Internato como para o Externato do Imperial Colégio Pedro II foi organizado pelo Conselho Diretor e aprovado para o ano letivo de 1858. No 1º ano foi introduzida a cadeira de Doutrina Cristã e História Sagrada que abrangia os temas doutrinários” da criação do mundo e do homem até a Vida e Morte de Jesus Cristo e os Sacramentos”. Considerada importante inovação a História Sagrada era primordial para a formação do bom cristão, assim como o ensino da história era considera do essencial para a formação do bom cidadão... A Doutrina Cristã e História Sagrada é bom lembrar, eram ensinadas de forma obrigatória nas escolas das primeiras letras desde o início do Império, ainda nos anos vinte. Os conteúdos de História Sagrada estavam disseminados nos diferentes manuais escolares, sendo os textos bíblicos inseridos nas cartilhas e livros de leitura, com objetivos pedagógicos, aperfeiçoamento da leitura e escrita, e morais, formação do caráter dos alunos. No Colégio Pedro II o primeiro professor da cadeira foi o padre José

⁸⁴ Ver Anexo 2.

Manoel Garcia, formado no Seminário Episcopal de Santo Antônio de São Luis do Maranhão e mestre em artes pela Universidade da Pensilvânia nos Estados Unidos.

Andrade (1998, p.27)

Para a disciplina História Sagrada e Doutrina Cristã foi adotado o livro do Cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, Catedrático de Retórica e Poética do Imperial Colégio (1857), composto de dois tomos: O Catecismo Constitucional e um compêndio intitulado Episódios da História Pátria contados à infância⁸⁵.

O conteúdo da disciplina Doutrina Cristã e História Sagrada apresentava-se bastante extenso e dogmático, destacando-se as histórias bíblicas do Antigo Testamento e os principais dogmas da Igreja Católica. Além da disciplina constante do currículo, os alunos não eram dispensados do estudo do Evangelho aos domingos e dias santos.

Além da criação dessa disciplina, o programa de ensino para o ano de 1858 apresentou mudanças relevantes, como a separação da Geografia e da História do Brasil⁸⁶ dos conteúdos da História Universal.

A História do Brasil (11 itens) era ensinada no quarto ano, começando com as viagens e descobrimentos portugueses até a situação do Brasil durante o domínio espanhol; e prosseguia no quinto ano (itens 12 a 22), iniciando-se com os holandeses no Brasil e se estendendo até o Brasil pós-independência. O livro didático utilizado era o Compêndio de História do Brasil, do General José Inácio de Abreu e Lima⁸⁷.

⁸⁵ Segundo Vera Cabana Andrade, nessa obra o Cônego “estabeleceu uma lógica entre a história transcendental e divina e a história pátria: o descobrimento era visto como conseqüência da expansão da fé cristã; a colonização representava a missão dos portugueses de levar a verdadeira fé à terra de Santa Cruz; as invasões francesas e holandesas estavam inseridas no movimento da Contra-Reforma, na luta contra os protestantes e seus aliados judeus; e o poder temporal da Monarquia, predestinado pelo poder divino, era esclarecido pela Igreja Católica” (ANDRADE, 1998, p.28).

⁸⁶ A História do Brasil tornava-se disciplina autônoma da História Universal.

⁸⁷ Publicado no início dos anos quarenta, em 1843e adotado em 1854, por ordem do Conselho Diretor da Instrução Pública. (ANDRADE, 1998, p.121)

O ensino de História do Brasil seguia a lógica das narrativas históricas pautadas linearmente, pela qual a história é construída por meio de fatos e personagens, desde 1500 até a metade do século XIX (até o ano de aplicação do programa). Segundo Andrade (1998:122):

A história pátria, tal como a história geral, era estudada segundo a proposta pedagógica de Seignobos, a partir da visão dos tempos modernos como a época da tecnologia e do progresso construído pelos europeus e transmitido aos países cristãos através da expansão marítima e da colonização.

A História Moderna e Contemporânea, com 50 itens, também fazia parte do programa do quarto ano e abarcava toda a história europeia dos séculos XV ao XVIII, complementada pela Ásia, incluindo Turquia e Rússia e ainda Estados Unidos, México, América Central e América do Sul. Os livros didáticos adotados eram o de Manuel du Baccalauréat e o Atlas Delamarche.

Os tópicos do programa destacado no Anexo 2 confirmam a prática de uma História cronológica, factual, biográfica, calcada em causas e consequências, com o Brasil visto a partir do olhar europeu. A lógica da História biográfica se mantinha nos quinto e sexto anos, com destaque para os personagens da história europeia e nacional.

No quinto ano dava-se continuidade à Corographia e História do Brasil (itens 12 a 22), adotando-se o livro didático História do Brasil, de Abreu Lima.

No sexto ano a disciplina História Antiga aparecia com 36 tópicos, abrangendo de Moisés até Theodósio – últimos anos do Império do Ocidente (p.378-476). Esses tópicos incluíam História imbricada com Religião, com conteúdos ligados a histórias bíblicas, levando-nos a perceber que o ensino de História Antiga ainda estava muito relacionado aos conteúdos do Antigo Testamento⁸⁸.

⁸⁸ O programa completo encontra-se no livro: VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael. Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira –1850-1951. Editora do Autor, Curitiba, 1998.

Em 1862 um novo decreto governamental alterou o ensino no Colégio Pedro II⁸⁹, porém não afetando diretamente o ensino de História. O programa manteve as mesmas características dos anos anteriores, com poucas alterações até 1882, excetuando-se o ano de 1878 quando o Dr. Leôncio de Carvalho assumiu o Ministério. Em 20 de abril daquele ano o Decreto n.º 6.884 alterou o Regulamento do Colégio, pois “tirou ao ensino religioso o caracter obrigatório, permittindo acatholicos receber o grão de bacharel sem cursar a cadeira de instrução religiosa” (ANNUÁRIO, p. 83)⁹⁰.

Sob o novo Regulamento, o ensino de História iniciava-se no quarto ano: Historia Antiga e Medieval juntas, totalizando 45 tópicos com conteúdo similar ao de 1877. Adotavam-se como livros didáticos: Lições Elementares da Idade Média pelo Bacharel Domingos Ramos Mello e Compendio de História Antiga pelo Dr. Moreira Azevedo.

O quinto ano abordava Historia Moderna e Contemporânea, com 37 itens, seguindo o mesmo programa dos anos anteriores.

O sétimo ano inclui também a disciplina História do Brasil (30 itens, com o mesmo programa de 1862) acompanhada da Corografia do Brasil, sob o título: *Historia e Chorographia do Brazil*. O livro didático adotado era *Lições de Historia do Brazil para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro II*, do Dr. Joaquim Manoel de Macedo.

As Lições de Macedo privilegiaram procedimentos metodológicos de ensino, tais como: o sentido cronológico da narrativa; a reorganização dos fatos em décadas; a relação entre as décadas; e a ordenação do tempo direcionada pela periodização: passado colonial, nação independente, apogeu do Império.

Andrade (1998, p.126)

⁸⁹ O Decreto n.º 2.883, de 1 de fevereiro de 1862, referendado pelo Ministro Souza Ramos (mais tarde Visconde de Jaguaray) reduziu a matéria de ensino do Collegio ao seguinte: “portuguez, latim, francez, inglez, historia sagrada, antiga, media, moderna e do Brasil, geographia, gramatica philosophica, retórica e poética, literatura nacional, philosophia, mathematicas noções gerais de phisycas, chimica e historia natural” (Annuário, p.72).

⁹⁰ Em 1878 subiu o Partido Liberal ao Poder, assumindo a pasta do Império o Dr. Leôncio de Carvalho, professor da Faculdade de Direito de São Paulo e então muito jovem. “Attribuindo a prodigiosa grandeza dos Estados Unidos à liberdade do ensino, o Ministro logicamente procurou applicar ao Brasil os preceitos adoptados pela grande república americana. Planejou uma reforma completa no ensino superior do Império e no secundario e primário do município da Corte”(ANNUÁRIO, 1914, p.82). O ensino primário correspondia de 1ª a 4ª série o secundário de 1ª a 6ª series, correspondendo hoje à 5ª até o 3º ano.

A *Corographia do Brasil* dava continuidade ao programa, do item 31 ao 59. O livro utilizado, também do catedrático Joaquim Manoel de Macedo, intitulava-se *Noções de Chorographia do Brazil*.

A separação definitiva entre as disciplinas História e Geografia deu-se quando o Ministro Sodré Pereira, pelo Decreto n° 8.051 de 24 de março de 1881, alterou regulamentos do *Imperial Collegio* incluindo, entre outras mudanças, a separação das cadeiras de História e Geografia, subdivididas em: Geografia Geral e Geografia e Cosmografia do Brasil; História Geral e História e Corografia do Brasil⁹¹. Esse Regulamento desobrigava, também, os alunos não católicos de participar das aulas e dos exames religiosos: *dispensa os não católicos de assistir as lições e de prestar exame da cadeira de doutrina christã* (ANNUARIO, 1914, p. 87)⁹².

Última alteração durante o Império, o programa de 1882 foi elaborado por uma comissão de professores e aprovado pela Congregação, tendo permanecido como tal até 1892 quando o governo republicano apresentou uma nova proposta para o currículo do Colégio Pedro II, como veremos no capítulo 2. No programa de 1882, a História encontrava-se totalmente separada da Geografia sob o título de História Geral, correspondendo às Histórias Antiga e Média e ocupando o quinto ano do curso. No ano seguinte (o sexto), os alunos continuavam a estudar a História Geral, que correspondia às Histórias Moderna e Contemporânea. Os conteúdos não eram numerados, e a matéria apresentava-se de forma mais sintetizada. No sétimo ano do curso, os alunos tinham, ainda, a cadeira de História e Corografia do Brasil. Adotava-se o compêndio elaborado pelo catedrático da cadeira, Luiz de Queiroz Mattoso Maia, além do livro *Lições de História do Brasil e Lições de Chorografia do*

⁹¹ A História do Brasil imbricada com a Geografia permaneceu no programa durante todo o Império; somente no programa de ensino de 1898 (República) encontramos a disciplina História do Brasil totalmente autônoma, sem os elementos de Corografia.

⁹² O novo Regulamento distribuiu da seguinte forma as matérias no curso: 1° ano: História Sagrada; 2° ano: Doutrina Christã; 3° ano: Geografia física; 4° ano: Geografia e Cosmografia Geral, da América e do Brasil; 5° ano: História Geral: Antiga e Média; 6° ano: História Geral: Moderna e Contemporânea; 7° ano: História e Corografia do Brasil.

Brazil de J.M. de Macedo para fins de consulta. Vale salientar que a História do Brasil, mesmo separada da História Universal, mantinha em seu conteúdo os elementos geográficos, tradição rompida apenas em 1898.

Sobre esse período (segunda metade do século XIX), a historiadora Circe Bittencourt (2005, p.6061) faz algumas considerações sobre o ensino de História do Brasil:

a partir da década de 70 do século XIX, sua importância foi ampliada como conteúdo encarregado de veicular uma “história nacional” e como instrumento pedagógico significativo na construção de uma “identidade nacional”, os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de pátria, integradas como eixos indissolúveis.

2.8 Conclusão

A análise dos programas de ensino e dos livros didáticos do Colégio Pedro II, ao longo do Império, leva-nos a afirmar que o ensino no Colégio Pedro II muito contribuiu para a consolidação da História como disciplina escolar no Brasil.

O Colégio Pedro II apresentava uma característica bastante peculiar: seus professores eram também os autores de livros didáticos e programas de ensino, pois os catedráticos eram sócios do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro; portanto comprometidos, simultaneamente, tanto com a História acadêmica como com a ensinada.

Nesse processo de consolidação, a disciplina História sofreu várias transformações até adquirir a desejada autonomia. Inicialmente, o ensino de História encontrava-se permeado pelo ensino religioso. Os dogmas católicos, assim como a História Sagrada, faziam parte dos conteúdos históricos. Além disso, como resultado da influência das Humanidades, ao longo de boa parte do século XIX os conteúdos de História e Geografia apareciam imbricados no programa. Por sua vez, a História do Brasil fazia parte dos conteúdos de História Universal. Mesmo após sua autonomia como disciplina, em 1857, a História do Brasil era acompanhada por aspectos geográficos sob o título História e Corografia do Brasil (até 1898). Pode-se

observar, também, que os programas eram muito extensos, os conteúdos apresentavam vasta riqueza de detalhes e abrangiam uma infinidade de temas.

Essas alterações do ensino de História representaram, a nosso ver, um processo de afirmação da disciplina no currículo. No final do século XIX pode-se constatar que a História Geral e a História do Brasil representavam um conteúdo fundamental, associado à construção da identidade brasileira, destacada pela peculiaridade dos caracteres nacionais.

As transformações sofridas pela disciplina História em sua trajetória escolar representam os processos, vivenciados pela comunidade disciplinar, de adaptação dos conteúdos oriundos da academia para o universo da escola. A produção dos professores/autores do Colégio Pedro II nos permite avaliar a importância do Colégio como espaço fundamental na construção da disciplina História no Brasil.

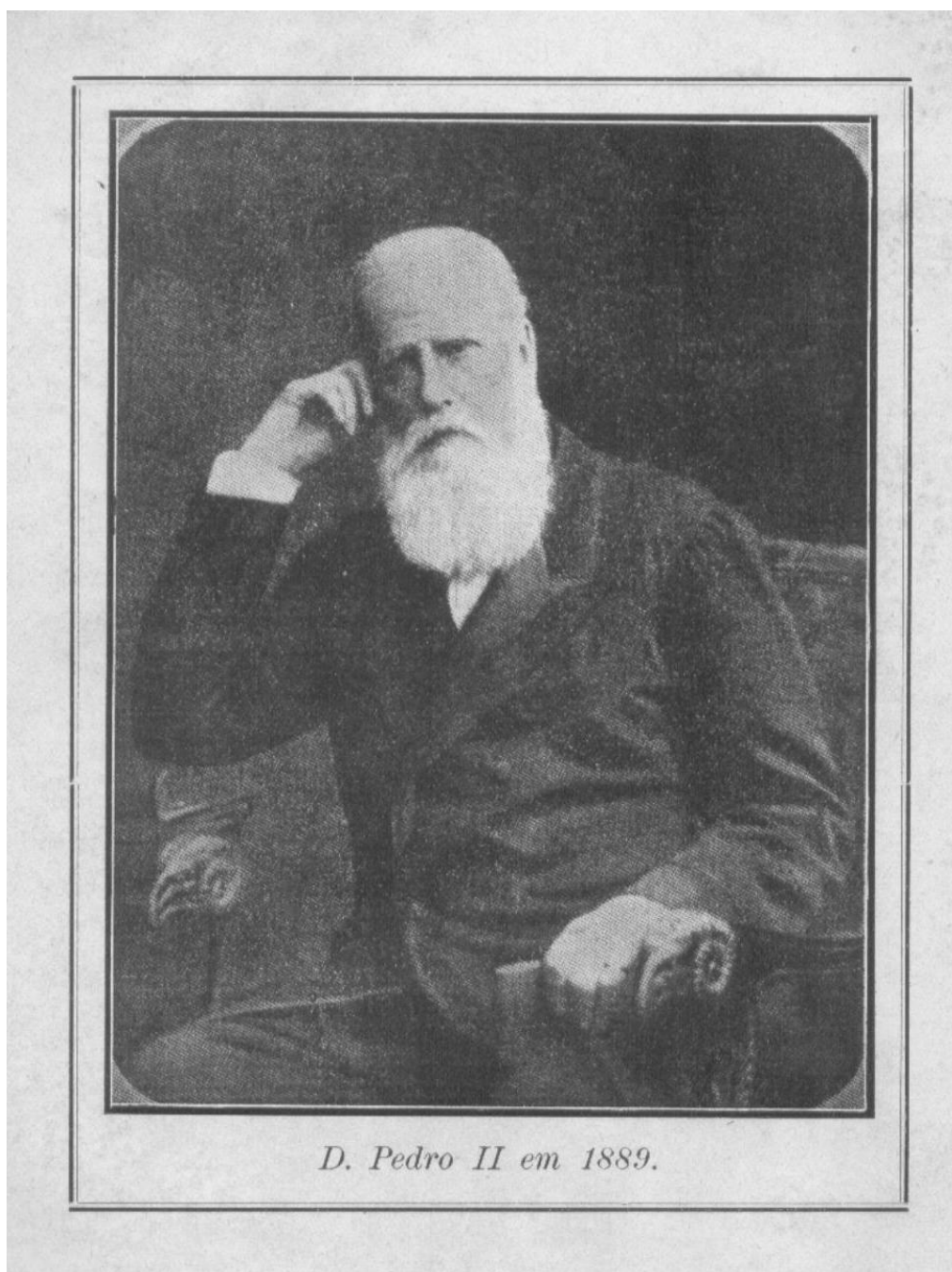


Figura 7: D. Pedro II, Imperador do Brasil

O Colégio Pedro II - República



Figura 8: Colégio Pedro II – início do século XX⁹³

⁹³ Acervo NUDOM.

CAPÍTULO 3

O CURRÍCULO DA DISCIPLINA HISTÓRIA NO COLÉGIO PEDRO II (1889 – 1970)

Neste capítulo, focalizamos o currículo da disciplina História no Colégio Pedro II nos primeiros 70 anos da República a partir da análise dos conteúdos priorizados para a elaboração dos programas de ensino e da atuação dos catedráticos dessa disciplina. Com esse objetivo, além dos programas de ensino, analisamos alguns livros didáticos produzidos na época. Complementando a pesquisa, depoimentos de quatro ex-alunos dos professores catedráticos Jonathas Serrano e João Batista de Mello e Souza nos ofereceram importantes informações sobre a personalidade, a metodologia de trabalho e o arcabouço de conhecimento desses mestres da História.

3.1 Os programas de ensino nos primeiros anos da República

No período que se seguiu à proclamação da República ocorreram algumas mudanças nos programas de ensino. Durante os primeiros anos, a política educacional manteve alguns princípios do período imperial, como a educação erudita e o ensino propedêutico, com o objetivo de educar o aluno que seguiria para o ensino superior. No entanto, pode-se afirmar que a nova conjuntura política contribuiu para a inserção de novas concepções historiográficas na esfera das disciplinas pedagógicas.

Com vistas a um melhor atendimento à nova elite em formação, a partir da segunda metade do século XIX houve uma superposição das matérias científicas sobre as matérias da chamada “educação ilustrada”, como podemos observar na proposta de um currículo “humanístico-científico”:

A Matemática, a Física, a Química, a História Natural ou Biologia passaram a constituir saberes escolares definidores de uma formação intelectual voltada

para a configuração de um novo tipo de elite. Nesse processo as disciplinas escolares foram sendo constituídas de forma mais organizada... as especialidades de cada campo do conhecimento compuseram um novo currículo: o currículo científico. A História integrou-se nesse currículo sem maiores problemas. Seus objetivos continuaram ainda associados à formação de uma elite, mas com tendências mais pragmáticas.

Chervel (apud BITTENCOURT, 2005, p.80)

Os programas de ensino do período republicano, correspondente ao final do século XIX, foram também alterados em consequência de decretos e novos regulamentos instituídos pelo governo, como ocorrera no Império. No entanto, as características do ensino de História permaneceram até então inalteradas. Prevalencia a concepção da construção da identidade nacional mediante o conhecimento da civilização ocidental, modelo para a formação da nação brasileira. O ensino de História iniciava-se com a antiguidade ocidental – “berço da civilização” – estando a História do Brasil inserida na História Universal a partir do contexto da época moderna, quando ocorre o movimento de expansão marítima europeia. (BITTENCOURT, 2004, p.96). Nessa concepção, o Brasil nascia a partir da chegada dos portugueses. Os programas com base na história política, caracterizada pela ação dos personagens e por acontecimentos como as guerras contra o estrangeiro, que legitimavam a ocupação portuguesa no território brasileiro, foram mantidos.

O modelo biográfico, em que os valores morais e cívicos eram transmitidos por meio dos personagens, representou uma característica da História ensinada durante boa parte do século XX. No início do século, as mudanças no ensino de História ocorreram muito mais pelos métodos de ensino propostos pelos livros didáticos dos professores catedráticos – como João Ribeiro, Jonathas Serrano e João Baptista de Mello e Souza – do que propriamente pelos programas de ensino. A construção da identidade nacional manteve-se como um objetivo do ensino de História, porém associando-se essa identidade a uma questão cultural. João Ribeiro, por exemplo, procurou escrever uma História do Brasil priorizando a singularidade

do povo brasileiro, as diferenças étnicas e a relação com o continente americano, como veremos ainda neste capítulo.

Apesar da existência de uma legislação republicana para o ensino secundário, em vigor no Colégio Pedro II, a Congregação do Colégio manteve suas atribuições e seu poder de decisão e intervenção em todos os assuntos, também como será visto adiante.

Até 1930 os programas de ensino, assim como a elaboração dos concursos de professores e a escolha dos novos catedráticos, estiveram sob a total gerência da Congregação. Na República o Ministério do Império, responsável pela educação, foi substituído pelo Ministério do Interior, ao qual estava vinculado o Colégio Pedro II. Durante a gestão deste Ministério, o nome do Imperial Colégio de Pedro Segundo foi alterado para Instituto Nacional de Instrução Secundária⁹⁴.

Posteriormente, o Decreto nº 346 de 19 de abril de 1890 criou a Secretaria de Estado dos Negócios de Instrução Pública, Correios e Telégrafos, sendo transferidos do Ministério do Interior os assuntos relativos à instrução pública, inclusive o Colégio Pedro II. Na ocasião, era responsável por essa pasta o ministro Benjamin Constant.

Nesse período (década de 90), o ensino religioso foi retirado do currículo, e novamente o nome do Colégio sofreu alteração, passando a se chamar Gynasio Nacional de acordo com o Decreto nº. 981 de 8 de novembro de 1890, que regulamentava a Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal.

⁹⁴ Brasil, Ministério dos Negócios Interiores. O Decreto nº. 9, de 21 de novembro de 1889, altera o nome do Imperial Colégio de Pedro II. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898.



Figura 9: Internato do Colégio Pedro II – São Cristóvão (Gymnasio Nacional) em 1910 ⁹⁵

O mesmo decreto manteve a divisão entre internato e externato, sob administrações independentes. Estabelecia, também, novo plano de estudo que ampliava a carga horária e o número de matérias “científicas”, revelando um “projeto pedagógico da ciência positiva que prevaleceria sobre o estudo clássico-humanista tradicional”, como pode-se confirmar abaixo:

“O curso integral seria de sete anos, constando de portuguez, latim, grego, francez, inglez, allemão, mathematica, astronomia, physica, chimica, historia natural, biologia, sociologia e moral, geographia, historia universal, historia do Brasil, litteratura nacional, desenho, gymnastica, evoluções militares e esgrima e finalmente musica, todas obrigatórias, excepto uma das duas línguas a ingleza ou allemã, escolhidas a vontade pelo alumno”.

Annuario (1914, p.95)

⁹⁵ Acervo NUDOM.

Houve uma mudança, também, quanto ao concurso para professor: Benjamin Constant excluiu a defesa de tese dos concursos, mantendo as provas escritas e orais. O julgamento do concurso passava a ficar a cargo da comissão examinadora e da Congregação. Essa reforma estabelecia também que:

A Congregação elaboraria os programas de ensino, confiando-lhes a elaboração a comissão por ela eleita, apresentados os programas sofreriam exame do Conselho Diretor de Instrução acompanhado de parecer da Congregação e do Reitor Presidente. No Conselho de Instrução figuraria um lente do Ginásio.

Dória (1997, p.173)

Logo após a proclamação da República, os programas de ensino do período não apresentaram mudanças em relação ao programa de 1882, o último do Império. A partir daí, as alterações no ensino de História, como a separação da História e da Geografia e a desvinculação da História Sagrada e da História “profana”, mantiveram-se até o final do século XIX. A História do Brasil, separada da História Geral e acompanhada da Corografia do Brasil também permaneceu inalterada até o final do século XIX. No entanto, a partir de 1901 cessou essa autonomia, passando a História do Brasil novamente a fazer parte do conteúdo de História Universal.

Até o final do século XIX a disciplina História tinha o papel de contribuir para legitimar a Civilização Ocidental como modelo para a formação da elite brasileira. A construção da identidade nacional vinculava-se exclusivamente ao mundo ocidental e cristão, não se articulando, por exemplo, a uma identidade latino-americana. Os padrões culturais eram os europeus, ficando o Brasil, única monarquia da América, isolada dos demais países latino-americanos cuja independência resultara na formação de repúblicas. Nos programas de ensino, observamos que esse isolamento do Brasil em relação aos demais países latino-americanos refletia-se em uma exclusão dos conteúdos relativos aos acontecimentos nas

Américas. A história dos povos pré-colombianos, por exemplo, não constava dos programas até a década de 20.

A historiografia francesa ainda influenciava os catedráticos que elaboravam os programas. Sob esse enfoque, a História do Brasil retratava, na verdade, a história dos europeus na América.

Podemos afirmar que, ao longo dos séculos XIX e XX, o ensino de História ateve-se ao papel de veículo da construção da nação brasileira e da identidade nacional, como afirma Bittencourt (2004, p.81):

História da Civilização e a História do Brasil destinavam-se a operar como formadoras da cidadania e da moral cívica... a História do Brasil servia para possibilitar às futuras gerações dos setores de elite informações acerca de como conduzir a Nação ao seu progresso, ao seu destino de “grande nação”.

Em 1891 o Marechal Deodoro passou o governo ao Marechal Floriano Peixoto. A partir daí, o Ministério da Instrução Pública esteve sob a direção do Dr. José Higyno Duarte Pereira, antigo professor de humanidades. Nessa época foi elaborado o Decreto n^o. 1.075, de 22 de novembro de 1890, dispondo sobre a reforma do Ginásio Nacional; estabelecendo-lhe um novo plano de estudos, em consonância com a reforma de 8 de novembro de 1890; e organizando o corpo docente, as aulas e os exames. Segundo esse decreto,

O Ginásio Nacional tem por fim proporcionar à mocidade brasileira a instrução secundária e fundamental necessária e suficiente não só para o bom desempenho dos deveres de cidadão, mas também para a matrícula nos cursos de ensino superior e a obtenção do grau de bacharel em ciências e letras.

BRASIL, Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores (1891)

Apesar do fim do Império e da ausência do seu “protetor”, o Imperador D. Pedro II, o Colégio Pedro II – agora Ginásio Nacional – continuava a merecer o reconhecimento das autoridades republicanas, como na manutenção da prerrogativa de facultar o título de bacharel, agora em ciências e letras, aos seus formandos. Além disso, mantinha-se a

participação de um professor do Ginásio Nacional no grupo que compunha o Conselho Diretor de Inspeção do Ensino, órgão do Ministério da Instrução Pública. Quando, em 1892, o Ministério da Instrução Pública foi extinto e substituído pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores, o novo ministro, Fernando Lobo Leite Pereira,

acabou com a divisão do Ginásio Nacional, fundindo os dois Externatos no centro da cidade, e aprovou novo regulamento para o Colégio, através do qual substituiu as denominações de reitor e vice-reitor pelas de diretor e vice-diretor, rompendo mais um laço com a origem religiosa do Seminário de São Joaquim.

Andrade (1998, p.66)

A 1º de janeiro de 1901, novo Decreto aprovava o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, expedido pelo Ministério da Justiça. No que tange ao Colégio Pedro II, o Decreto nº. 3.914, de 26 de janeiro de 1901, extinguiu a cadeira de Chorographia e Historia do Brasil quando se comemorava o quarto centenário do descobrimento. A cadeira de História Universal passou a se chamar História especialmente do Brasil⁹⁶, composta pelos conteúdos de História Universal, da América e do Brasil.

Após a extinção da cadeira de História do Brasil, o professor João Ribeiro substituiu Capistrano de Abreu, que se recusou a lecionar a nova disciplina. Com a transferência do professor João Ribeiro para o internato, foi aberto no externato concurso para a cadeira de História Geral, especialmente do Brasil e da América, sendo aprovado no concurso de 1906 e empossado como catedrático de História Geral Luiz Gastão d'Esgragnolle Dória, nomeado a 5 de novembro de 1906 (ALMANACH, nº. II 1924, não paginado).

Prof. Wilson Choeri⁹⁷ – *Aconteceu uma coisa que atingiu a área de História: O Prof. Capistrano de Abreu ficou anos em disponibilidade. Não quis dar aulas no Pedro II, porque ele havia feito concurso para História do Brasil e criaram a História Universal, que depois passou a ser História da Civilização. Ele dizia que não conhecia História Universal e que havia feito concurso para História do Brasil. E ficou em disponibilidade. O Prof. João Ribeiro (sergipano), não um pesquisador do*

⁹⁶ Somente em 1936 a Congregação votou o ressurgimento da Cadeira de História do Brasil.

⁹⁷ Professor aposentado e ex-diretor do Colégio Pedro II, foi aluno de professores catedráticos nesse período. Ver perfil biográfico no Anexo 8. Entrevista concedida em setembro de 2007.

nível do Capistrano, mas tem brilho e valor; ele vem de outra vertente e aceita dar História Universal. Os entendidos achavam que a História do Brasil (era uma discussão acadêmica) era um capítulo da História Universal. Então a História do Brasil fica como uma bola de pingue-pongue, pra lá e pra cá. Não se dava na época História da América.

A análise das fontes documentais⁹⁸ permite-nos aferir que, de 1882 a 1912, os programas de ensino sofreram pequenas variações na seleção dos conteúdos, não significando, ainda, um rompimento com as concepções da História encontradas no ensino durante o Império.

As modificações mais significativas no programa apareceram a partir de 1912, em função da nomeação do Marechal Hermes da Fonseca (1910-1914) para a Presidência da República e das propostas do novo Ministro do Interior, Rivadávia da Cunha Corrêa, que culminaram na elaboração da Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental da República, aprovada pelo Decreto nº 8.659 de 5 de abril de 1911, e que estabelecia novas normas de ensino. O decreto, composto por 137 artigos, dava autonomia dos institutos de ensino os quais, até aquele momento, eram controlados pelo Ministério da Justiça⁹⁹. Criava, também, o Conselho Superior do Ensino:

Nele deveriam figurar o diretor do Colégio de Pedro Segundo e um docente deste, eleito pela sua Congregação para mandato bienal; duas vezes por ano, em fevereiro e agosto, convocado o Conselho.

Dória (1997, p.192)

A Lei nº. 2.356, de 31 de dezembro de 1910, modificou a instrução superior e secundária, buscando afastar a interferência do Estado dos assuntos do ensino.

“Para conseguir tal ideal foi concedida autonomia didactica e administrativa aos institutos creados pela União, conservando o Estado uma intervenção, não direta , mas mediata, por intermédio do Conselho Superior do Ensino,

⁹⁸ VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael. Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira –1850-1951. Editora do Autor, Curitiba, 1998.

⁹⁹ Em 14 de julho de 1909 um decreto dividiu o Ginásio Nacional, estabelecendo que o externato passaria a chamar-se Colégio de Pedro Segundo, e o internato Colégio Bernardo de Vasconcellos.

somente enquanto o thesouro Publico concorrer com elementos materiaes para os mesmos institutos”.

Anuário (1914, p.123)

O novo regulamento do Colégio Pedro II estabelecia que a Congregação possuía total autonomia para regulamentar o Colégio; determinava, ainda, que cabia aos professores a organização dos programas de suas respectivas disciplinas, devendo estes ser aprovados pela Congregação; estabelecia que o diretor do Colégio seria eleito pela Congregação para um mandato de dois anos; e traçava um novo perfil para o Colégio, conforme o art 1º. do Decreto:

O Colégio Pedro II tem por fim proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino das ciências e das letras, libertando-o da preocupação subalterna de curso preparatório¹⁰⁰.

Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República (1911)

A Lei Orgânica fez também desaparecer o nome do Internato de Bernardo de Vasconcellos, passando a designar os dois estabelecimentos de Colégio de Pedro Segundo.

Algumas modificações surgiram nos programas de ensino de 1912, a partir dos quais foi estabelecido pelos catedráticos João Ribeiro e Escragolle Dória, como diretrizes para o ensino de História, que:

o estudo da história será feito do ponto de vista da história da civilização, com especial desenvolvimento da parte referente à América e ao Brasil. Serão mencionados, sem jamais descer a minudências, os acontecimentos políticos, científicos, literários e artísticos de cada época memorável, serão expostas as causas que determinaram o progresso ou o estacionamento da civilização nos grandes períodos históricos, apreciados os homens que concorreram para as revoluções benéficas ou perniciosas da humanidade, agrupando-se em torno deles os fatos característicos das fases que dominaram o espírito público.

Colegio Pedro II, Programas de Ensino (1911)

O programa de 1912 apresentava-se com 45 tópicos, com uma novidade: a inclusão dos tópicos *42. América Contemporânea; 43. A África Contemporânea; 44. A Ásia Contemporânea; 45. A Oceania contemporânea*¹⁰¹.

Pela primeira vez, a América aparecia no programa refletindo a mudança no contexto político-ideológico, uma vez que desaparecera o isolamento do Brasil em relação aos demais países da América, pelo interesse republicano na aproximação com as demais repúblicas americanas. Não podemos ignorar, também, que nesse programa já se sentia a influência do catedrático João Ribeiro, cuja concepção de História marcou o início do século XX, aliada ao fato da proclamação da República ter criado condições favoráveis para uma mudança na concepção de História.

No início do século XX, o patriotismo era um objetivo para os programas. As disciplinas de História e Geografia tiveram papel fundamental na formação do nacionalismo e do patriotismo: “A História tinha como missão ensinar as ‘tradições nacionais’ e despertar o patriotismo” (BITTENCOURT, 2005, p.65).

O Programa de 1915 foi também elaborado pela Congregação. A História aparecia nos quarto e quinto anos, sob o título História Universal, sem mudanças na concepção historiográfica. O quarto ano continha 40 tópicos apresentados como teses, de forma idêntica ao programa de 1912, iniciando-se com a Pré-História e concluindo com a Oceania.

O quinto ano introduzia a História do Brasil com 20 teses, com conteúdo também idêntico ao programa de 1912. Figuravam como professores catedráticos João Ribeiro e Escragnolle Doria, responsáveis pela elaboração do programa, que se manteve inalterado no período de 1912 até 1926.

¹⁰¹ *Op.cit.*VECHIA, Ariclê e LORENZ, Karl.

3.2. Os catedráticos João Ribeiro – Jonathas Serrano – João Baptista de Mello e Souza e o ensino de História¹⁰²

De acordo com a perspectiva sócio-histórica, é importante analisar a atuação dos catedráticos, figuras referenciais para a definição dos currículos e ensino das disciplinas.

Nesse sentido, o período que se sucedeu à Proclamação da República foi marcado, também, pela atuação de grandes catedráticos de História, autores dos livros didáticos usados pelos alunos do Colégio Pedro II, sendo o primeiro deles João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes (1860-1934)¹⁰³. Consideramos muito importantes para a elaboração deste capítulo os depoimentos de ex-alunos desses professores, e que se tornaram também professores do Colégio.



Figura 10: João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes¹⁰⁴

Vale destacar que somente os livros dos catedráticos do Colégio poderiam exibir na capa a frase “para uso dos alunos do Colégio Pedro II”. Outros professores do Colégio – não catedráticos – poderiam escrever livros didáticos, embora sua adoção fosse vedado para uso no Colégio. Dessa forma, fica patente que o poder dos catedráticos manteve-se ao longo da República, apesar de mudanças na legislação. Os depoimentos dos ex-alunos e também de

¹⁰² Anexo 3

¹⁰³ As informações sobre a biografia dos catedráticos foram obtidas pela análise de obras de três professores do Colégio Pedro II: a Dissertação de Mestrado da professora Alzira Pereira: PEREIRA, Alzira das Chagas. Memória e História na Obra Pedagógica de João Ribeiro(1890-1925); a tese de doutorado da professora Vera Cabana de Queirós Andrade: ANDRADE, Vera L. C. de Queiroz. *Colégio Pedro II: um lugar de memória* (1837-1937), e pelo livro do professor Fernando Segismundo: *Excelências do Colégio Pedro II*.

¹⁰⁴ Acervo NUDOM.

professores do Colégio, como Wilson Choeri – que ingressou como aluno em 1939 – e Fernando Segismundo – aluno na década de 1920 – revelam a força da Congregação e dos catedráticos ainda nesse período, como se pode depreender pelo excerto abaixo:

Beatriz Boclin: – *Como era essa questão do programa? Eram os catedráticos que faziam o programa?*

Prof. Wilson Choeri: – *O Pedro II (quando eu digo que ele vem do fundo do tempo) era quem ditava os programas. Foi a primeira escola de ensino médio brasileira... O programa era dos catedráticos do Pedro II. Eram eles que faziam os programas. Se não fosse catedrático mesmo sendo professor do Pedro II não podia editar nada e colocar “do Pedro II”.*

Complementando o depoimento do professor Wilson Choeri, reproduzimos parte da entrevista com o professor Fernando Segismundo¹⁰⁵, que ingressou no Colégio em 1927 como aluno e vindo mais tarde a tornar-se professor. Indagado sobre os catedráticos no período em que foi aluno do Colégio, o professor respondeu¹⁰⁶:

Quando eu era aluno havia a Congregação, essa congregação era de príncipes, pessoas capazes, estudiosos, tinham feito concurso... O Colégio Pedro II era um colégio “sui generis” colégio muito bem quisto, muito aceito pela população. Os catedráticos eram os donos da cadeira.. Eram professores muito bem formados... mandavam em tudo e escolhiam os alunos que eles iam formando para serem seus auxiliares. Eram muito competentes, eram pessoas muito capazes passavam por concurso público, os outros eram os “casquinhas” eram preparados pelo catedrático para serem seus auxiliares, havia interesse de preparar, formar os auxiliares (futuros professores)... Os concursos para a cátedra começavam às 6 da tarde e acabavam à meia noite, havia muito interesse de entrar para o Colégio Pedro II, os concursos eram muito disputados... Os catedráticos eram grandes professores também fora do colégio, um nome na sociedade... A Congregação era muito forte, decidia tudo no Colégio...”

3.3 O catedrático João Ribeiro

João Ribeiro ingressou no Colégio Pedro II pelo concurso de 1887, começando a lecionar em 1893 como catedrático de História Universal e do Brasil. Fez parte, também, do

¹⁰⁵ Professor aposentado do Colégio Pedro II - ver perfil biográfico no anexo 8. Entrevista concedida em junho de 2006

¹⁰⁶ Entrevista concedida em 6 de junho de 2007.

Comissionado do Governo para a Instrução Pública (1895), quando viajou pela Europa para estudar as características da instrução pública na França, Inglaterra, Holanda e Alemanha. A permanência de João Ribeiro na Alemanha foi um fator determinante para que recebesse influência do movimento “Kulturgeschichte”, “especialmente da ‘História Alemã’ de Lamprech”¹⁰⁷.

A chamada inovação trazida por João Ribeiro aos estudos históricos brasileiros, a partir da qual a “*história é feita do e pelo tempo*”, se encontra na vinculação que o autor faz entre passado e presente. Em sua obra, o passado não é mais estudado como um tempo imutável, “*uma matéria acabada*”, mas interpretado como um objeto de conhecimento a partir do presente e do historiador.

Andrade (1998, p.68)

A influência das ideias desse catedrático promoveu importantes mudanças nos programas de ensino. Na História moderna e contemporânea, por exemplo, encontramos nesse período um maior número de conteúdos sobre a América, expressando uma valorização do sentimento nacional através do destaque dos estudos do continente americano. Da mesma forma que Capistrano de Abreu, João Ribeiro defendia a História Laica e um afastamento do domínio da historiografia francesa na educação brasileira¹⁰⁸.

O ensino, que até esse momento refletia a concepção historiográfica de Varnhagem consolidada por Joaquim Manuel de Macedo, a partir do início do novo século passa a refletir o pensamento de João Ribeiro, cuja formação teve como base o contexto da reforma de ensino de Rivadávia Corrêa. Os livros didáticos de João Ribeiro, tanto de História Universal como de História do Brasil, passaram a ser utilizados pelos alunos a partir de 1901 até aproximadamente 1926.

A concepção historiográfica inovadora do catedrático João Ribeiro rompeu com a visão de Varnhagen, anteriormente adotada, que:

¹⁰⁷ ANDRADE (1998, p.68).

¹⁰⁸ Sobre a influência de João Ribeiro nos programas falaremos mais adiante nesse capítulo.

descreve a História Pátria sob a égide dos aspectos político-administrativos. Defende a ciência histórica como ciência de construção crítica, sistematização de dados para atingir então a síntese. João Ribeiro preserva o paradigma do “filósofo, pensador da história”, aí está sua “nova visão” do conhecimento científico. Opta por fazer da história um canal cultural, sendo assim, preserva a mentalidade coletiva do povo brasileiro através da representação e apropriação social.

Pereira (1998, p.12)

Ribeiro criticava a ênfase dos conteúdos nas questões político-administrativas, elaboradas – segundo ele – por estrangeiros, em detrimento da cultura nacional e de outros acontecimentos internos do Brasil.

“Em geral, os nossos livros didacticos da história pátria dão excessiva importância à acção dos governadores e à administração, puros agentes (e sempre deficientísimos) da nossa defesa externa”.

Ribeiro (1917:22)

João Ribeiro foi o primeiro acadêmico a ingressar na Academia Brasileira de Letras, no ano de 1898, revelando em sua obra a influência da historiografia alemã que promovia uma mudança na visão da História, incluindo aspectos culturais, sociais e econômicos em oposição à História calcada em fatos político-administrativos que havia caracterizado a historiografia do século XIX. Ribeiro estaria, portanto, inserido na perspectiva da história da cultura “que se preocupa com a expressão de um grupo tanto no plano da arte como também da produção de artefatos, seus valores fundamentais, sua vida cotidiana” (PEREIRA, 1998, p.33).

Havia, no final do século XIX, uma polêmica entre o historicismo erudito e o historicismo científico, polêmica esta partilhada também por João Ribeiro. Em vez de tratar a História como uma sucessão de acontecimentos políticos, o catedrático optava por destacar as características peculiares do povo brasileiro.

Pela concepção da historiografia alemã, valorizava-se o povo anônimo, não apenas a história de reis, príncipes e heróis. Nessa perspectiva, João Ribeiro sustentava que a

construção da História Nacional teria que passar pela população que trabalhou nas minas, na agricultura, na ocupação do território, assim como na catequese dos índios. Para o autor, os colonos, jesuítas, bandeirantes, mineiros e escravos retratavam a verdadeira imagem do Brasil, que podia ser estudado "na sua vida interior, nas suas raças e nos seus sistemas de trabalho que a todo instante podemos verificar"¹⁰⁹. A História deveria ter como eixo o povo, ou seja, a massa anônima compreendida por:

escravos africanos e indígenas, a clientela dos engenhos, os sem – trabalho fixo nos centros urbanos, os camponeses livres mas sem terra, indivíduos prontos sempre a lutar por causas que lhes transmitam a ilusão de pesarem nos confrontos sociais.

Segismundo (1996, p.37)

Quanto ao enfoque na história interna, João Ribeiro afirmava que “von Martius deu apenas indicações vagas e inexactas...” em seu livro *Como se deve escrever a História do Brasil*, porém foi ele o “primeiro a escrever integralmente a nossa história, segundo nova syntese” (RIBEIRO, 1917:23).

Seus livros didáticos retratam uma história serial e cronológica, relacionando a História do Brasil com a Europa e a América, em que os aspectos factuais são minimizados e a ênfase está nos aspectos social e cultural do povo brasileiro, apresentando um outro regime de historicidade partindo do presente para explicar o passado. Nessa perspectiva, o passado encontra-se subordinado ao presente:

Defende a história como matéria não acabada e sim uma “contínua substituição de idéias e de fatos. Ao grado do presente, todo o passado se transforma”¹¹⁰.

Pereira (1998, p.63)

João Ribeiro fazia parte do grupo de intelectuais que entendiam o nacionalismo de maneira muito peculiar:

¹⁰⁹ RIBEIRO, João. Do autor In História do Brasil. Livraria São José, 13ª ed. RJ, 1935, p.21.

¹¹⁰ RIBEIRO, João. Discurso de Posse no IHGB. In Revista do IHGB. Tomo 78. Parte II. RJ, 1915, p.617.

Defendiam e concebiam o nacionalismo como busca de identidade, como meio de reconhecimento da especificidade da população e da cultura brasileira. O povo não era empecilho ao projeto civilizatório mas o elemento constituinte de uma forma particularizada de civilização que não era e nem poderia ser o espelho do modelo europeu¹¹¹.

Em suas pesquisas, João Ribeiro procurava o caráter nacional brasileiro de modo a buscar na cultura popular o que era ignorado pela cultura erudita, destacando a mestiçagem formadora do povo brasileiro. Criticava a história que privilegiava a ação dos governadores e militares e ignorava a ação da população comum; em sua obra, valorizava os aspectos sociais.

Afastando-se da “pompa e do grande estilo da história européia”, promete ocupar-se do Brasil interno, do que lhe é próprio e original: o colono, o jesuíta, o mameluco, a ação dos índios e dos escravos negros, a seu ver temas superiores aos holandeses e espanhóis que nos subjugarão sem deixar influências.

Segismundo (1996, p.41)

Embora nos programas de ensino do início do século XX – até o ano de 1926 – tenhamos identificado poucos elementos do pensamento de João Ribeiro, podemos perceber que sua influência fez-se mais presente por meio dos seus livros didáticos de História Universal e de História do Brasil, especialmente pela orientação metodológica neles contida de modo a gerar uma mudança no método de ensino da época. É nessa mudança de pensar o ensino que se percebe a grande influência desse educador, conforme suas palavras no início do livro *História do Brasil*¹¹², quando compara seus escritos aos registros historiográficos que o precederam:

“Quando me propuz escrever este pequeno livro pensei em retornar à antiga tradição dos nossos cronistas e primeiros historiadores, que às suas histórias chamavam de notícia ou tratado do Brasil. Com isso queriam significar o modo como supriam a escassez de factos políticos com o estudo da terra e das gentes que a habitavam.

¹¹¹ BITTENCOURT, Circe M.Fernandes. “Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana” In *Memória, História e Historiografia*. Ver Brasileira de História 25/26. ANPUH, set.92-ago/93 - São Paulo, p.215.

¹¹² RIBEIRO, João. *História do Brasil*. Curso superior adoptado no Gymnasio Nacional. 7ª edição. Livraria Francisco Alves. Rio de Janeiro, 1917.

Este belo costume logo se perdeu, porque, adquirindo o Brasil os foros de nacionalidade, a sua história começou a ser escripta com a pompa e o grande estylo da história européia; perdeu-se um pouco de vista o Brasil interno por só se considerarem os movimentos da administração e os da represália e da ambição estrangeira, uns e outros agentes da sua vida externa... Ao contrario, nas suas feições e physionomia própria, o Brasil, o que elle é, deriva do colono, do jesuíta e do mameluco, da acção dos índios e dos escravos negros. Esses foram os que descobriram as minas, instituíram a criação do gado e a agricultura, cathechisaram longínquas tribus, levando assim a circulação da vida por toda a parte até os últimos confins. Esta historia a que não faltam episódios sublimes ou terríveis, é ainda hoje a mesma presente, na sua vida interior, nas suas raças e nos seus systemas de trabalho, que podemos a todo o instante verificar. Dei-lhe por isso uma grande parte e uma consideração que não é costume haver por ella, neste livro”.

Ribeiro (1920, p.2-22)

Ribeiro prossegue, marcando a diferença de sua visão historiográfica em relação aos intelectuais anteriores:

“Ninguém antes de mim delineou os focos de irradiação da cultura e civilizamento do paiz; nenhum dos nossos historiadores ou chronistas seguiu outro caminho que o da chronologia vê da successão dos governadores, caminho seguro mas falso em um paiz cuja historia se fazia ao mesmo tempo por múltiplos estímulos em diferentes pontos”.

Idem (1917, p.3)

Acreditamos que a história ensinada guiava-se, portanto, muito mais pelas aulas do catedrático e pelos seus livros do que pelo programa, cujas marcas ainda revelavam o pensar vigente no século XIX.

O livro *História do Brasil*¹¹³ compunha-se de nove capítulos: ao final dos capítulos 1, 2 e 3 encontrava-se uma *synopse geral*, na qual o autor fazia uma síntese dos conteúdos desenvolvidos no capítulo com as respectivas datas – que o autor chamou de Isochronismos. Fica patente a preocupação de Ribeiro em tornar mais didática a apresentação da História do Brasil para os alunos. Pode-se mesmo afirmar que o autor inaugura em seu livro didático a atenção para com o método de ensino, orientando o aluno sobre a maneira mais apropriada de estudar.

¹¹³ RIBEIRO, João. *História do Brasil* - curso superior - Adoptado no Gynnásio Nacional. 7ª edição. Revista e Melhorada. Livraria Francisco Alves. Rio de Janeiro, 1917.

O capítulo 1 intitulava-se *O Descobrimento* e descrevia o descobrimento do Brasil a partir de dois ciclos dos grandes navegadores: *O descobrimento do Brasil pelo cyclo dos navegadores de oeste* (Janez Pinzon e Diego de Leppe); e *o descobrimento pelo cyclo dos navegadores do Sul* (Pedro Alvares Cabral).

A afirmação feita pelo autor no capítulo 1 (p.22) nos leva a compreender melhor a sua visão quanto à conjuntura do período em se deu o descobrimento do Brasil:

“Liguei o descobrimento do Brasil aos cyclos dos navegadores que dilataram o occidente europeu, atravez do Atlântico. Liguei a história das primeiras luctas internacionaes à grande causa econômica da expansão européa, à causa do commercio livre, do internacionalismo, do maré clausum ou maré liberum que é uma das feições do século XVII.”

Ainda no capítulo 1, o item 6 trata do *Brasil esquecido. Lendas primitivas*, em que o autor, preocupado em valorizar as características da cultura brasileira, apresenta as lendas criadas a partir do contexto dos primeiros tempos da colonização, quando personagens heroicos tornavam-se eixos das narrativas sobre fatos pitorescos da colonização do Brasil, como a de Caramuru, um português náufrago que chega à Bahia e domina os selvagens: “É certo que Diogo Álvares ou Caramuru é um personagem importante ainda nos meados do século XVI à sombra e a protecção dele é que se coloniza a Bahia”(p.47). O item 6 (p.48) também relata a história do náufrago João Ramalho, um dos colonizadores da capitania de São Vicente:

“que os colonizadores de São Vicente vieram encontrar com grande família patriarchal fundada entre os índios...Também a sua influencia foi grande e a lenda d’esse homem que morreu centenário, faz remontar a sua vinda a uma época precolombiana. Seria elle o verdadeiro descobridor da America?”

No item 7, João Ribeiro prossegue com *A terra e os habitantes*, descrevendo detalhadamente os índios e sua vida cotidiana; no item 8 a *ethnologia brasílica* faz um estudo detalhado sobre as línguas indígenas do Brasil e as migrações das tribos Tupi, Tapuia, Cariba

etc., além das rivalidades entre as tribos como os tupinambás e os Peros. São ao todo 17 páginas versando sobre a população brasileira antes da chegada dos portugueses.

O capítulo II – *Tentativa de unidade e organização da defesa* – divide-se em 6 itens:

I- A América triunphante

II- O Governo Geral

III- A fundação da cidade

IV- As três raças. A sociedade caracteriza a atuação e situação dos brancos, negros e índios. Explica a origem de cada um, quem eram, de onde vieram e como viviam, suas funções no Brasil colônia.

V- O elemento moral. Os jesuítas. Anchieta

VI- A reabilitação e a defesa

O capítulo III – *Lucta pelo commercio livre contra o monopólio (Francezes e Hollandezes)* – focaliza a defesa dos senhores de engenho contra os ataques estrangeiros no nordeste e no Rio de Janeiro.

No capítulo IV – *A Formação do Brasil* – destacamos o item 3 – *Entradas e Bandeiras* – que descreve a situação dos colonos e dos escravos no período bem como as características do processo de expansão, como pode-se constatar nos tópicos *Escravidão vermelha, Escravidão negra, O colono e o jesuíta no sul, O jesuíta e o colono do norte*.

O capítulo V – *Formação do Brasil* – inclui vários elementos geográficos. O item 1 – *História Local* – detalha a história de cada região do Brasil (norte, centro e sul) e a constituição dos Estados brasileiros.

O livro também destaca as questões sociais, econômicas e culturais, com a intenção de valorizar as características próprias da cultura brasileira e de construir o nacionalismo no enfoque da história do cotidiano. No entanto, como nos afirma Reznik em sua tese de doutorado (1998), nas décadas de 20, 30 e 40 os livros didáticos de História do Brasil apresentavam uma mesma visão de nação, de modo que alguns elementos são comuns na construção da memória nacional, aparecendo sistematicamente nas obras didáticas desse

período. Nas palavras do autor, “a alma católica, o território desbravado e conquistado, a mestiçagem branqueada como símbolo brasileiro, o progresso no Segundo Reinado” (1998, p.79).

Reznik esclarece, ainda, que a preocupação de escrever a história brasileira a partir de características singulares não excluía o fato de que tais elementos eram ao mesmo tempo singulares e universais:

Universais porque são elementos comuns a todas as nações: a delimitação territorial, a afirmação de uma moral/uma religião, a definição de uma língua materna, a caracterização étnica/racial do povo; enfim uma definição objetiva da essência da nação. Universais, essas características projetam-se de forma singular para cada povo, forjando comunidades diferenciadas. A identidade cultural-social própria, derivada dos valores específicos da comunidade é a base de cada nação.

(Idem, p.79)

Em vista disso, podemos afirmar que a obra de João Ribeiro, caracterizada pela valorização de elementos peculiares da cultura brasileira, significou uma tentativa de distanciamento da concepção tradicional de História que ignorava os aspectos sociais e culturais da população das diferentes regiões do Brasil. Inegavelmente, o catedrático inaugurou também uma nova maneira de ensinar a História do Brasil. A preocupação com o método de ensino pode ser confirmada, ao final dos capítulos, pela utilização de quadros sinóticos e da cronologia dos fatos mais importantes, com o objetivo de auxiliar o aluno em seus estudos.

João Ribeiro afastou-se do Colégio Pedro II em 1925, ano em que se dava início à Reforma de Ensino estabelecida pelo Decreto 16.782, de 13 de janeiro de 1925.

A nova reforma criou o Departamento Nacional do Ensino, subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Paralelamente, o antigo Conselho Superior de Ensino foi substituído pelo Conselho Nacional do Ensino. Segundo Escragnolle Dória (1997, p.224):

O Conselho teria três seções: a do Ensino Superior e Secundário, a do Ensino Artístico, a do Ensino Primário e Profissional. Na primeira seção figurariam os diretores do Pedro Segundo, um catedrático deste instituto, anualmente eleito pela congregação, bem como um docente-livre, anualmente designado pelo Ministro da Justiça.



Figura 11: Luiz Gastão D'Escagnolle Dória¹¹⁴

A reforma também estabelecia que o curso teria duração de seis anos, assim como alterava os termos do concurso para a cátedra:

As provas do concurso para catedráticos compreenderiam a defesa de duas teses perante a Congregação, uma prova oral de carácter didático por espaço de 50 minutos, sobre ponto sorteado com 24 horas de antecedência entre dez pontos constantes de lista aprovada pela congregação.

Dória (1997, p.225)

Nessa época ocupavam a cadeira de História do Brasil os professores Escagnolle Dória (concurado em 1906) e Pedro do Coutto (concurado em 1925).

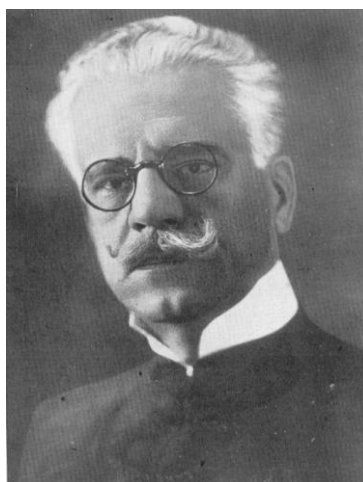


Figura 12: Pedro do Coutto¹¹⁵

¹¹⁴ DÓRIA, Escagnolle. *Memória Histórica do Colégio Pedro II. 1837- 1937*. Rio de Janeiro, 1997. p.15.

Em 1926 o concurso para a cátedra passou a compor-se de defesa de tese sobre ponto sorteado, defesa de tese livre escolha, prova prática e prova oral. Os livre-docentes, contudo, tinham que enfrentar – além das provas prática e oral – apenas a defesa de tese de livre escolha.

Para a cadeira de História Universal, o concurso de 1926 teve como indicação da Congregação os nomes do Dr. Jonathas Archanjo da Silveira Serrano para o externato e de João Batista de Melo e Sousa para o internato.

3.4 O catedrático Jonathas Serrano¹¹⁶



Figura 13: Jonathas Archanjo da Silveira Serrano

Jonathas Serrano, assim como João Ribeiro, representou uma forte influência no ensino de História no período correspondente ao final da década de 20 e décadas de 30 e 40. Serrano foi professor e autor de diversas obras literárias, filosóficas e históricas, como *A idéia de Independência na América*, tese defendida no concurso para a cátedra do Colégio Pedro II em 1926 – além de livros didáticos de História tais como *Epítome de História Universal*

¹¹⁵ Acervo NUDOM.

¹¹⁶ Revista Símbolo, nº 15 outubro-novembro, 1954, p.29.

(1929), *Epítome de História do Brasil* (1933) e obras metodológicas – *Como se ensina História e Metodologia da História do Brasil* (1941/1942).

Membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e da Associação Brasileira Educação, na década de 1930 Serrano participou da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal (correspondendo hoje ao Ministério da Educação) e foi membro da Comissão Nacional do Livro Didático.

Autor de uma nova proposta pedagógica para o ensino de História, em seus livros didáticos Serrano procurava afastar-se do modelo dos compêndios que caracterizaram o século XIX e início do século XX. No seu entender, a História baseada em nomes e datas, ensinada a partir da memorização exaustiva de conteúdos, deveria ser substituída pela análise e reflexão crítica dos fatos históricos. Para o autor, “a história deveria passar de disciplina de memória para disciplina de reflexão e de crítica”¹¹⁷. O catedrático defendia, ainda, a separação entre História Universal e História do Brasil.

Quanto à metodologia, Serrano propunha a chamada ‘metodologia ativa de ensino’ (originária da Escola Nova) com “a participação ativa do aluno em sala de aula transformado em sujeito do processo ensino-aprendizagem”¹¹⁸.

No livro *História do Brasil* (1931), o catedrático inovou ao inserir ilustrações e mapas além das tábuas cronológicas e onomásticas. Preocupou-se com a organização do índice dos conteúdos e introduziu referências bibliográficas, com o intuito de orientar o estudo do aluno e estimulá-lo à pesquisa e ao aprofundamento do conteúdo por meio das sugestões bibliográficas. Desse modo, tencionava desenvolver, a partir do ensino de História, a capacidade de análise, crítica e síntese discente. Voltando à metodologia, cabe ainda destacar

¹¹⁷ ANDRADE, Vera Cabana (1998, p.86).

¹¹⁸ Idem, p.86.

a importância conferida às fontes históricas documentais, cartográficas, iconográficas¹¹⁹, pelo estímulo ao uso dessas fontes em sala de aula.

Como historiador, defendia a história literária e científica, contribuindo para a discussão que se travava entre os intelectuais da época quanto a diferentes visões da história: história erudita e história científica.

Segundo Andrade:

Para fundamentar sua visão da história, reprise para os professores a definição adotada desde seus primeiros trabalhos: "*a história é a ciência que tem por objeto o estudo da origem e desenvolvimento das sociedades humanas, dos fatos mais importantes nas mesmas sucedidos e das relações entre eles existentes*"¹²⁰, ao mesmo tempo em que referenda o caráter científico da História através da aplicação dos princípios da crítica à autenticidade e veracidade de um texto histórico e reafirma o princípio da imparcialidade da narrativa histórica que "*desde Heródoto até hoje... foi e será sempre, antes de tudo, um relato, um depoimento, uma narração*", chamando a atenção para "*o caráter imparcial da História narrativa, da história reconstrução do passado, da História balanço das grandes realizações do homem no planeta*"¹²¹.

No que tange ao conteúdo de seus livros didáticos, não encontramos grandes inovações porquanto Serrano, partindo de uma visão eurocêntrica, mantém a concepção de História como "genealogia da nação", valorizando conteúdos da História da civilização ocidental nos quais o Brasil foi inserido a partir do descobrimento. Nesse contexto, a História do Brasil iniciava-se somente a partir do contexto europeu das grandes navegações e do comércio internacional.

Por conseguinte, a importância desse catedrático está mais presente na inovação metodológica do ensino de história do que propriamente na perspectiva historiográfica. Como afirma Andrade (1998, p.88):

Jonathas Serrano é mais considerado como um pedagogo criativo do que como historiador, uma vez que, como professor-autor de compêndios de

¹¹⁹ ANDRADE (2007, p.44).

¹²⁰ SERRANO, Jonathas. *Epítome de História Universal*. Rio de Janeiro: Liv.Francisco Alves, 1929. Prefácio.

¹²¹ SERRANO, Jonathas. *Como se ensina História*. São Paulo: Melhoramentos, 1035, p.24-25.

resumos de história, procurou sempre inovar metodologicamente e criar motivações para o ensino da disciplina.

Os depoimentos dos ex-alunos do Colégio Aloysio Jorge do Rio Barbosa e Wilson Choeri, que ingressaram no Colégio em 1939¹²², incluem interessante descrição do catedrático que nos permite conhecer um pouco mais do perfil desse professor:

Prof. Wilson Choeri: – *Quando atingi a Quarta Série, que corresponde atualmente ao Nono Ano, fui ser aluno do Prof. Jonathas Serrano e já entrei prevenido contra o Jonathas Serrano porque eu adorava o Mello e Souza. No primeiro dia de aula, na sala da história – ele só dava aulas nesta sala –*

Beatriz Boclin: – *Tinha a sala da História?*

Prof. Choeri: – *Sim. É a sala que eu estou reconstituindo atualmente, vamos colocar os mapas na sala... O Jonathas Serrano entrava vestido impecavelmente: Jaquetão, gravata no lugar, e nós naquele tempo, quando professor apontava na porta todos levantavam e, ele se visse um de nós com a gravata aberta, fora do lugar ou com o dólman aberto dizia:*

– O Sr. está representando a sua família, comporte-se!!!

Aquilo me causou certa antipatia. Ele deu uma aula sobre os grandes descobrimentos marítimos. Ao iniciar a aula ele situou o fim da Idade Média e o início da Idade Moderna dizendo que alguns historiadores admitiam que o fim da Idade Média coincidia com a queda do “Poder Temporal dos Papas” e a prisão de Bonifácio 3º ou 6º, mas ele não aceitava e não via isso com simpatia, e mostrava a queda de Constantinopla em 1453 e com isso jubilou a passagem das expedições europeias para o Oriente Médio e a 3ª hipótese: os grandes descobrimentos marítimos.

Ele ditou um questionário para respondermos e fazer no caderno de desenho os descobrimentos marítimos. Citou as viagens de Colombo, Vasco da Gama, Bartolomeu Dias, dizendo que teríamos que desenhar os mapas dentro de escalas e, aí, deu uma aula de escalas.

Beatriz Boclin: – *Como ele mesmo dizia que o programa do Pedro II era programa para especialistas e o Sr. está confirmando isto.*

Prof. Choeri: – *Sim. Ele disse que o caderno tinha que ser escrito à tinta, mas naquele tempo as canetas tinteiro portáteis não estavam ainda tão divulgadas e tinha um preço proibitivo. E falou ainda:*

– Quando os srs. errarem não risquem, não emendem: coloquem um asterisco e no rodapé assinalem como errata.

¹²² Entrevista concedida em setembro de 2007.

Eu era um aluno médio na turma. Foi dado uma semana para fazermos o trabalho. Para provocá-lo eu não fiz como ele queria. Ele queria um caderno grosso e, eu comprei um caderno fraquinho.... imaginei que ele iria perguntar porque eu não comprei o caderno que ele disse, eu responderia que não tinha dinheiro para comprar. Seria uma provocação minha, porque eu estava de olho no meu antigo professor, mas ele não me perguntou. Ele disse: Quem quer se apresentar primeiro? – um voluntário!!

Prof. Choeri: – *Eu me levantei para apresentar-me. Quando ele leu a minha resposta disse:*

– *O Sr. não concordou com o seu professor?? Muito bem !!!*

E me aplaudiu, porque eu preferi 1453 e não os grandes descobrimentos. Ele disse:

– *Quem tem a sua opinião tem que defendê-la! Um grande educador!!*

Prof. Aloysio Jorge do Rio Barbosa: – *Um professor que eu gostei muito foi o prof. Jonathas Serrano. Ele era professor de História e um educador por excelência. Com um padrão, uma severidade que não impunha terror, mas se tinha um respeito adorável, talvez por ele compreender a psicologia para ensinar. Ele não colocava distância, nós é que colocávamos pelo respeito que se estabelecia ao professor pelo o que ele era, e o respeito que ele tinha pelo aluno e pela a sua família. Chegava na hora, com a ficha de horário na mão, perguntava se era a sala 14. Todos os alunos se levantavam. Ele circulava pela sala observando os alunos e dizia para nós:*

– *O sr. representa a sua família e ela não recomenda que o sr. ande com as mangas da camisa dobradas. O uniforme deve estar com a túnica até o punho. Quantos botões tem? Eles foram feitos para serem abotoados.*

Na primeira aula ele queria saber o nome completo dos alunos e explicava a origem dos nossos nomes e nos mandava pesquisar junto a nossa família mais informações. Ensinava-nos hábitos disciplinares.

Beatriz Boclin: – *Então ele buscava a história da família do aluno?*

Prof. Aloysio: – *Sim. Ele fazia com que o aluno fosse buscar a sua história.*

Beatriz Boclin: – *Ele chamava os alunos por Sr.?*

Prof. Aloysio: – *Sim... Sobre o nosso material escolar ele dizia:*

– *O sr. deve respeitar o seu material, porque ele custa dinheiro, que pode não ser o seu, mas da sua família. Ele tinha um referencial de toda a turma e se preocupava com todos nós, criava hábitos disciplinares, com o nosso relacionamento com os colegas.*

O que se chama hoje “Interdisciplinaridade” ele fazia, por exemplo, pegando uma frase em “Latim” e fazia várias associações referentes ao “assunto do dia” com o livro “História Universal” do prof. João Ribeiro, fazendo a “Interdisciplinaridade”.

Esta obra do prof. João Ribeiro merecia ser reeditada e acrescentada.

Beatriz Boclin: – *O livro de História era do próprio Jonathas Serrano?*

Prof. Aloysio: – *Sim. Ele trabalhava com o livro e o Caderno de Cartografia. Sempre tinha o Caderno de Cartografia. É possível verificar o espírito historiográfico que ele dava no sentido didático para as primeiras séries, é utilizando uma linguagem mais comum, “aliciar o índio”, ou seja, atrair o aluno para a História utilizando todos os meios e envolvendo-o de tal maneira que o aluno achava que a História era a coisa mais interessante do mundo. E como fazer isso? Ele explica no Prefácio do 1º Volume. Porque nessa idade de 11 anos, o aluno na 1ª série, cultiva o herói.*

3.5 O catedrático João Batista de Mello e Souza



Figura 14: João Batista de Mello e Souza¹²³

Nesse período, cabe ainda destacar o catedrático João Batista de Mello e Souza (1888-1969), que ingressou no Colégio em 1926 por concurso de provas e títulos para a cátedra de História Universal. Na Congregação, defendeu as teses: *A ideia da Independência na América* e *O ensino da História na formação do caráter*. Concorreu com Jonathas Serrano, tendo os dois conquistado a cadeira, Mello e Souza no internato e Jonathas Serrano no externato.

Mello e Souza, ex-aluno do Colégio Pedro II, assumiu o magistério no internato do Colégio Pedro II, onde em 1905 havia se formado Bacharel em Ciências e Letras. Graduado

¹²³ COLÉGIO PEDRO II - *Adeus*: 1927-1931.[Rio de Janeiro]: Papelaria Americana,[1931?] não paginado. Álbum de alunos.

em Direito pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais em 1910, foi professor da antiga Escola Normal (hoje Instituto de Educação). Dedicou-se ao jornalismo, tendo exposto suas ideias em vários jornais da época (membro da ABI - Associação Brasileira de Imprensa) e ao longo dos anos de magistério, inserindo em ambos o seu idealismo humanitário e a sua preocupação em exaltar os valores nacionais; destacou-se também como escritor, membro da Academia Carioca de Letras. Dentre suas obras destacamos: *Meninos de Queluz* (1949), *Histórias do Rio Paraíba, Majupira* (1938), *O homem sem pátria e outras histórias*, *Histórias famosas do Velho Mundo* e *Estudantes do meu tempo* (1958), esta última uma crônica sobre o Colégio Pedro II.

Mello e Sousa revelava em sua obra, fosse ela didática ou literária, a preocupação com o estudo do continente americano, especialmente no sentido de valorizar o nosso continente frente ao classicismo dominante. Procurava despertar nos estudantes o compromisso com os valores nacionais e humanitários. Esperantista, dizia ser esse o idioma que uniria os povos em fraternidade. Acompanhava o ideal do criador da língua, Lejzeu Ludwik Zamenhof, que defendia que o esperanto deveria ser a segunda língua de cada povo. Presidiu a Associação Esperantista e “perante a ONU, pleiteou a consagração do esperanto como língua universal” (SEGISMUNDO, 1996, p.123), revelando nesse ideal todo o seu senso humanitário e chegando mesmo a dar aulas de esperanto no Colégio. Destacou-se na elaboração de livros didáticos de História do Brasil e História da América¹²⁴. Ambos os livros contêm imagens das principais personagens e fatos da história brasileira e da América em geral, em alguns casos tão coloridas quanto o quadro *O grito do Ypiranga*, de Pedro Américo.

¹²⁴ No acervo do NUDOM encontramos dois livros didáticos do professor Mello e Souza: SOUZA, J.B.Mello. *História do Brasil para a 1ª série ginasial*. Rio de Janeiro: Aurora, 1959 e SOUZA, J.B.Mello. *História da América para a 2ª série ginasial*. Rio de Janeiro: Aurora, 1957.



Figura 15: João Batista de Mello e Souza no Congresso de Esperanto em Oslo¹²⁵

No livro *Grandezas do Colégio Pedro II*, o professor Fernando Segismundo¹²⁶ faz uma descrição sobre as características do professor e catedrático Mello e Souza. Nessa oportunidade, revela-nos grande parte dessa personalidade ímpar da educação brasileira, além de nos oferecer elementos para identificar a concepção de ensino de História que marcou sua época:

Fui aluno de João Batista no Externato do Colégio Pedro II, para onde se transferira. Alto, forte e alegre, comunicava-se paternalmente com os educandos. Suas preleções patenteavam elevado fundo moral. Missionário, presença, valor. Não se lhe percebia ambiguidade ou segredo: era franco, extrovertido, espontâneo. Hábil em motivar a turma, tinha sempre um fato divertido a transmitir, uma narrativa envolvendo heróis ou mulheres exemplares, como Cornélia mãe dos Gracos. A mitologia greco-romana, a crença no Brasil, os libertadores da América-Bolívar e José Bonifácio à frente, citações de Cícero, Virgílio, Horácio, Ovídio, Catão, Rui e o Padre Vieira, tudo lhe valia para atrair-nos ao estudo da História, fortalecendo-nos o senso patriótico e a conduta moral. Irradiar conhecimentos, brunir caracteres constituiu missão de que jamais abdicou. Construtor de almas, – assim poderíamos sintetizar-lhe a personalidade.

Segismundo (1996, p.122)

¹²⁵ Revista Símbolo, nº14 agosto-setembro, 1954, p.30.

¹²⁶ Aluno eminente e professor do Colégio Pedro II da década de 40 até a década de 80.

A personalidade humanitária desse grande educador pode ser percebida nos depoimentos de ex-alunos:

Prof. Aloysio Jorge do Rio Barbosa: – *Um outro professor de história que eu conheci muito e fui examinado por ele em concurso para cátedra: João Batista de Melo e Souza, que é uma figura diferente. Como sabíamos que o João Batista estava dando aula: pela sua gargalhada fenomenal. Era um espetáculo!*

Prof. Geraldo Pinto Vieira: – *O João Batista de Melo e Souza foi um grande humanista. Era um homem que conhecia de tudo: Latim, Grego, Esperanto, Música, etc. Ele tinha uma capacidade de motivação incrível, como também o prof. Libânio Guedes. Esse pessoal não existe mais, é fauna em extinção. Quem me dera que eu tivesse a metade do conhecimento que esses professores tinham.....*

Prof. Wilson Choeri: – *Na 2ª série eu tive um dos maiores didatas de história: João Baptista de Melo e Souza, tanto ele quanto o Jonathas Serrano tinham sido alunos do Colégio. O João Baptista de Melo e Souza era um brilhante professor, que não se preocupava com data, mas queria que o aluno soubesse o fato histórico entendesse a história humana e não a história dos guerreiros, etc... Na aula ele contava o anedotário histórico e isso empolgava a todos nós, conhecemos toda a mitologia grega e até hoje me benefico do que aprendi no Pedro II e fixei com a minha leitura de Monteiro Lobato. Durante 3 anos fui aluno do Melo e Souza. Era um regime de quatro provas: prova mensal e prova oral no final do ano. No ano seguinte também.*

Ainda sobre os professores catedráticos da época, os ex-alunos entrevistados nos relatam sua capacidade de entusiasmar e o fato – que nos chamou a atenção – de lecionarem em sala ambiente da disciplina, específica para História:

Beatriz Boclin: – *Mas havia uma preocupação dos professores de estimular o aluno.*

Prof. Aloysio Jorge do Rio Barbosa: – *Exatamente. Eles tinham a capacidade de entusiasmar o aluno.*

Prof. Geraldo Pinto Vieira: – *Você tinha aulas na sala de Geografia? Que era a sala “ambiente” naquela época, e hoje nós não temos mais isso.*

Prof. Aloysio Jorge do Rio Barbosa: – *Exatamente. Era uma sala muito bem preparada.*

Beatriz Boclin: – *Todas as disciplinas tinham sala ambiente?*

Prof. Aloysio Jorge do Rio Barbosa: – *Praticamente: História, Geografia, Química, Física, Ciências Naturais.*

Prof. Geraldo Pinto Vieira: – *Por exemplo: O Prof. Jonathas Serrano só dava aulas na sala 14, porque todo o entorno da sala, eram mapas enormes históricos pintados na parede. Os mapas apresentavam a evolução de todas as civilizações.*

Prof. Aloysio Jorge do Rio Barbosa: – *Pintados por ele e o prof. Delgado de Carvalho.*

Prof. Geraldo Pinto Vieira: – *Na hora da aula de história a turma saía da sua sala, que estava e se encaminhava para a sala 14. Posteriormente – e criminosamente – as paredes foram repintadas de branco e os mapas desapareceram.*

Beatriz Boclin: – *Os alunos eram calmos? Como era a disciplina?*

Prof. Aloysio Jorge do Rio Barbosa: – *Ninguém falava nada. Afinal, eram professores catedráticos.*



Figura 16: Sala de História¹²⁷

¹²⁷ Acervo NUDOM.

Nessas entrevistas confirmamos o papel relevante dos catedráticos na configuração do ensino de História nos seus respectivos períodos de atuação. A influência desses mestres pode ser confirmada na concepção de História revelada, seja na seleção dos conteúdos que compunham os programas do Colégio Pedro II, seja em seus livros didáticos e na metodologia de ensino que marcaram uma época. Eles efetivamente eram os responsáveis pela visão historiográfica e pelas características didáticas do ensino da História naquele momento; demonstravam, também, a preocupação com a formação integral do aluno não apenas no conteúdo da matéria, mas nos aspectos morais, afetivos e sociais. O fato de darem aulas em sala ambiente confirma o reconhecimento que recebiam da instituição. Os professores entrevistados ressaltaram que os catedráticos, além de especialistas, eram educadores dotados de formação acadêmica singular, formadores de caráter, preocupados em contribuir para a educação moral dos alunos, como confirma o depoimento de Fernando Segismundo, também aluno de Jonathas Serrano:

Jonathas Serrano era um homem sério grande educador, não era apenas um conhecedor de História era um formador de caráter, era muito religioso... além de ser grande estudioso muito sério e muito severo, era um fidalgo.

Prosseguindo com a análise dos programas, poucas alterações ocorreram no período de 1926 a 1929. Em 1926 a História Universal integrava os programas do segundo e terceiro anos (24 itens), assim como do quarto ano.

Em 1929 a História Universal fazia parte dos terceiro e quarto anos, com a História do Brasil sendo oferecida no quinto ano com programa similar ao de 1925, com indicação dos seguintes livros: *História do Brasil* (Pedro do Coutto); *História do Brasil* (Veiga Cabral); *Quadros de História Pátria* (Basílio Magalhães e Max Fleuiss); e *História do Brasil* (Othello Reis).

No terceiro ano, o programa de História Universal tinha como novidade o item 1: *Noções preliminares. Objecto da Historia e seu methodo. Que é facto histórico. Fontes. Importância da bibliographia. Sciencias auxiliares da Historia. Chronologia. Grandes divisões da Historia.* A inserção desse item evidencia a influência do catedrático Jonathas Serrano, ao apresentar ao aluno uma introdução ao estudo da História de modo a destacar elementos indispensáveis ao estudo dessa disciplina: o método, o objeto, o fato histórico e a bibliografia. Constituído por 45 tópicos, o programa iniciava-se com uma introdução ao estudo da História, da Pré-História até a Idade Média.

Os catedráticos João Ribeiro, Jonathas Serrano e Mello e Sousa exerceram enorme influência no ensino de História durante as primeiras décadas do século XX, sendo responsáveis por iniciativas no sentido de definir alternativas para a didatização do ensino de História. Pela primeira vez observa-se a preocupação com a aprendizagem do aluno, pois pode-se identificar nos livros didáticos da época a preocupação com o método de aprendizagem, como o recurso aos quadros sinóticos (destacando os aspectos mais significativos do texto), à cronologia, aos mapas e ilustrações (organizando os fatos históricos no tempo e no espaço), ao fechamento dos capítulos. A bibliografia e o incentivo à pesquisa são elementos inseridos no ensino de história no período. No livro didático os fatos históricos são sempre apresentados no tempo (a data), no espaço (o lugar onde ocorreu), quem fez ou esteve envolvido, e por quê¹²⁸ – ou seja, a causa (causalidade) de modo a fugir da memorização sem a devida reflexão e análise. O quadro sinótico destaca os assuntos mais significativos do texto e estabelece os comandos (quem, quando, o quê, onde e por quê).

Os programas continuaram bastante extensos, como em um modelo enciclopédico. A História Universal dividia-se em quatro grandes períodos, com a História do Brasil inserida no mundo europeu a partir do descobrimento, seguindo um programa linear e cronológico.

¹²⁸ *Como ensinar História.* São Paulo: Ed. Melhoramentos, p.77.

Apesar de todo o discurso nacionalista de valorização da história brasileira, a História Pátria manteve-se em segundo plano no programa.

3.6 Os Programas de História nas décadas de 1930 e 1940

As reformas de ensino do segundo período republicano – Reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) – promoveram uma intervenção direta do Estado na educação. A meta dessa nova fase do regime republicano era o fortalecimento da unidade nacional e do nacionalismo, conforme a afirmação a seguir: “Na concepção de um Estado para todos, a educação e a saúde passaram a ser encaradas como elementos prioritários da reconstrução da identidade nacional” (ANDRADE, 1998, p.82).

A Reforma Francisco Campos centralizou no Ministério da Educação e Saúde Pública toda a regulamentação do ensino primário, secundário e superior, bem como promoveu a unificação dos programas de ensino e das metodologias de ensino. O caráter centralizador da proposta revelava uma tentativa de criar um padrão uniforme para o ensino nacional.

O ministro Francisco Campos redefiniu os objetivos do ensino secundário. Tornou obrigatório aos estudantes que desejassem cursar o ensino superior a matricularem-se no curso secundário, seriado e com frequência obrigatória, uma vez que a preparação para o ingresso no ensino superior ainda ocorria mediante aulas avulsas e cursos preparatórios. No Decreto nº 21.241 de 4 de abril de 1932, apresentado ao Chefe do Governo Provisório, o ministro explica sua concepção de ensino secundário e faz uma crítica aos atributos dados a esse ensino até então:

A finalidade do ensino secundário é, de fato, muito mais ampla do que a que se costuma atribuir-lhe. Via de regra, o ensino secundário tem sido considerado entre nós como um simples instrumento de preparação dos candidatos ao ensino superior, desprezando-se, assim, a sua função eminentemente educativa, que consiste, precisamente, no desenvolvimento das faculdades de apreciação, de juízo e de critério, essenciais a todos os ramos da atividade humana, e, particularmente, no treino da inteligência em colocar os problemas nos seus termos exatos e procurar as suas soluções

mais adequadas... o seu fim deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si e tomar em qualquer situação, as decisões mais conscientes e mais seguras.

(Ministério da Educação e Saúde Pública - Organização do Ensino Secundário, 1931, p.3. Imprensa Nacional)

Nesse documento, podemos perceber indícios de que houve uma tentativa de mudança na categoria institucional ensino secundário, destacando em seus objetivos a formação de hábitos, atitudes e comportamentos para a vida. Embora essa concepção não tenha se consolidado, nos permite afirmar que essa ideia de formação para a vida já circulava no meio dos educadores brasileiros.

O artigo 10 do Decreto nº. 19.890, de 1931, trata dos *Programas de Ensino*. A análise desse documento nos permite afirmar que a disciplina História consolidava, segundo essa nova visão, seu papel de instrumento fundamental para a educação política. Os intelectuais da reforma consideravam a História como disciplina fundamental para a formação da cidadania, como demonstra o texto das Instruções Metodológicas para o Programa de História da Civilização do curso secundário fundamental: “Conquanto pertença a todas as disciplinas do curso a formação da consciência social do aluno, é nos estudos da História que mais eficazmente se realiza a educação política” (Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931, *Programas de Ensino*, p.38).

Os programas de ensino propostos, segundo a nova reforma de ensino, não apresentaram muitas diferenças em relação aos programas elaborados pelos catedráticos do Colégio Pedro II nos anos anteriores. O caráter enciclopedista foi mantido na nova proposta, embora nos fundamentos da disciplina História, apresentados no Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931¹²⁹ – que antecede o Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932¹³⁰ – a orientação nos parece bem diferente:

¹²⁹ Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931¹²⁹ *resolve expedir os Programas de Ensino Secundário*

Na escolha dos assuntos haverá a preocupação de não forçar o trabalho do aluno sobrecarregando-lhe a memória com prejuízo da educação de seu poder crítico. Evitar-se-ão as minúcias, ensinando-se apenas os fatos dominantes do processo histórico, isto é, os que esclarecem todo um período ou são a chave de acontecimentos ulteriores.

(Decreto nº 19.890, de 18/4/1931 - Programas de Ensino, p.37-38)

Esses programas incorporaram a concepção do ensino da História como exercício da cidadania, como referenciado na análise abaixo:

A História era tida como a disciplina que, por excelência, formava os estudantes para o exercício da cidadania e seus programas incorporaram essa concepção. Concepção que já estava presente nos programas do Pedro II, quer nos de História Universal copiados dos franceses, quer nos de História do Brasil derivados do programa de João Ribeiro vencedor do concurso do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Abud (1992, p.165).

No Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932, o Colégio Pedro II era reconhecido como colégio oficial para ministrar o ensino secundário, conforme reza o Título I. Capítulo 1. Dos cursos e da seriação, art. 1º: “O ensino secundário, oficialmente reconhecido, será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial”. No ensino secundário estavam compreendidos dois cursos seriados: fundamental e complementar. Tanto as disciplinas que deveriam fazer parte dos programas de ensino quanto os respectivos conteúdos eram estabelecidos pelo Ministério mediante as “Instruções Metodológicas” que definiam, também, os fundamentos das disciplinas e a maneira como deveriam ser ministradas. Nessa legislação, os professores catedráticos do Colégio Pedro II seriam nomeados por Decreto, mediante concursos de provas e títulos, escolhidos entre diplomados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras; enquanto não houvesse tais instituições, o cargo de professor seria provido por concurso, de acordo com as normas estabelecidas para a escolha dos catedráticos de ensino superior.

¹³⁰ Decreto nº21241 de 4 de abril de 1932¹³⁰ *que consolida as disposições sobre a organiozação do ensino secundário e da outras providências.*

Havia, no decorrer da década de 30, uma polêmica quanto às concepções da História: a primeira concepção entendia o ensino da História sob a perspectiva da História da Civilização, concepção esta que marcou a reforma de 1931. Nessa visão, prevalecia a ideia de “evolução da humanidade”, ou seja, o estudo deveria partir do geral, daquilo que acontece com os homens de forma coletiva, para se chegar a questões particulares das nações. Era o chamado universalismo, pelo qual a História do Brasil estaria inserida no contexto da História Universal. A segunda corrente concebia o ensino de História a partir da especificidade da nação brasileira, em contraposição à ideia de evolução da humanidade, e defendia o estudo das singularidades da nação. Esta concepção pretendia a volta da disciplina História do Brasil. Os defensores da separação entre História do Brasil e História Geral entendiam que a História do Brasil permitia o estudo do passado nacional, cumprindo a disciplina “um importante papel cívico, glorificando a Pátria e desvendando suas características vocacionais, fundamento para se pensar o porvir” (REZNIK, 1998, p.79).

A oposição à corrente de pensamento universalista era encabeçada pelos historiadores do IHGB, que defendiam a “concepção nacionalista” ao contrário da ênfase no progresso da humanidade, que valorizava as características singulares de cada nação.

Os membros do IHGB participaram ativamente desse movimento pela volta da disciplina História do Brasil. O presidente do IHGB na época Max Fleiuss (1934) chegou a enviar ao Presidente Getúlio Vargas uma exposição de motivos pela volta da cadeira de História do Brasil nos programas de ensino enfatizando que: “Suprimir-se o seu ensino (de História Pátria) nos estabelecimentos de instrução, equivale a estancar nas fontes o mais estuante veio da alma brasileira”.

Fleiuss (1934, p.77)

Essas duas tendências historiográficas dominavam as discussões nos espaços das academias e instituições intelectuais como a Associação Brasileira de Educação e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, e se estendiam ao interior do Colégio Pedro II, cujos catedráticos, também membros dessas instituições – como Delgado de Carvalho (1927) e

Jonathas Serrano (1926), por exemplo – polemizavam sobre a concepção de ensino de História que deveria prevalecer.

Jonathas Serrano, catedrático de História, acompanhava seus companheiros do IHGB na crítica à proposta de programas de ensino elaborada pelo Ministério. Embora compartilhasse das ideias da Escola Nova sobre o método ativo¹³¹, em que o aluno participa dinamicamente do processo de aprendizagem – ideia cultuada pelos membros da ABE. Assim como Delgado de Carvalho, Serrano entendia que o ensino de História deveria ser mais dinâmico e menos expositivo e factual, valorizando a experimentação; em contrapartida, discordava de Delgado quanto ao universalismo da proposta, que omitia as peculiaridades da História Nacional.

Assim como Serrano, os demais historiadores do IHGB exigiam o retorno da História Pátria (reestabelecida com a Reforma Capanema), reafirmando que o objetivo fundamental da História do Brasil era a formação moral e patriótica.

Na defesa dessa proposta, Serrano argumentou contra o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que expressava uma crítica ao tipo de escola até então existente no Brasil, sendo este modelo caracterizado pela seletividade social e pelo ensino propedêutico de conteúdos formalistas, e que defendia a concepção norte-americana de escola universal e democrática, guiando-se pelo método ativo e voltada para a formação sociocultural dos cidadãos. O manifesto, escrito durante a 5ª Conferência Nacional da ABE, em 1933, não valorizava a importância da história nacional na formação dos jovens estudantes:

Ademais, o Manifesto esqueceu a realidade brasileira, no tempo e no espaço, as nossas componentes históricas e a nossa mentalidade contemporânea, – qual é, e não qual pretendemos que seja, que fosse ou que venha a ser. O seu maior defeito, a nosso ver, é este caráter de generosidade, abstrata, vaga,

¹³¹ Havia nessa época uma corrente de intelectuais da ABE que compartilhavam das ideias oriundas dos Estados Unidos que compunham a chamada Escola Nova. Nessa perspectiva, propunha-se “o método ativo”, um ensino onde o aluno é o sujeito do processo aprendizagem. Privilegiava-se a experimentação e situações de ensino que proporcionassem ao aluno um entendimento do passado a partir de situações do presente.

para um meio social que não é o nosso, nem pela força da tradição nem pelas aspirações do momento que vivem.

Serrano (1932, p.143)

Delgado de Carvalho, catedrático de Sociologia do Colégio Pedro II e autor de vários livros didáticos de História da Civilização, defendia uma História Sociológica, de modo a inserir nos conteúdos da História elementos das Ciências Sociais – Antropologia, Sociologia e Arqueologia – como podemos verificar pelo programa de ensino de 1931. Membro ativo da Associação Brasileira de Educação e com grande representatividade junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública, Delgado de Carvalho influenciou as concepções da História inseridas na Reforma Francisco Campos. Partilhava da concepção universalista para o ensino de História que os intelectuais idealizadores da reforma Francisco Campos conseguiram concretizar nos programas de ensino para as escolas secundárias brasileiras. Influenciados pela ideia do universalismo, uniram a História Geral, a História do Brasil e a História da América criando a disciplina História da Civilização. Os programas de ensino revelavam essa perspectiva universalista que se fundamentava na concepção de que a civilização é uma só e que tinha o estudo do cotidiano material e cultural como demonstrativo do progresso da humanidade, como defendia Delgado de Carvalho (apud REZNIK, 1998, p.70-72):

[A História] é no conjunto das experiências humanas que deverão ser buscadas as situações exemplares que permitem pensar soluções para os nossos problemas. A humanidade é o objeto de estudo. A civilização é uma, um eterno progredir; daí uma História da civilização no singular.(...) Através do cotidiano material ou cultural, demonstrar o progresso da humanidade. Essa concepção pretendia constituir um outro conhecimento, afastando-se da história política, factual, árida, mnemotécnica, crivada de nomes e datas para concentrar os seus ensinamentos numa “história cultural” das civilizações, isto é, uma história da vida material, intelectual e moral.

O Programa de Ensino de 1931, primeiro programa elaborado sem a aprovação prévia e oficial dos catedráticos e da Congregação do Colégio Pedro II, apresentava algumas modificações em relação aos programas anteriores. Partia da concepção universalista da História, procurando apontar o progresso da humanidade mediante a comparação da vida

primitiva dos povos com a vida moderna. Esse programa diminuiu a ênfase nos aspectos políticos e factuais e buscou valorizar a cultura e a sociedade. A História da Civilização obedecia à periodização clássica – Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea –, sendo os conteúdos organizados cronologicamente e ainda na perspectiva de causas e consequências (VECHIA, 1998. Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira –1850 a 1951).

As orientações contidas nessa reforma estabeleciam que a História do Brasil e a História da América eram prioridade no currículo, conforme exposto nas disposições gerais:

A História do Brasil e da América constituirão o centro do ensino. É claro, porém, que não se deve considerá-las isoladamente. Ao contrário, cumpre que seja adquirido, a princípio, o conhecimento da situação do mundo até o descobrimento para se fazer depois o estudo simultâneo da História Geral, da História da América e da História Pátria.

Decreto nº 19.890 (abril de 1931)

Na prática, no entanto, houve uma redução da carga horária da disciplina – de três para dois tempos semanais, com as Histórias da América e do Brasil incorporadas ao conteúdo da História Geral da Civilização, o que por si só já demandava menos tempo para abordagem em sala de aula.

A disciplina História da Civilização era contemplada ao longo dos cinco anos de ensino fundamental e dos dois anos do ensino complementar, enquanto as Histórias da América e do Brasil eram estudadas em quatro anos do ensino fundamental, a partir da segunda série.

Na primeira série o programa de História Geral iniciava-se com o título *A revelação da civilização egípcia* e terminava com a *Revolução Russa e sua repercussão*. O conteúdo era extenso, comportando desde as primeiras civilizações – Egito, Mesopotâmia, Hebreus, Fenícios e Persas, passando pela Grécia e Roma, o feudalismo, a formação das monarquias nacionais e por todo o período correspondente à Época Moderna e Contemporânea.

Na segunda série o programa era dividido em dois tomos – *Tomo I*: História da Antiguidade, subdividido em Oriente, Grécia e Roma; e *Tomo II*, que tratava da História da América e do Brasil.

A preocupação em mostrar o progresso da humanidade pela evolução material e cultural – como na visão de Delgado de Carvalho – pode ser confirmada através da análise do programa de ensino (Anexo 2). Nos títulos do *Tomo I* (História da Antiguidade), nota-se a preocupação com a evolução material e cultural da humanidade por meio dos seguintes elementos históricos:

- a) Meios de expressão: língua, escrita, alfabeto;
- b) Caracteres gerais da evolução política;
- c) As vicissitudes dos grandes estados; seu poderio militar e suas relações internacionais;
- d) Evolução social e econômica;
- e) Evolução religiosa;
- f) Evolução cultural e artística.

No tópico seguinte – Grécia e Roma – destacam-se os itens *O que nós devemos aos gregos*: contribuições importantes da Grécia nos diferentes domínios da vida, pensamento científico, questões fundamentais da filosofia, contribuições estética e *O que nós devemos aos romanos*, principalmente no domínio da organização política e do direito, destacando elementos da concepção positivista de modo a apresentar o progresso da humanidade a partir da herança dos povos da Antiguidade, além da preocupação de registrar a influência desses povos na construção das matrizes nacionais.

No *Tomo II* da terceira série – História da América e do Brasil – encontramos conteúdos referentes às ciências auxiliares da História, como a Arqueologia, no sentido de apresentar os primeiros habitantes da América e da Antropologia e Etnografia incluídos no conteúdo de ensino¹³², além dos aspectos socioeconômicos e culturais, como exemplificado a

¹³² A História Sociológica de Delgado de Carvalho.

seguir: *Os mais antigos vestígios do homem americano. O homem fóssil. Mounds, pueblos, cliff dwellings, shellmounds, paraderos, sambaquis, cerâmica de Marajó. Esteiarias. Distribuição geográfica geral dos principais povos americanos. As grandes civilizações desaparecidas: azteca, maia-quiché, quíchua. Classificação dos grupos brasileiros (súmula antropológica, etnográfica e linguística.). Estado político, social, econômico, religioso e cultural do selvagem brasileiro (vista do conjunto.)*

A quarta série compõe-se de dois tomos: *Tomo I: História Moderna e Tomo II: História da América e do Brasil*, com a seguinte subdivisão:

Tomo I – História Moderna: O início da Idade Moderna: as grandes invenções e suas consequências; a expansão geográfica e o desenvolvimento econômico; o desenvolvimento intelectual: O Renascimento até O despotismo esclarecido.

Tomo II – História da América e do Brasil: Aspectos étnicos, econômicos, sociais, políticos e culturais da Europa ocidental na época dos descobrimentos e o contacto com os primitivos habitantes; o reconhecimento das costas, a conquista e o início da colonização; a época das navegações: os grandes ciclos, o descobrimento espanhol e o português; descobrimentos ingleses e franceses.

A análise dos tópicos do *Tomo II* denota a ênfase em questões econômicas, ao contrário das questões administrativas privilegiadas pelos programas anteriores. Destacam-se os aspectos culturais e o entendimento das características da construção das nações americanas a partir das características culturais, econômicas etc. europeias, tais como: *Atividades econômicas: o trabalho agrícola e pastoril; os latifúndios; a exploração das minas; a indústria e o comércio coloniais. A escravidão indígena e negra; as vilas e cidades brasileiras; as câmaras municipais.*

O conteúdo prossegue com as colonizações espanhola e inglesa na América e termina com: *As origens ideológicas da Revolução Americana e seus antecedentes imediatos; a repercussão da Independência americana: as tentativas de emancipação da América Latina.*

A quinta série divide-se em: *Tomo I: História Contemporânea* e *Tomo II: História da América e do Brasil.*

O programa inicia-se com *Causas e sucessos da Revolução Francesa: direitos do homem e do cidadão, constituição e representação popular, o exército popular; além do período napoleônico, Congresso de Viena até O mundo contemporâneo e seus mais importantes problemas; comunismo, fascismo e democracia; as dívidas de guerra, o desarmamento e a federação europeia.*

Há também vários itens sobre economia e sociedade que se sobrepõem a elementos políticos: *A questão do Oriente, o imperialismo colonial e a expansão da civilização europeia; o desenvolvimento científico e cultural; o desenvolvimento da economia universal e suas consequências para a transformação social; consequências políticas e econômicas do tratado de paz: a Sociedade das Nações.*

No *Tomo II: História da América e do Brasil*, o conteúdo de História do Brasil estende-se até a proclamação da República, estando porém intercalado com a história da América espanhola: a política ibérica de Napoleão e suas consequências; a vinda de D. João VI: transformações políticas, sociais e econômicas; a repercussão no Brasil da revolução portuguesa de 1820 até a repercussão da Grande Guerra na América; os países americanos e a Sociedade das Nações; América dos nossos dias: seus problemas mais importantes. 2º Reinado: o parlamentarismo e os partidos políticos; as revoluções. Lutas externas: campanha do Paraguai. Evolução brasileira para a federação e a democracia; a propaganda republicana no Brasil; seus fundamentos ideológicos; a questão militar e a proclamação da República.

O programa de ensino de 1931 inclui, ainda, a História factual e a história biográfica, porém com um novo sentido. Na visão do catedrático Delgado de Carvalho, que influenciou a elaboração dos programas de 1931, “o que se deve enfatizar nessa perspectiva não é o personagem, mas o ‘meio social do passado em que se viveu, tomando o biografado apenas como pretexto – menos os homens, mais a cultura material” (REZNIK, 1998, p.71).

Sob esse enfoque, poucos elementos biográficos são encontrados; quando isso acontece, os personagens aparecem acompanhados da conjuntura histórica em que viveram, como no programa de História Geral da primeira série, que apresenta a seguinte seleção de conteúdos:

- *Os objetivos políticos de César*
- *Augusto e a organização do Império*
- *Carlos V e o império universal*
- *Felipe II e o fanatismo religioso*
- *Henrique IV e a tolerância religiosa*
- *Pedro, o Grande e a transformação da Rússia*

No programa de Idade Média da terceira série, apenas um único item revela a história a partir de um personagem: *Clóvis e o Império Franco: os costumes e as instituições dos merovíngios*. Esse programa inclui, também, os aspectos sociais, econômicos e políticos, além de conteúdos sobre a América e o Brasil antes da chegada dos europeus.

No *Tomo II* da quinta série, nota-se uma mudança de enfoque no programa de História da América e do Brasil, propondo o ensino de questões culturais da seguinte forma:

- *O desenvolvimento cultural: a educação moderna, a literatura e as artes;*
- *O desenvolvimento econômico, social, político, religioso e cultural da América espanhola;*
- *O desenvolvimento cultural no Império brasileiro: o ensino, a literatura e a arte;*
- *As transformações sociais e econômicas no Brasil: a questão do negro;*
- *Desenvolvimento social, econômico, religioso e cultural do Brasil no período republicano.*

Apesar das inovações propostas, podemos constatar que a concepção europocêntrica – de que o mundo se movimentava a partir da visão e dos feitos da civilização europeia – ainda era uma permanência histórica:

Na realidade, toda a sequência e a organização dos programas seguiam a visão de mundo da classe dominante europeia, assimilada pelas elites das antigas colônias – a civilização chegava ao “Novo Mundo”, quando o “Velho Continente” dele se apossava para colonizá-lo. Portanto, não havia uma história das nações americanas, mas a História da Europa na América. A história de seus antigos habitantes, das populações escravizadas, dos homens pobres era estudada na perspectiva dos conquistadores e dos dominantes.

Abud (1992, p.170)

A Reforma e a concepção de História do programa foram contestadas pelos professores da época, sob quatro aspectos críticos:

1. *a centralização da elaboração dos programas;*
2. *conteúdo excessivo em descompasso com o número de aulas semanais;*
3. *“justaposição da História da América e do Brasil à História da Civilização”;*
4. *“dificuldade de apreensão por parte dos alunos de alguns conceitos e termos expressos nos programas”.* (ABUD, 1992, p.171)

Essa crítica está fundamentada na análise a seguir:

o caráter centralizador era acusado de impedir qualquer tipo de regionalização de ensino e de não deixar margem para a História Regional... além disso, a lista de conteúdos era muito extensa... o número de aulas semanais era considerado reduzido pelos professores, que reclamavam também da divisão dos programas em História da Civilização e História do Brasil e da América, cada uma dessas partes em cada semestre letivo. Mais ainda, consideravam que a justaposição era um grande erro de método, dada a impossibilidade de comparação entre fatos e períodos da História. E, apesar de a programação ser obrigatória, era raro o desenvolvimento dos tópicos relativos ao Brasil e à América, dada a exiguidade da carga horária. A maior parte dos alunos das escolas fundamentais terminava o curso sem ter estudado em qualquer série a História do Brasil, que os professores (e o próprio governo) afirmavam julgar imprescindível para a formação do espírito nacional brasileiro

Abud (1992, p.172)

O professor Wilson Choeri¹³³, em seu depoimento para essa pesquisa, faz comentários sobre a conjuntura desse período e nos fornece importantes dados sobre a atuação de catedráticos do Colégio nas gestões governamentais:

Prof. Wilson Choeri: – *Aconteceu que em 1930 ocorreu a Revolução Liberal com Getúlio [Getúlio Vargas], Osvaldo Aranha, Juarez Távora, etc. Em 1930 o Colégio Pedro II era ligado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores não havia o MEC. Aconteceu que em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Cultura e o primeiro ministro a ocupar essa pasta foi Francisco Campos. Ao assumir o MEC implantou a reforma chamada “Chico Campos”. Teve um grande assessor que foi Delgado de Carvalho, que começou no Pedro II como catedrático de Inglês... Foi a melhor reforma da Educação porque foi feito o primário até a 5ª série, depois os cinco anos de ensino secundário havia a admissão, e mais dois anos complementares. Esses dois anos complementares só existiam para quem fosse estudar Direito, Medicina e Engenharia. A Faculdade Nacional de Filosofia, que estava iniciando, depois que fecharam a antiga UDF, não exigia os dois anos. A partir dessa reforma o Pedro II começou a entrar no “Cone de sombra”, pois no Pedro II ocorre que os catedráticos editavam livros, tanto do Internato quanto do Externato. Esses livros eram adquiridos por nós, mas, por exemplo, Jonathas Serrano não impunha o livro dele.*

Prof. Choeri: – *Neste período os programas passaram a ser feitos no MEC para todo o Brasil. Incrível é que apesar das várias reformas ocorridas, a Congregação do Pedro II se tornou muito auto-suficiente.*

Beatriz Boclin: – *Isso era uma resistência do colégio?*

Prof. Choeri: – *Não sei... Isso não significa que na revolução da Escola Nova o Pedro II não tenha participado. Não o Pedro II instituição, mas vários professores participaram. Ex: Jonathas Serrano, Delgado de Carvalho, Venâncio Filho era professor do Pedro II, perdeu a Cátedra de Ciências e física para o professor Jorge Sumner. Tivesse o Venâncio Filho ganho a cátedra, o Pedro II teria tido outro direcionamento, porque o Venâncio deu esse direcionamento no Instituto de Educação. Ele teve que optar entre ficar no Pedro II, ou no Instituto de Educação onde ele era o “dono” da cátedra e, aqui ele era livre docente, porque perdeu para o Sumner. “Injunções...”*

Nessa entrevista, confirmamos a participação de professores catedráticos do Colégio Pedro II na elaboração das propostas de reformas educacionais, e também a influência da Escola Nova no pensamento de alguns catedráticos, o que não significa a adoção desses

¹³³ Depoimento concedido em maio de 2007.

preceitos no colégio como um todo. Observamos, ainda, que as concepções de ensino estavam muito relacionadas às personalidades acadêmicas e suas funções no Colégio. Nesse sentido, os cargos de poder direcionavam a estruturação e a organização curricular.

A partir de 1936, no mandato de Gustavo Capanema como Ministro da Educação e Saúde Pública, foi criado um Plano Nacional de Educação que mobilizou a sociedade, levando-a a pensar e a opinar sobre a educação brasileira. Mediante um questionário elaborado por educadores, pretendia-se reelaborar os objetivos gerais da educação e, mais especificamente, redefinir os objetivos do ensino secundário e a organização do seu currículo e programas (Lei Orgânica do Ensino Secundário-Decreto-Lei 4244, de 9 de Abril de 1942).

Jonathas Serrano participou ativamente da elaboração do Plano Nacional de Educação, como relator da Comissão do Ensino Secundário. Embora esse plano não tenha se concretizado, serviu de base para a Reforma da Educação promovida por Capanema em 1942.

Nesse período, década de 30, surgiu uma campanha, orquestrada por vários setores da vida educacional brasileira – inclusive com o apoio dos catedráticos do Colégio Pedro II –, em prol da volta da disciplina História do Brasil. Em 1940, o ministro Capanema anunciou o restabelecimento da cadeira de História do Brasil.

Pela Reforma de Ensino de 1942 – a Reforma Capanema –, o ensino secundário foi dividido em dois níveis: o curso ginásial de quatro anos e o curso colegial de três anos, este subdividido em curso clássico e científico. O objetivo do curso colegial continuava o mesmo, ou seja, preparar os jovens da elite para os estudos superiores. Podemos dizer que a História continuava, nessa perspectiva, servindo a “uma cultura geral erudita” (BITTENCOURT, 2005, p.82).

Os programas do curso clássico pouco se diferenciavam do curso científico, evidenciando-se em ambos a manutenção do caráter enciclopédico do ensino, com o objetivo de proporcionar ao aluno uma cultura geral e humanística. Dessa forma, apesar da elaboração

dos programas de ensino secundário estar a cargo do governo republicano, na década de 40 os programas, com algumas mudanças pontuais, mantiveram a essência erudita que caracterizara os programas do Colégio Pedro II nos anos anteriores. Nessa reforma, a História do Brasil ganhou o caráter de disciplina, com três tempos semanais no último ano do curso fundamental, fortalecendo o seu escopo de formação moral e patriótica. Pelo caráter moral e cívico, a História do Brasil contou com a defesa dos membros do Conselho Estadual de Educação. Desse modo, evidenciava-se a preocupação em fortalecer o patriotismo e o civismo frente ao avanço comunista no período entre guerras, como pode confirmar a Lei Orgânica do Ensino Secundário, Capítulo VII – Da Educação Moral e Cívica:

Art. 22. Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos.

Art. 23. Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundária formar às individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade.

(Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-Lei 4244, de 9 de Abril de 1942)

Nesse contexto, caberia ao ensino de História fortalecer a “consciência patriótica”:

§ 1º Para a formação da consciência patriótica, serão com frequência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de geografia geral, ser postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil.

§ 2º Incluir-se-á nos programas de história do Brasil e de geografia do Brasil dos cursos clássico e científico o estudo dos problemas vitais do país.

Por conseguinte, o ensino de História caracterizava-se pelo ufanismo, exaltando o patriotismo por meio dos atos dos personagens históricos, que deveriam passar os ‘bons valores’ e exemplos patrióticos aos jovens: “A História deveria ensinar aos jovens a viver

com os exemplos da virtude dos que precederam no mundo” (REZNIK, 1998, p.83). Cabia à História – especialmente à História do Brasil – unir os valores morais e patrióticos no ensino. Sob essa concepção, a História do Brasil ganhava um sentido fundamental: “O ensino da História do Brasil é o antídoto às ideologias perniciosas” (Idem, p. 87).

A preocupação com a divulgação de ideias socialistas e comunistas interferiu no ensino de História, colocando a História do Brasil como foco da discussão a partir do entendimento de que o ensino de História Pátria fortaleceria o conhecimento da vida nacional, com reflexos na valorização do sentimento patriótico e cívico. Os programas de ensino do Colégio Pedro II, ao longo da década de 40, foram influenciados pelo pensamento do catedrático Jonathas Serrano, membro do Conselho Nacional de Educação (1937) e da Comissão Nacional do Livro Didático a partir de 1939, muito ligado a Gustavo Capanema e participante das discussões sobre o ensino de História no período. A História do Brasil voltou, portanto, a ser uma disciplina autônoma no currículo, separada da História Geral.

Como consequência, já na primeira série do ensino fundamental a disciplina História do Brasil manteve as características dos programas anteriores quanto à visão eurocêntrica e ao conteúdo linear e cronológico, pautando-se nos “grandes acontecimentos” e na história biográfica. Os fatos históricos passaram a ser abordados em uma perspectiva mais geral, menos enciclopedista que nos demais programas, embora ainda apresentasse conteúdo extenso. Com a ampliação da carga horária pela legislação, a História do Brasil, assim como o conteúdo relacionado à História da América, passam a ser mais valorizados (Portaria Ministerial nº 170, de 11 de julho de 1942).

Podemos concluir que, apesar da centralização da elaboração dos currículos, as duas reformas de ensino analisadas – a de Francisco Campos (1932) e a de Gustavo Capanema (1942) –, ambas ocorridas durante o governo de Getúlio Vargas, não representaram diferenças significativas nos programas de ensino do Colégio Pedro II. A manutenção da concepção do

ensino secundário tradicional influenciou na formulação dos programas, que mantiveram o caráter erudito, enciclopédico e humanista. A História manteve-se como disciplina formadora de moral, de valores essenciais ao desenvolvimento do homem “de bem”.

O Programa de Ensino de 1942 permaneceu em vigor até o ano de 1951, quando os programas voltaram a ser elaborados pela Congregação como estabelecido pela Lei nº. 1.359, de 25 de abril de 1951, que regulamentou o ensino secundário. Essa lei foi complementada pela Portaria Ministerial nº 614, de 10/5/1951, publicada em D.O. em 17/7/1951 (p.10.641), que incumbiu a Congregação da elaboração dos programas do ensino secundário (NÓBREGA, 1972, p.93).

3.7 Os Programas de ensino: décadas de 1950 e 1960

Na ata da reunião do Departamento de História, Geografia e Filosofia¹³⁴ de 31 de março de 1954, encontramos os dados sobre a elaboração do novo programa de História:

O professor João Baptista de Mello e Souza apresenta o programa de História da quarta série ginásial para o primeiro período do ano letivo. Posto em discussão e posteriormente em votação, foi unanimemente aprovado... O professor Mello e Souza propõe conste dos programas organizados pelo Departamento o seguinte: Aprovado pelo Departamento. (Livro de Registros das Atas do Departamento de História, Geografia e Filosofia, nº 25 de 1954-1990).

¹³⁴ A designação deste Departamento foi instituída pelo Decreto nº. 34.742, de 2 de dezembro de 1953.



Figura 17: O professor Mello e Souza e um grupo de alunos¹³⁵

Pela análise dessa fonte, pode-se constatar a elaboração dos programas no âmbito do Departamento sob a orientação do catedrático da época, o professor Mello e Souza. Os programas eram discutidos e votados no Conselho Departamental e posteriormente levados à Congregação para a consolidação da proposta. O professor catedrático era, também, o autor dos livros didáticos usados na época, a saber:

Mello e Souza, J.B. História da América para a 2ª série ginasial. 2ª edição. Editora Aurora Ltda. Rio de Janeiro, 1957.

_____ História da Brasil para a 1ª série ginasial. Editora Aurora. Rio de Janeiro, 1959.

No Programa de Ensino de 1951, aprovado pela Portaria nº 996 de 2 de outubro de 1951, a disciplina História estava presente em todas as séries do curso ginasial e colegial. Os programas seguiam a divisão clássica da História: Antiga, Média, Moderna e Contemporânea,

¹³⁵ Revista Símbolo nº 8 Maio-Junho, 1952 capa.

com a História do Brasil e a História da América apresentando-se autônomas em relação à História Geral. O programa mantinha-se extenso, embora já não priorizasse nomes e datas, assim como batalhas e grandes acontecimentos.

A História do Brasil manteve-se separada da História Geral, aparecendo na primeira e na quarta séries do curso ginásial. No primeiro semestre da quarta série era dado o conteúdo de História Geral; no segundo semestre passava-se à História do Brasil, sendo destacados os mesmos tópicos abordados na primeira série.

Na terceira série eram trabalhados os conteúdos de História Antiga e Medieval, iniciando-se com *O Oriente Antigo estudo sumário*, seguido de *O Mundo Grego*, *O Mundo Romano* e *O Mundo Bárbaro*. A proposta era uma síntese das primeiras civilizações, de modo a não valorizar aspectos políticos como nomes de reis ou acontecimentos específicos de cada civilização, mas destacando a herança cultural das mesmas para os dias de hoje.

A História da América integrava os conteúdos da segunda série do curso ginásial, englobando as Américas do Norte e do Sul antes dos colonizadores ingleses, espanhóis e portugueses, da colonização até a independência. Seguiam-se *As nações do Novo Mundo: seu desenvolvimento no século XIX* e *A América contemporânea*.

A proposta para as primeira e segunda séries do curso ginásial correspondia a uma síntese das Histórias do Brasil e da América, como uma visão de história-processo, visando esclarecer os contextos contemporâneos segundo as Instruções Metodológicas para Execução dos Programas de História Geral e do Brasil, exaradas pelo MEC¹³⁶.

Uma visão de conjunto nos seus traços mais simples, é propiciada ao ginásiano da primeira e da segunda séries, em que os sucessos históricos se apresentam como precioso estimulante para o entendimento da sequência histórica que, iniciada na terceira série, vai alcançar a seguinte.

No que tange às terceira e quarta séries do ginásial:

¹³⁶ Ministério da Educação e Cultura. Colégio Pedro II - Programas de História Geral e do Brasil e instruções metodológicas para a execução dos respectivos programas, 1951, p.18.

Fixadas as ações mais importantes e suas repercussões, focalizados os indivíduos, expressões do meio social e registradas as manifestações da vida material e espiritual, tanto individuais como coletivas, encerra-se o primeiro ciclo do curso secundário também com uma síntese apropriada dos assuntos pertinentes à História do Brasil¹³⁷.

O programa da década de 50 continuava extenso, abrangendo conteúdos enciclopédicos, porém sem apresentar maior detalhamento. Cada tópico representava um conteúdo fundamental que seria desenvolvido pelo professor, caracterizando uma certa flexibilidade uma vez que cabia ao docente fazer o recorte ou a seleção dos conteúdos para as atividades em sala de aula.

O curso colegial era formado por três séries, com a presença contínua da disciplina História, com a seguinte distribuição: *1ª. série*: História Antiga; *2ª. série*: História Medieval e Moderna no primeiro semestre, e História do Brasil no segundo semestre; *3ª. série*: História Contemporânea no primeiro semestre, e História do Brasil no segundo semestre.

As Instruções Metodológicas demonstravam uma preocupação em valorizar os aspectos sociais e culturais no Plano de Estudos, atenuando o enfoque da História política e administrativa dos programas anteriores:

No curso colegial, a matéria distribui-se, atendidos, de modo específico, os elementos que formam a trama da história: políticos, econômicos, sociais, religiosos, literários, artísticos, científicos, enfim os fatos culturais e de civilização, evidenciadas a unidade e a continuidade da história, permitindo ao discente incorporar o elemento formador que o capacite para tomar uma posição independente em relação aos acontecimentos¹³⁸.

(Idem, p.19)

As Instruções Metodológicas evidenciam a valorização da História do Brasil no programa, assim como dos conteúdos de História da América. Essas duas Histórias apareciam entremeadas por um “sincronismo com a história mundial”, privilegiando uma visão

¹³⁷ Ministério da Educação e Cultura. Colégio Pedro II - Programas de História Geral e do Brasil e instruções metodológicas para a execução dos respectivos programas, 1951, p.19.

¹³⁸ Idem.

panorâmica do “mundo social” com o objetivo de permitir que o aluno conhecesse o mundo em que vive.

Pelo exposto, pode-se concluir que as Instruções Metodológicas revelavam uma proposta para o ensino de História que primava por uma perspectiva de conhecimento do mundo ocidental, demonstrando uma valorização dos aspectos sociais e culturais. Havia uma preocupação em atender ao que se chamava de “uma pedagogia moderna”, com o objetivo de “proporcionar um maior aspecto da ligação do passado com a evolução do presente, estruturando, pois, melhor rendimento educativo”¹³⁹.

Destacamos, também, uma atenção especial direcionada à aprendizagem do aluno, com a concepção de História voltada para as necessidades do ensino. A perspectiva metodológica para o ensino de História foi assim explicitada nas Instruções Metodológicas:

Clareza, método, objetividade e acessibilidade ao espírito do adolescente convém firmar a orientação a seguir... os processos de fixação, investigação, raciocinativos, ilustrativos, e outros abrangendo esquemas, formas de representação, literatura, exame, discussão, julgamento de valores são recomendáveis... A história, quando exposição da vida em movimento, deve saber empregar as palavras adequadas aos vários sentimentos humanos sem afetação e artifício, reproduzindo e indicando o sentido especial que cada época significa, o estado d’alma, o modo de pensar e agir do passado.

(Idem, p.21)

Em relação ao método desejado para o ensino de História, encontramos alguns dados relevantes na ata da reunião do dia 19 de agosto de 1954:

O professor Mello e Souza pede ao Departamento que apresente um meio de evitar que certos professores continuem a ditar as aulas ou que mandem alunos lerem textos de livros... o professor Mello e Souza pede que o programa de História seja dado integralmente e em caso de impedimento de qualquer professor a turma tenha aulas extraordinárias. O Departamento emite um voto a pedido do professor Mello e Souza, a fim de que adotando novas normas no ensino evite simples memorização, simples leitura de textos, ou de simples ditado sem a necessária motivação didática salvo nos casos absolutamente necessários.

¹³⁹ Ministério da Educação e Cultura. Colégio Pedro II - Programas de História Geral e do Brasil e instruções metodológicas para a execução dos respectivos programas, 1951, p.20.

(Livro de Atas das reuniões dos Departamentos de História, Geografia e Filosofia, p.7)

No sentido de exemplificar esse período histórico, entrevistamos¹⁴⁰ alguns professores que lecionavam nas décadas de 1950 e 1960, como o professor Aimbire Menezes Gondim, Coordenador Pedagógico da disciplina História na Unidade Escolar Tijuca II, e o professor Geraldo Pinto Vieira, “aluno eminente”, também Coordenador Pedagógico e o primeiro Chefe do Departamento de História eleito do Colégio Pedro II:

Beatriz Boclin: – *Como era o programa de História?*

Prof. Aimbire: – *A Reforma Capanema, em 1942, vai até 1971 com pequenas modificações, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional entra em vigor em 1972 e é quando acontece o Ensino Profissionalizante. Quando nós entramos no colégio o sistema funcionava da seguinte maneira: 1º ano ginásial – História do Brasil; 2º ano ginásial – História da América; 3º ano ginásial – História Antiga e Medieval; 4º ano ginásial – História Moderna e Contemporânea, e outra cadeira com outro professor e outras notas – História do Brasil. Eles justificavam que no 1º ano o aluno vai ter uma noção da História do Brasil e no 4º ano ele já terá uma outra visão do que vai estudar melhor.*

Beatriz Boclin: – *No 4º ano ginásial a História era dividida em História do Brasil e História Geral, cada uma com um professor?*

Prof. Aimbire: – *Exatamente. Eram duas cadeiras e duas notas. No 2º grau, no que se refere à História, era dada no 1º ano a História Antiga e Medieval, no 2º ano dava-se Brasil-Colônia e no 3º ano, Brasil-República, junto com a História Moderna no 2º ano e Contemporânea no 3º ano, era tudo desmembrado.*

Beatriz Boclin: – *Eram dois professores também no colegial?*

Prof. Aimbire: – *Exatamente.*

Beatriz Boclin: – *E no 1º ano era somente um professor?*

Prof. Aimbire: – *Sim, porque não havia História do Brasil.*

Beatriz Boclin: – *Então essa quantidade de aulas que o aluno tinha era maior do que ele tem hoje?*

¹⁴⁰ Entrevista concedida em setembro de 2007.

Prof. Aimbire: – *Sim.*

Beatriz: – *Qual a sua opinião sobre o livro didático da época e o livro didático atual?*

Prof. Aimbire: – *Quando nós observamos os livros didáticos mais antigos vemos que eles eram muito pesados em relação ao conteúdo. No início, o livro didático era único para o colégio.*

Beatriz Boclin: – *Eram os livros dos catedráticos?*

Prof. Aimbire: – *Sim. Os catedráticos impunham os seus livros: português, matemática, História etc.*

– *Como diz o ditado: “Mateus primeiro os teus”.*

Alguns eram muito bons, por exemplo, a série que o Traversso participa com o Mello e Sousa [Prof. João Batista de Mello e Souza] são livros ótimos.

Beatriz Boclin: – *Havia algum estímulo para que o professor produzisse os seus livros?*

Prof. Aimbire: – *Não. O Accioli recomendava ao professor que adotasse os livros da casa, já que, por exemplo, no Instituto de Educação, só se adota os livros do Instituto de Educação, então, devíamos valorizar os livros dos professores da casa.*

[OBSERVAÇÃO DO PROF. GERALDO]: – *Essa atitude representava a voz de todos os catedráticos do colégio, pois todos eles escreviam e publicavam livros didáticos, mas às vezes, havia o professor que não gostava de um catedrático, quebrava essa regra e indicava outro livro.*

Sobre os livros da década de 60 escritos pela professora do Colégio, Therezinha de Castro, os professores comentam:

Prof. Geraldo: – *Depois a Prof^a Therezinha de Castro publicou pela Editora Freitas Bastos e foram livros bons: História Antiga e Medieval e História Moderna e Contemporânea.*

Prof. Aimbire: – *A prof^a seguiu na elaboração dos livros o estilo francês: coloridos, mais modernos. Os livros trazem uma característica de fazer uma história menos europeizante. Retira a Europa como o centro de todas as coisas... O Prof. Accioli também inovou na feitura dos livros no sentido de introduzir o ensino das civilizações da África e da Ásia. Era um livro para o ginásial muito difícil. Ele fez também um livro de História da Civilização para o Segundo Grau onde há uma nítida influência*

do livro francês. Ele fez uma linha do tempo horizontal que mostrava o que estava acontecendo no mundo.



Figura 18: Therezinha de Castro e Delgado de Carvalho, parceiros no trabalho de pesquisa e elaboração de livros didáticos¹⁴¹.

Beatriz Boclin: – *Os alunos reagiam a esta situação?*

Prof. Aimbire: – *Não. Eles se conformavam.*

Prof. Geraldo: – *E os professores procuravam adaptar à realidade. Nós tivemos na nossa geração um grupo de professores muito capazes, nós procurávamos fazer com que as coisas fluíssem na base do bom senso e, mesmo quando se criaram os PGEs (PLANO GERAL DE ENSINO), determinadas alterações foram feitas pelos próprios professores que vivenciavam a situação e iam fazendo as modificações.*

Beatriz Boclin: – *Então podemos dizer que havia um programa, mas os professores faziam adaptações?*

Prof. Aimbire: – *Sim. O essencial dos programas devia ser dado.*

¹⁴¹ IBGE. Geografia e Geopolítica. A contribuição de Delgado de Carvalho e Therezinha de Castro. Rio de Janeiro, 2009, p.426

Os depoimentos levam-nos a perceber que nas décadas de 1950 e 1960 os catedráticos mantinham seu status inalterado na configuração do Colégio. Eram respeitados pela comunidade escolar, que reconhecia sua indiscutível competência acadêmica e didática. Tinham, ainda, o poder de interferir na escolha dos livros didáticos e nos conteúdos dos programas de ensino. Na maioria das vezes, o livro didático continuava a ser de autoria dos próprios catedráticos; quando isso não era possível, optava-se por selecionar livros escritos por professores do Colégio. Quanto aos programas, eram elaborados pelos catedráticos e submetidos à Congregação (como ocorria anteriormente, e posteriormente entregues aos professores pelos coordenadores).

O programa de 1951 manteve-se em vigor até dezembro de 1961¹⁴², quando nova legislação de ensino – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº. 4.024 – promoveu algumas mudanças. Na nova proposta, transparecia a preocupação em promover uma renovação nos métodos de ensinos. A questão da didática revelava-se um aspecto importante, sendo discutida nas reuniões departamentais do Colégio.

Nas reuniões do Departamento também eram escolhidos os livros didáticos a ser adotados, como pode-se constatar pela análise das respectivas atas que incluem as discussões dos professores sobre os temas coordenados pelo catedrático de História – na época, o professor Roberto Bandeira Accioli:

...quanto à indicação de livros o professor Accioli apresenta a lista de livros de professores do Colégio, achando que se deverá indicar nome que não faça parte do corpo docente deste Educandário, sendo então incluídos os livros dos professores Alfredo Gomes e Oliveira Lima. (Ata de 15 de março de 1955, p.12)

O professor Accioli diz que por esquecimento deixaram de incluir o livro do professor João Ribeiro nos programas enviados aos professores de História, mas o mesmo poderá ser indicado pelos professores.

(Ata das reuniões do Departamento de História, Geografia, Filosofia e Religião. 20/4/1955, p.13)

¹⁴² Anexo 5.



Figura 19: Roberto Bandeira Accioli¹⁴³

Os registros das Atas apresentadas denotam que as decisões sobre programas e livros didáticos ocorriam nas reuniões de coordenadores do Departamento com os catedráticos das disciplinas e eram enviadas aos professores. As decisões cabiam, portanto, aos catedráticos, não tendo os professores qualquer ingerência sobre as mesmas.

Os programas de ensino para os anos 60 continuaram a ser elaborados pelos catedráticos com base nas orientações do Conselho Federal de Educação, conforme consta da fonte documental: “Ata da quadragésima quarta reunião do Departamento de Ciências Sociais, de nove de março de 1965”. Esse documento continha dados relevantes sobre a elaboração e a concepção pedagógica dos programas de História.

O professor catedrático Roberto Accioli analisou os programas de História do Brasil e de História Geral, sustentando que não se podia separar a História do Brasil da História Universal e registrando que o mesmo critério deveria ser observado para a Geografia. Na oportunidade, o Professor Accioli pedia a transcrição e a observância do inserto publicado na deliberação do Conselho Federal de Educação, em “documento de outubro de 1962”:

¹⁴³ Acervo NUDOM.

O ensino da História visa a proporcionar ao educando elementos de compreensão e avaliação da grande experiência que tem a evolução da humanidade. A reunião numa só matéria de História do Brasil e da História da Civilização Universal, indica o primordial interesse do conhecimento da experiência brasileira, já que importa o estudo das nossas origens, da nossa formação e do nosso desenvolvimento. As origens conduzirão os estudos históricos de um lado, à consideração da América pré-colombiana, de outro, à História da Europa nos séculos XV e XVI, e de sua projeção intercontinental. A formação completar-se-á com as condições históricas desses outros continentes.

(Livro de Registro de Atas das reuniões do Departamento de Geografia, História e Filosofia. De 1954-1990 – Livro 1, p.56-57)

Embora a orientação do Conselho Federal de Educação¹⁴⁴ recomendasse uma estruturação de programa de ensino de História, não estabelecia os conteúdos a serem ensinados.

Na ata da quadragésima-quinta reunião do Departamento¹⁴⁵ de Ciências Sociais, realizada no dia 8 de abril 1965 e ainda coordenada pelo último catedrático de História – Roberto Accioli – sobre os programas de ensino, encontramos dados que nos permitem afirmar que o Colégio seguia orientações das políticas públicas mas tinha independência para fazer cumprir os programas, como pode-se verificar pelo registro a seguir: “mandou imprimir o programa de História aprovado em 1963 pelo Conselho Departamental e pela Congregação e que já está sendo distribuído”¹⁴⁶.

Como já dito anteriormente, os livros didáticos adotados eram, em sua maioria, da autoria dos professores do Colégio, como os da professora Therezinha de Castro e do professor Roberto Bandeira Accioli, este último escrito juntamente com o professor Alfredo

¹⁴⁴ A constituição do Conselho Federal de Educação(criado pela Portaria Ministerial nº. 60 de 21 de fevereiro de 1962) em 1962 incluía três professores do Colégio Pedro II: Abgar Renault- catedrático de Inglês; Celso Ferreira da Cunha - catedrático de Português; Roberto Bandeira Accioli - catedrático de História.

¹⁴⁵ Cabe destacar que no Colégio Pedro II as disciplinas estavam organizadas em Departamentos ,segundo os padrões da estrutura organizacional do ensino superior.

¹⁴⁶ (Livro de Atas das reuniões do Departamento de Geografia,História e Filosofia, de 1954-1990 - Livro nº 25, p.59).

D'Escragnolle Taunay, e foram utilizados pelos alunos durante toda a década de 60, “de acordo com o programa do Colégio Pedro II” (folha de rosto)¹⁴⁷.



Figura 20: Capas dos livros de História de Accioli & Taunay (década de 60)

¹⁴⁷ ACCIOLI, Roberto Bandeira; TAUNAY, Alfredo D'escragnolle. *História do Brasil* - 1ª e 2ª séries ginásiais. Livraria São José. Rio de Janeiro, 1963.

_____ *História Geral*. 3ª série ginásial Livraria São José. Rio de Janeiro, 1964.

_____ *História Geral*. 4ª série ginásial Livraria São José. Rio de Janeiro, 1964.

_____ *História Geral da Civilização*. Edições Bloch. Rio de Janeiro, 1967.

Voltando ao conteúdo das atas, observamos que na reunião de 13 de maio de 1965 foi feita solicitação para retificação da Ata anterior (8/4/1965) quanto ao papel do Conselho Federal de Educação: “O Conselho Federal de Educação não formula programas e sim a extensão e o desenvolvimento dos mesmos” (p.60).

A fonte para a análise dos programas do período é um folheto de 23 páginas impressas, publicado em 1964¹⁴⁸ e com vigência até 1972, para distribuição entre os professores, sob o título: “Ministério da Educação e Cultura - Colégio Pedro II. Programa de História Geral e do Brasil – professor catedrático: Dr.Roberto Bandeira Accioli”.

A disciplina História integrava as quatro séries do ensino Ginásial e as duas séries do ensino Colegial. Não havia uma divisão clássica da História: os conteúdos de Antiga, Média, Moderna e Contemporânea estavam distribuídos pelas séries sem uma designação específica do período a ser estudado. Além disso, os conteúdos não eram apresentados em tópicos, mas de forma discursiva e sem maior detalhamento.

Embora o parecer do Conselho Federal de Educação apontasse para uma interligação entre os conteúdos de História do Brasil e Geral, isso não acontecia. A História do Brasil parecia ser o foco do ensino no ginásial, com o programa distribuído da seguinte forma:

Primeira série do ginásial – História Geral e do Brasil: apesar do título sugerir uma relação entre os conteúdos de Geral e Brasil, uma análise minuciosa permite-nos concluir que o programa priorizava as Américas Portuguesa, Espanhola e Inglesa desde o estudo dos primeiros povos; a América pré-colombiana; e a colonização até os movimentos de independência, na primeira metade do século XIX.

O programa iniciava-se com *O achamento do Brasil*, seguido de uma problematização da questão do “descobrimento”.

¹⁴⁸ Anexo 5.

A História Geral correspondia aos acontecimentos dos séculos XV e XVI que explicam os antecedentes da chegada dos europeus à América: *Portugal e a Europa ocidental na época dos descobrimentos marítimos...Tradições e hipóteses relativas ao Novo Mundo. O conhecimento da América.*

No novo programa não havia mais uma divisão em tópicos. Os aspectos políticos e administrativos apresentavam-se minimizados, com a valorização dos aspectos sociais, econômicos e culturais.

Segunda série do ginasial – a seleção de conteúdos continuava a priorizar os elementos de História do Brasil, iniciando com *A proclamação da Independência do Brasil*, seguindo-se *a Independência da América Espanhola e Inglesa*, e finalizando com *O Brasil e as relações internacionais. O Brasil e os países americanos: o pan-americanismo*. Os conteúdos relacionados à História da América cobriam o período desde o século XIX até a década de 30 do século XX.

O programa englobava o século XIX – a partir da formação dos novos Estados Americanos – e o século XX na América, destacando-se a evolução econômica dos novos países americanos, a vida social, cultural e intelectual. O conteúdo do século XX era extenso, incluindo *República Velha, Governo Vargas, 1ª Guerra mundial e 2ª Guerra Mundial*, e apresentando também: *América contemporânea e o Brasil contemporâneo: A educação. Ciências, letras e artes. A evolução econômica na era republicana: a agricultura e o comércio. Os meios de transporte e de comunicações. O movimento intelectual da América contemporânea. A situação econômica dos Estados Unidos e da América Espanhola. Os países europeus. Os novos países asiáticos e africanos: a evolução e desenvolvimento econômico.*

Em síntese, os conteúdos estavam focados no Brasil e na América, desde os primeiros habitantes – que antecederam os europeus – até o período pós-Segunda Guerra Mundial. O

enfoque do programa centrava-se nos aspectos sociais, econômicos e culturais. A História Geral surgia como pano de fundo para as Histórias do Brasil e da América como um todo. Por exemplo, a crise de 29 e as guerras mundiais eram estudadas de modo a explicar os acontecimentos que se desenvolviam na América naquele momento.

Terceira série do ginasial – o programa abrangia História Antiga e Medieval, mas sem referências a essas divisões clássicas da História. O conteúdo incluía as primeiras civilizações, destacando Egito, Grécia e Roma. Os conteúdos de Idade Média estavam inseridos nos recortes: *O XIIIº século: A Europa ocidental; a Hegemonia do Papado e da França. A Europa oriental; O Império Latino do Oriente. Os países balcânicos. A Europa central e setentrional; o mundo báltico.* E prosseguiam com: *As crises religiosas e nacionais da Europa ocidental. O primeiro dos grandes conflitos nacionais: a guerra dos cem anos. A Europa ao fim do século XV. O revés mongol. A islamização dos mongóis e sua expansão na Ásia e na África. A América precolombiana.*

O conteúdo mantinha-se extenso, sem se ater a detalhes como nomes de monarcas, heróis nacionais, datas, batalhas ou grandes acontecimentos. O enfoque não era político, privilegiando os aspectos econômico e social, configurando um panorama das Histórias Antiga e Média e abrangendo os conteúdos da história do Ocidente e do Oriente até o século XV.

Quarta série do ginasial – o último ano do curso ginasial correspondia à História Moderna e Contemporânea. O programa continuava destacando os aspectos socioeconômicos e culturais em detrimento das questões políticas e administrativas, iniciando com *Tempos modernos* e finalizando com *O 2º após guerra: suas características mundiais. Os Estados Unidos e a União Soviética.*

O ensino Colegial correspondia as duas séries: **na primeira série**, o programa propunha-se a apresentar uma síntese da História Geral das Civilizações, de acordo com a

orientação inclusa no próprio programa: “Na primeira série do curso colegial, a história geral da civilização é retraçada sob o primado do aspecto contemporâneo, em uma síntese histórica dos elementos básicos, que vêm contribuindo para a civilização hodierna” (p.15).

Na segunda série, os conteúdos abrangiam uma síntese da História do Brasil: “uma visão de conjunto das conquistas espirituais e das peculiaridades da civilização brasileira culmina o ensino da História no curso secundário”(p.16).

O programa da **primeira série** continha uma introdução ao estudo da História, apresentando conceitos fundamentais como: *História: conceito, definição. A verdade histórica, o fato histórico e o documento histórico. A síntese histórica. A divisão da história em períodos. Cultura e civilização.* Incluía, também, uma seleção de conteúdos sobre Grécia, Roma, Idade Média e Moderna, porém esses conteúdos estavam inseridos de modo a atender a questões contemporâneas. Dessa forma, eram priorizadas as heranças culturais da antiguidade, assim como os elementos referentes à Igreja Católica na Idade Média. A História ensinada deveria priorizar os acontecimentos do presente e buscar nos estudos da História as respectivas explicações, como explicitado no programa de 1964: “O devido realce das ações mais pertinentes aos nossos tempos é focalizado tendo em vista as condições de civilização, que o mundo oferece em sua amplitude territorial e de concepções” (p.16).

Na segunda série do curso colegial, o conteúdo iniciava-se com *o conceito de civilização brasileira. As diversas manifestações da cultura no Brasil*, seguindo-se os acontecimentos da história brasileira desde a chegada dos portugueses, abrangendo os séculos XVI, XVII, XVIII, XIX até a década de 60: *O presidente Jânio da Silva Quadros: sua renúncia. A investidura de João Goulart, a experiência parlamentarista e o plebiscito de 6 de janeiro de 1963. A ação governamental* (p.21).

O programa terminava apresentando *As relações internacionais e o Brasil República. O reconhecimento da República. O Brasil e os países americanos. O Pan-americanismo... O*

Brasil e as potências extra continentais: as democracias, os regimes socialistas e os países em desenvolvimento. Características da política exterior brasileira (p.23).

Concluindo, o programa exibiu uma evolução da História do Brasil, em uma perspectiva da teoria do progresso do Brasil frente às demais nações mundiais, desde a origem da história brasileira até a época contemporânea, de acordo com as Instruções Metodológicas: *Tomando como centro especial de interesse, o esforço brasileiro, na sua marcha ascensional, se projeta a posição do Brasil no quadro mundial contemporâneo.*

Os programas de ensino dos cursos ginásial e colegial caracterizavam-se, portanto, pela valorização dos aspectos culturais, sociais e econômicos em detrimento da História política. O Brasil apresentava-se como uma prioridade no programa, e os conteúdos da História Geral deveriam contextualizar e explicar os fatos contemporâneos. Os estudos deveriam fornecer aos alunos “elementos de compreensão e avaliação da experiência brasileira, através dos tempos, sem entretanto desligá-la do conteúdo da evolução da humanidade em seu aspecto universal”. Embora extensos, os programas apresentavam certa flexibilidade quanto à possibilidade do professor trabalhar com diferentes metodologias de ensino para dar conta dos conteúdos propostos, sempre com base na ideia de progresso das civilizações.

O programa de 1964, apesar das mudanças observadas, continuava apresentando a História como uma disciplina fundamental da base curricular, com conteúdo abrangente e complexo para os alunos da educação básica.

Cabe ainda destacar que o Programa de Ensino não era o único guia dos professores. Na prática, o livro didático efetivamente conduzia os conteúdos que se deveriam ensinar.

Segundo o depoimento do professor Geraldo Pinto Vieira¹⁴⁹:

Até a década de 70 os catedráticos continuavam a escolher os livros didáticos que seriam usados pelos professores e eram autores dos mesmos. Os livros da década de

¹⁴⁹ Depoimento concedido em setembro de 2007.

60 tinham um conteúdo, impossível de ser trabalhados com a carga horária que era oferecida {3 tempos semanais}. O catedrático escolhia o livro e os professores tinham que dá-lo. Posso dizer que o "ranço" do Império continuou até a década de 70. Nós temos ainda nas décadas de 1950 e 1960 os programas oriundos da Velha Guarda. Após 1972, quando ocorre a nova Lei 5692, entra o programa de História e Geografia com a participação do catedrático de Geografia Nilo Bernardes.

As alterações promovidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5.692, de 1971, serão objeto de análise no próximo capítulo.

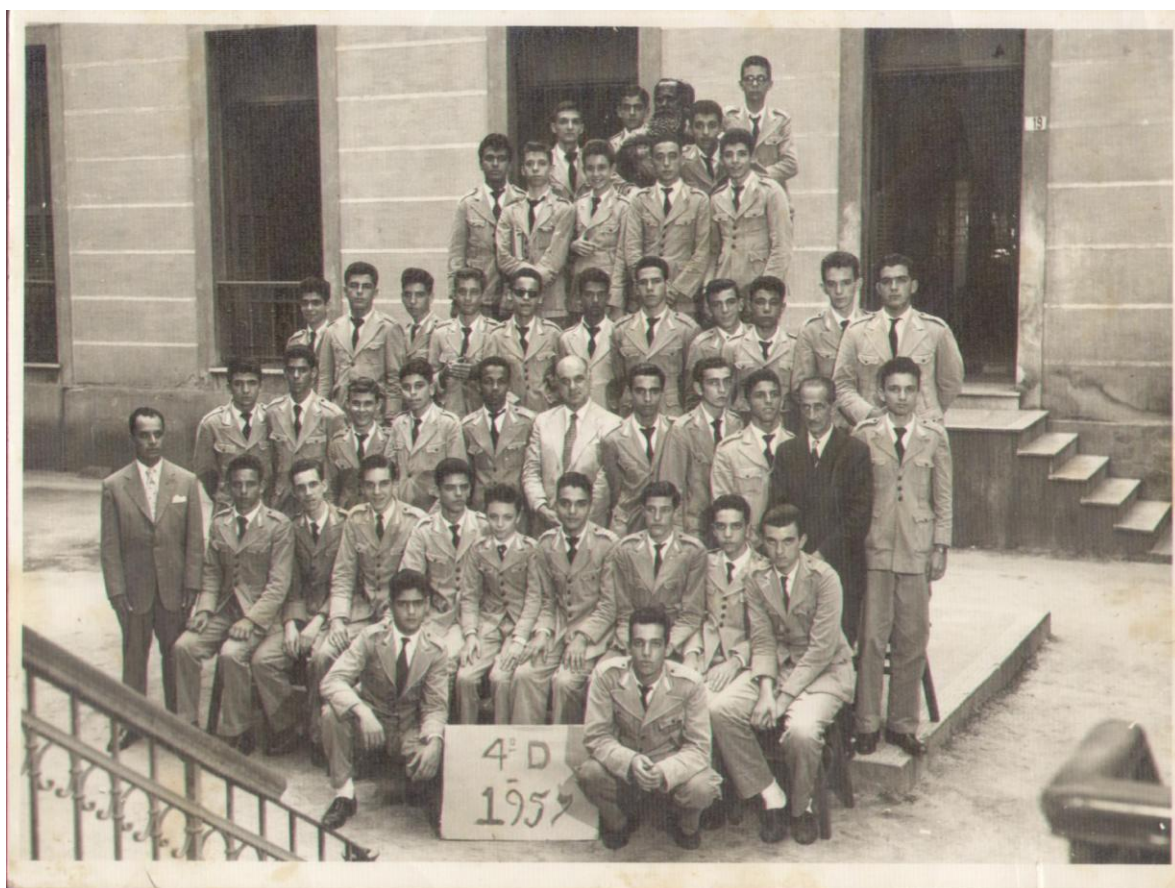


Figura 21: Alunos do Externato do Colégio Pedro II – 1957¹⁵⁰

¹⁵⁰ Acervo NUDOM.

CAPÍTULO 4

OS ESTUDOS SOCIAIS E SUA TRAJETÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL

Nesse capítulo, apresentamos um breve histórico do processo de criação e implementação dos Estudos Sociais no currículo escolar brasileiro, durante o século XX. Entendemos que, para compreender o significado dos Estudos Sociais e sua implantação como matéria obrigatória do núcleo comum no currículo do ensino de primeiro e segundo graus, de acordo com a Lei nº. 5.692/1971, é importante buscar compreender a sua trajetória como disciplina escolar no Brasil, desde a sua origem.

4.1 Histórico

A ideia de incluir os Estudos Sociais no currículo escolar surgiu no Brasil no final da década de 20 do século XX, no bojo do movimento conhecido por Escola Nova. A influência desse movimento educacional norte-americano promoveu as primeiras discussões no meio dos educadores brasileiros, preocupados em trazer para o Brasil uma nova visão de educação, resultando em alterações metodológicas e programáticas nas escolas.

Inspirados no naturalista Jean-Jacques Rousseau e nos conceitos dos pedagogos Heinrich Pestalozzi e Freidrich Fröebel, os defensores da Escola Nova procuraram fundamentar seus pressupostos metodológicos na ação, afirmando que esta “valorizava a autoformação e a atividade espontânea da criança” (GADOTTI, 1999, p.142). Esse movimento se caracterizava pela atenção dada às necessidades e interesses individuais, privilegiando o ensino que considerava o aluno como sujeito do conhecimento e o preparava para adaptar-se ao meio (LIBÂNEO, apud LUCKESI, 1994). Alguns de seus expoentes –

Dewey (na América do Norte); Ferrière e Claparède, este último exercendo grande influência sobre Piaget, Montessori e Decroly (na Europa); e Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo (no Brasil), dentre outros – tiveram suas ideias seguidas e, a despeito de algumas críticas que lhes são feitas, ainda hoje servem de inspiração para muitos educadores (RISCHBIETER, 2004). Inúmeras escolas, conhecidas como experimentais, surgidas no Brasil nos anos 60, tinham sua concepção filosófica de educação baseada nesses teóricos.

O ensino, nessa concepção, deveria aproximar o jovem do contexto social ao qual pertencia e minimizar a defasagem entre as propostas educacionais inseridas nos programas e currículos e o avanço científico que caracterizou o século XX, como defendeu Delgado de Carvalho, importante representante brasileiro do movimento da Escola Nova:

O abismo existente entre o progresso material da nossa civilização e o atraso mental do momento é a tragédia do mundo moderno e cada vez irá se acentuando, se a Educação não preparar os indivíduos para o meio em que estão chamados a viver.

Carvalho (1957, p.75)

Os educadores da Escola Nova traziam, como tema de pauta para os debates, a preocupação com os objetivos da educação e propunham alterações dos conteúdos curriculares para atender a esses objetivos. O ensino marcado pela influência francesa de caráter factual, descritivo e conteudista que caracterizou a educação brasileira ao longo do século XIX, distanciava-se da nova proposta de uma educação integradora e socializadora. Essa nova concepção de currículo afetou também o ensino de História:

a influência francesa cede espaço para a influência americana, e se antes era o “saber histórico” que estava em foco, a partir de então são as benesses do saber escolar e sua utilidade para a vida cotidiana que passaram a preocupar os teóricos e administradores da educação, norteando a definição dos conteúdos do ensino.

Martins (2002, p.100)

Dos teóricos da Escola Nova, merecem destaque as ideias de John Dewey por terem influenciado profundamente figuras-chave no processo de divulgação e expansão das

propostas pedagógicas desse movimento no Brasil. Nesse sentido, cabe citar Lourenço Filho¹⁵¹, Fernando Azevedo¹⁵² e Anísio Teixeira¹⁵³ como representantes da “trindade cardinalícia do movimento da Escola Nova no Brasil” (SAVIANI, 2007, p.216).

Os expoentes brasileiros da Escola Nova, signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)¹⁵⁴ – Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo, Delgado de Carvalho, entre outros – trouxeram para o Brasil os estudos do filósofo e educador norte-americano John Dewey (1859-1952). As ideias de Dewey deixaram marcas no pensamento educacional brasileiro, como a concepção de que o ensino deve articular-se com a realidade em que vive o estudante.

Tendo estudado nos Estados Unidos na década de 20 (1929), Anísio Teixeira nunca escondeu a influência de Dewey na sua concepção de educação. Anísio fez sua pós-graduação em educação (Master of Arts) na Columbia University de Nova York (onde Dewey lecionava), tornando-se um dos principais divulgadores da nova perspectiva educacional no Brasil. Anísio procurou implementar essas concepções de educação no projeto da Universidade do Distrito Federal (UDF) durante a gestão na Secretaria de Educação do Distrito Federal ao longo da década de 30. Para esse educador, a escola deveria ser entendida como uma “agência social específica de preparação das crianças para a sua plena participação na vida social” (MOREIRA, 1997, p.161).

¹⁵¹ Lourenço Filho (1932-1937): em 1922 foi “Diretor da Instrução Pública do Ceará. Exerceu o magistério na Escola Normal em Fortaleza, onde realizou uma reforma geral do ensino, de significativa repercussão na época, registrada como uma das realizações pioneiras da Escola Nova” (FAVERO e BRITO, 1999, p.365). Em 1930 foi nomeado Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo. Em 1932, a convite de Anísio Teixeira, dirigiu o Instituto de Educação do Distrito Federal.

¹⁵² Fernando de Azevedo dirigiu a Instrução Pública no Distrito Federal entre 1927 e 1930, quando promoveu ampla reforma educacional. Foi Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo, promulgando o Código de Educação do Estado de São Paulo (1933). Em 1934, participou da fundação da Universidade do Estado de São Paulo, na qual foi Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e catedrático de Sociologia; em 1935, com a fundação da Sociedade Brasileira de Sociologia tornou-se seu presidente. (FAVERO e BRITO, 1999, p.183) Relator do Manifesto dos Pioneiros da Educação.

¹⁵³ Anísio Teixeira: em 1924 foi Diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia; de 1931 a 1935, Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal. Em 1935 criou a Universidade do Distrito Federal. De 1947 a 1951 foi Secretário da Educação do Governo da Bahia. Membro do Conselho Federal de Educação de 1962 a 1968.

¹⁵⁴ Importante documento assinado em 1932 por educadores brasileiros comprometidos com a reconstrução nacional e a reflexão sobre o papel da escola pública no processo de democratização do acesso à educação.

As ideias de John Dewey tiveram maior repercussão no Brasil a partir da divulgação, na década de 30, da “Carta dos Estudos Sociais nas Escolas” apresentada aos educadores norte-americanos em 1931. Elaborada pela Comissão de Estudos Sociais da National Education Association, representou a inserção dos Estudos Sociais como disciplina escolar na organização pedagógica norte-americana.

Na gestão de Anísio Teixeira, que sucedeu Fernando Azevedo na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal¹⁵⁵, os Estudos Sociais foram introduzidos nos currículos das escolas elementares (primárias). O revolucionário projeto educacional permitiu grande divulgação nacional das ideias oriundas da Escola Nova e mais especificamente da obra de John Dewey, várias delas traduzidas para a língua portuguesa pelo próprio Anísio Teixeira¹⁵⁶. Nesses termos, os conceitos do teórico norte-americano repercutiram na educação brasileira especialmente do ponto de vista social, exemplificadas tanto nas críticas feitas por Anísio Teixeira ao modelo de escola secundária que caracterizava o Brasil na época quanto nas propostas inovadoras por ele implementadas, estabelecendo novas referências para a construção do currículo das escolas primárias e secundárias daquele período.

Nessa mesma época, Anísio também inspirou a publicação do Programa de Ciências Sociais (1934) para a escola elementar, com várias edições até 1955. Em 1962 o MEC publicou, na Biblioteca do Professor Brasileiro, Estudos Sociais na Escola Primária com orientação e redação de Josephina de Castro e Silva Gaudenzi, obra reeditada nos anos 60 sob o título Estudos Sociais na Escola Elementar:

quando, com pequenas modificações, foi incorporado à Biblioteca do professor Brasileiro, no programa de emergência do Ministério da Educação e Cultura, à frente do qual encontrava-se, então, o professor Darcy Ribeiro (NADAI, 1988, p.4)

¹⁵⁵ “Durante a gestão de Anísio Teixeira (1931-1935), a Diretoria Geral de Instrução Pública foi transformada em Departamento de Educação e depois em Secretaria de Educação e Cultura” (SAVIANI, 2007, p.218). Anísio Teixeira assumiu em 1931 a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, à convite do prefeito Pedro Ernesto Batista.

¹⁵⁶ Em 1930 Anísio Teixeira publicou a tradução de dois trabalhos de John Dewey: “A criança e o programa escolar” e “Interesse e esforço”, reunidos no livro intitulado *Vida e Educação*.

4.2 As ideias de John Dewey

No início do século XX, o filósofo e educador norte-americano John Dewey preocupava-se em dar significado à aprendizagem de modo que a escola representasse a vida real. Em sua obra “Vida e Educação”, apresentou novas metas para a educação propondo, como um objetivo do ensino, o desenvolvimento de uma maior integração do educando com o seu meio social. Dewey procurava aproximar as atividades desenvolvidas na escola da vida cotidiana dos alunos. Preocupava-se em dar significado à aprendizagem de modo que a escola representasse a vida real, sustentando que “toda a aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida, onde o que foi aprendido tenha o mesmo lugar e função que tem na vida (1952, p.36).

O educador apresentava uma visão pragmática dos conteúdos escolares, que deveriam atender às necessidades do cotidiano trazendo condições de solucionar os problemas da vida em sociedade. A reflexão sobre a prática pedagógica aprofundada pela concepção de postura pedagógica, relacionando vida e sociedade, teoria e prática, representaram importante marca das ideias de Dewey sobre a educação:

Para Anísio Teixeira , o pragmatismo buscou resolver o velho antagonismo entre teoria e prática, tendo como referência justamente a ideia de conhecimento experimental desenvolvido pela ciência moderna.

Moreira (1997, p.149)

Dewey defendia a proposta pedagógica de um ensino aberto e dinâmico. Sob esse enfoque, a escola deveria preocupar-se em educar para um mundo em constante transformação, entendendo-se a educação como processo e não como produto. Como a grande falha do ensino tradicional e positivista, apontava a sua distância da realidade prática da vida. Acreditava, ainda, que o meio educativo deveria permitir ao aluno:

o funcionamento dos interesses e forças que forem selecionados como mais úteis. Esses interesses e essas forças ou capacidades devem entrar em operação e isso depende essencialmente dos estímulos que os envolvam e do material sobre o qual eles se exercitam.

Dewey (1952, p. 399).

Segundo Dewey, “o que se aprende isoladamente de fato não se aprende” (1952, p.37); partindo desse princípio, desenvolveu uma concepção pedagógica baseada em atividades de projetos fundamentadas no trabalho interdisciplinar e na autonomia da aprendizagem. Esse método baseado em projetos assentava-se na reflexão sobre todo o processo de aquisição do conhecimento. Como educador, Dewey não dispensava a inserção da análise e da pesquisa, próprios do método científico, na prática escolar.

A apropriação da obra de John Dewey introduziu, nas discussões pedagógicas brasileiras, novos referenciais de resposta às questões educacionais da época.

Dessa forma, as teorias apropriadas pelos educadores da Escola Nova e fundamentadas na ideia do ensino com significado prático para a vida do aluno, em oposição ao academicismo das propostas educacionais de influência francesa, criaram as condições para se pensar em uma nova abordagem para os conteúdos da História e da Geografia, resultando na proposta dos Estudos Sociais.

Para os teóricos brasileiros, a sistematização das disciplinas escolares criava um engessamento dos currículos, prejudicando o objetivo de tornar o conteúdo escolar mais próximo e útil para a vida prática. Defendiam que, na vida, os conhecimentos estão interligados, diferentemente do que acontece na concepção do ensino nos estabelecimentos escolares, formados pela rigidez das grades curriculares por disciplina. Acreditavam, ainda, que a existência da disciplina escolar estabelecia um campo mais rígido, dificultando a flexibilidade necessária à compreensão dos diferentes aspectos que compõem o conhecimento humano. Na proposta de flexibilizar o ensino e romper com a fragmentação que caracteriza a estrutura escolar por disciplinas, entendiam que a escola deveria promover práticas pedagógicas interdisciplinares, no sentido da troca de conhecimentos, de análises, de métodos entre duas ou mais disciplinas, onde se procura contrariar a tendência de trabalhar

determinado conteúdo ou assunto sob um único olhar. Ampliando a perspectiva de compreensão do tema, o pesquisador – seja ele o professor e/ou aluno –, a partir do objeto de estudo de uma disciplina busca recursos, conceitos, métodos de mais de uma área do conhecimento; desse modo, pode recorrer aos saberes das diferentes áreas para aprofundar o tema escolhido (DEWEY, 1952).

Nessa perspectiva, eram selecionados os conteúdos das disciplinas escolares que melhor atendessem aos projetos e pesquisas desenvolvidos na escola. O objetivo em questão era a integração/interação do jovem ao seu meio físico e social, de tal modo que o objetivo educacional suplantava o objetivo específico das disciplinas.

De acordo com os defensores dessa proposta no Brasil, os Estudos Sociais, ao contrário da rígida delimitação do campo de estudo proporcionada pelas disciplinas História e Geografia, permitiam uma maior flexibilidade, trabalhando a interação dos conteúdos da área das Ciências Humanas. Nessa proposta, o objetivo maior era a aprendizagem do aluno aliada ao seu meio ambiente físico e social e à sua participação no mesmo. Segundo o teórico Delgado de Carvalho, defensor dos Estudos Sociais no Brasil, essa concepção de ensino traria muitos benefícios uma vez que:

alargam-se os campos de trabalho, interpretam-se tópicos de disciplinas diferentes; multiplicam-se as interdependências e apagam-se, também, as delimitações precisas (CARVALHO, 1957, p.15).

Cabe destacar que a proposta de trabalho dos Estudos Sociais era bem ampla, e que a escolha dos conteúdos a serem trabalhados deveria atender às expectativas da aprendizagem, inseridas no projeto da escola para aquela disciplina. Nos Estudos Sociais entendia-se que qualquer conteúdo das ciências humanas poderia ser utilizado para o objetivo de levar o aluno ao conhecimento humano. O importante, nessa perspectiva, era a metodologia de trabalho, onde as experiências planejadas para o ensino valorizavam as iniciativas da criança e do professor (CARVALHO, 1957).

Pelo que é possível inferir, as concepções educacionais oriundas da Escola Nova expressavam marcas de uma relação da educação com a sociologia. O fundamento teórico-metodológico da educação era promover a interação do homem com o meio físico e social em que vive, em uma perspectiva interdisciplinar, tomando os fenômenos sociais como um recurso de análise¹⁵⁷. Essa perspectiva educacional, com base em novas referências teóricas, contribuiu para que fossem criadas as condições para se elaborar uma nova abordagem para os conteúdos da História e da Geografia, resultando na proposta dos Estudos Sociais.

O movimento dos educadores iniciado nos anos 1920 descreveu trajetória inversa à de nossa tradição intelectual, pois nele a sociologia foi tomada como “recurso analítico” para legitimar a “promoção social dos indivíduos pela ação da escola”. Em troca da matriz literária europeia, foram propostos outros referenciais preferencialmente norte-americanos.

Cunha (apud XAVIER, 2004, p.258)

Nessa perspectiva, observamos que as ideias escolanovistas, ao chegarem ao Brasil, fortaleceram os conhecimentos oriundos da sociologia no ensino das Ciências Humanas¹⁵⁸, chegando essa disciplina ao currículo de algumas escolas brasileiras especialmente no início do século XX:

Já nas primeiras décadas do século XX, quando ocorre de forma mais visível a chegada dos princípios da chamada Escola Nova no Brasil, tivemos, por exemplo, a introdução da disciplina Sociologia na Escola Normal.

Moreira (apud BRANDÃO e MENDONÇA, 1997, p.159I)¹⁵⁹

Elza Nadai¹⁶⁰ explica que a proposta dos Estudos Sociais chegou ao Brasil a partir dos anos 20, desenvolvendo-se até a década de 60 em um contexto de renovação dos programas escolares e das metodologias de ensino.

¹⁵⁷ Fernando Azevedo publicou em 1940 o livro *Sociologia Educacional*, onde apresentava uma nova maneira de pensar a educação no Brasil que introduzia a visão das questões educacionais como fenômenos sociais.

¹⁵⁸ Destacamos que alguns dos educadores, expoentes da Escola Nova no Brasil no início do século XX, foram também os introdutores da sociologia na educação brasileira – como Delgado de Carvalho e Fernando Azevedo, entre outros.

¹⁵⁹ No Colégio Pedro II essa disciplina foi introduzida no programa de ensino em 1925 (SOARES, J. Costa. *O Ensino de Sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941)*. Dissertação de Mestrado defendida em março/2009, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Nesse período, a influência norte-americana era especialmente sentida nos estudos sobre educação. Durante sua gestão, no cargo de Diretor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, de 1927 a 1930, Fernando Azevedo promoveu uma grande reforma educacional considerada “a primeira plenamente integrada no espírito da Escola Nova” (SAVIANI, 2007, p. 206).

A professora Elza Nadai reconhece três momentos de implantação da proposta dos Estudos Sociais, cada um deles com sentidos diversos. No entanto, para a autora não houve uma definição precisa do seu significado como uma disciplina ou uma área de estudos. Podemos perceber, porém, que estiveram sempre associados a objetivos específicos da educação, ou melhor, da preocupação pedagógica.

Em um primeiro momento, os Estudos Sociais representaram uma proposta oriunda de um contexto reformista aliado ao pensamento progressista educacional, sem nenhuma obrigatoriedade de implantação. Nessa ocasião, o conteúdo dos Estudos Sociais era extraído das Ciências Humanas, usando-se a expressão Ciências Sociais para designar uma nova área de estudos, cujo “objetivo fundamental ligava-se à divulgação do conhecimento produzido no âmbito das Ciências Sociais” (NADAI, 1988, p.2).

Privilegiava-se os conteúdos da História, caracterizados pela memorização de nomes e datas. Posteriormente foram inseridos conteúdos da Geografia, da Sociologia, da Política e da Economia. Sobre esse sentido dos Estudos Sociais, Delgado de Carvalho, em seu livro *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais*, afirma que:

¹⁶⁰ Professora de História e autora de livros e manuais didáticos de História, reconhecida por suas importantes contribuições para o ensino de História e História da Educação. Iniciou sua vida profissional no Serviço de Ensino Vocacional criado pela Secretaria de Educação e Cultura de São Paulo na década de 60. Trabalhou no Ginásio Vocacional de Rio Claro (1966-1968) e no Colégio Estadual Vocacional Osvaldo Aranha. Na década de 70 trabalhou na Universidade Estadual de Mato Grosso (1971) e tornou-se professora de Prática de Ensino de História I e II no curso de Licenciatura de História da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1972). Defendeu tese de doutorado na mesma universidade, intitulada *Educação como Apostolado: História e Reminiscências (1930-1970)*. Foi responsável por 22 dos 86 eventos nacionais da ANPUH e criou o seminário Perspectivas do Ensino de História com o objetivo de “aprofundar sobre a problemática do ensino de história e sobre a educação brasileira nos últimos quarenta anos do século XX” (NEVES, 2004).

as Ciências Sociais são ensinadas sob a forma de Estudos Sociais (...) Estes têm campo idêntico, pois tratam de relações humanas e compreendem as mesmas disciplinas (ele inclui a Sociologia, a História, a Política, a Economia, a Geografia e a Antropologia Cultural). Mas seu objetivo não é propriamente a investigação, mas sim o ensino, a vulgarização. O seu propósito não é fazer progredir a Ciência, mas educar. Sem ser normativa, as Ciências Sociais guiam os Estudos Sociais e os levam a conclusões práticas instrutivas e úteis.

Carvalho (1957, p.11).

É importante destacar que Carvalho já considerava a distinção entre disciplina escolar e científica, mesmo que as pesquisas ainda não se voltassem para essa diferenciação – o que é uma discussão mais recente do ponto de vista da pesquisa educacional¹⁶¹.

No preâmbulo do livro supracitado, Delgado de Carvalho confirma sua aproximação com os expoentes da Escola Nova no Brasil, ao mencionar que:

a publicação que aí segue sob o impulso animador de Anísio Teixeira é a execução de um plano que, num dia de 1953, me foi traçado, entre duas aulas, por Lourenço Filho. Não sei se foi isso que ele tinha em vista. Talvez venha eu traír o seu pensamento...

Carvalho (1957)

O objetivo da proposta era o de aproximar o jovem da vida em sociedade, valorizar a ação individual, a consciência de cada um quanto à melhoria das condições da sociedade em que vive. Preocupava-se com a vivência harmoniosa do jovem e sua identificação nessa sociedade. Há um destaque para a realização de tarefas cooperativas, de integração entre indivíduos, e de conhecimento sobre diferentes etnias, nações e países que compõem a humanidade, como podemos denotar:

A colaboração dos diversos indivíduos e etnias na construção da nacionalidade brasileira é a tônica do primeiro programa de Estudos Sociais elaborado para o ensino fundamental do Distrito Federal. Na construção da nacionalidade, todos, igualmente – colonizadores portugueses, índios, nativos, africanos, estrangeiros – despenderiam esforços nessa ação, estreitando os laços de solidariedade entre eles, o que indicaria para a criança a necessidade de se localizar nesse processo, com vistas a garantir sua continuidade. Desta forma, o devir – controlado nesta perspectiva – estaria garantido.

Nadai (1988, p.6)

¹⁶¹ Monteiro, Ana. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Tese de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.

No segundo momento analisado por Nadai, os Estudos Sociais estavam relacionados às questões da escola preparatória para a vida, de modo a aproximar os conteúdos escolares do cotidiano do aluno. Nessa concepção, o objetivo da proposta pedagógica buscava a aproximação do conteúdo educacional com a vida prática:

Nesta perspectiva, não há um conteúdo definido a priori. O conteúdo dos Estudos Sociais é selecionado em função das necessidades imediatas e práticas dos alunos, podendo ser retirado das várias ciências sem a preocupação formal de vinculá-lo a nenhuma em particular. O conteúdo é selecionado em função de problemas específicos que os Estudos Sociais ajudavam a identificar e encaminhavam para soluções direcionadas por uma visão pragmática: a vida em uma sociedade democrática.

Nadai (1988, p.2)

No terceiro momento – a segunda metade da década de 60 – o sentido dos Estudos Sociais apresentava-se como uma síntese entre as duas correntes anteriores, denominada “uma proposta de cidadania”. A disciplina em foco traria o indivíduo para as questões da sociedade em que vive, dos problemas sociais e políticos, com vistas à sua participação nas mudanças necessárias ao bem da comunidade, ou seja, a “vinculação dos Estudos Sociais à atuação dos indivíduos na vida prática” (NADAI, 1988, p.3).

Sob tal perspectiva, a educadora observa que esse sentido dos Estudos Sociais representa uma síntese das propostas anteriores, uma vez que os conteúdos das Ciências Humanas seriam trabalhados de modo a tornar o ensino mais útil às necessidades cotidianas do aluno e mais presente nas questões que envolvem a sociedade em que vive, levando-o a melhor conhecer e partilhar os valores dessa sociedade. Nessa abordagem, a autora dialoga com o pesquisador norte-americano John Michaelis:

Segundo John Michaelis, os Estudos Sociais “constituem o núcleo para o desenvolvimento das aprendizagens sociais necessárias à vida democrática” e “ocupam-se com as pessoas e as ações recíprocas entre elas e o meio social e físico: seu campo são as relações humanas”¹⁶².

¹⁶² MICHAELIS, John U. *Estudos Sociais para crianças numa democracia*. Trad. Leonel Vallandro. Rio de Janeiro, Globo, 1963, p.3 e 5 apud NADAI, 1988, p.3.

Nessa proposta, caracterizada pela preocupação com os objetivos da educação e com a integração social dos indivíduos, os Estudos Sociais ganham o sentido de “formação da cidadania para a sociedade democrática” (NADAI, 1988, p.3). No entanto, o significado dessa cidadania no currículo não estava muito claro. Em alguns currículos, a cidadania relacionava-se aos valores da comunidade onde se localizava a escola; em outros programas, a cidadania ligava-se ao conhecimento da dinâmica política e social do país, revelando a estrutura sociopolítica do país de modo a integrar o cidadão às questões internas dessa sociedade.

No decorrer desse período dos anos 60, os objetivos da educação para a área das ciências sociais estiveram sempre relacionados ao aspecto integrador e socializador das matérias de ensino. O papel da educação na integração do indivíduo à sociedade representou uma marca desse momento político.

4.3 Os Estudos Sociais nas décadas de 1950 e 1960

O final da década de 1950 representou um momento de mudanças para o sistema educacional. Ainda segundo Nadai, destacou-se a influência das ideias do teórico norte-americano Jerome Bruner sobre a importância da estrutura das disciplinas no processo de aprendizagem.

Bruner afirmava que, ao compreender a estrutura de uma matéria, o aluno adquire condições para relacioná-la a outras porque:

aprender a estrutura, em suma, é aprender como as coisas se relacionam (...) os currículos escolares e os métodos didáticos devem estar articulados para o ensino das ideias fundamentais em todas as matérias que estejam sendo ensinadas.

Bruner (1958, p.7 e 16)

Esse teórico desenvolveu o conceito do currículo em espiral, partindo do princípio de que qualquer assunto pode ser trabalhado pelas crianças desde que adaptado ao concreto. No

início de sua formação, o aluno receberia conceitos básicos que o preparariam a, posteriormente, entender a matéria formal ou científica:

em cada estágio do desenvolvimento, ela possui um modo característico de visualizar o mundo e explicá-lo a si mesma. A tarefa de ensinar determinada matéria, a uma criança, em qualquer idade é a de representar a estrutura da referida matéria em termos da visualização que a criança tem das coisas... como um trabalho de tradução.

Bruner (1958, p.32)

Bruner trabalhava com a noção de “princípios” e “conceitos” que permitiam aos alunos fazer relações e associações. Apresentava-se à criança uma versão rudimentar que poderia ser refinada à medida que progredisse na escola. O “trabalho de tradução” respeitaria a estrutura mental e emocional da criança em cada estágio de seu desenvolvimento sem que isso, no entanto, representasse um impedimento de contato com conceitos fundamentais:

Ainda uma vez, sente o leitor que o argumento em favor de tal abordagem parte da presunção de que há uma continuidade entre o que o erudito faz na vanguarda de sua disciplina e o que faz a criança ao apropriar-se dela pela primeira vez.

Bruner (1958, p.24)

Para que o aluno utilizasse o conhecimento em problemas ou situações fora da sala de aula, seria indispensável conhecer a estrutura fundamental da matéria. Oferecer as ideias ou conceitos básicos de uma disciplina de forma concreta permitiria uma melhor e mais sólida compreensão dos conceitos a ela relacionados. A noção de interdisciplinaridade estaria explicitada pela importância da estrutura de matéria. O aluno aprenderia um conceito ou ideia básica e, incentivado por uma metodologia que o estimulasse a formular hipóteses com a finalidade de resolver um problema, poderia relacionar os conhecimentos básicos de diferentes matérias para solucionar um problema. Bruner destaca que, além da importância do aluno trabalhar com as ideias ou conceitos fundamentais da matéria em questão, deve ser levado a desenvolver uma atitude de tornar significativo o que aprende, desenvolvendo uma prática de estar sempre relacionando os conceitos absorvidos. Esse mecanismo de

aprendizagem é descrito como a descoberta da relação entre as ideias, entendendo a descoberta como um recurso auxiliar de ensino:

O domínio das ideias fundamentais em dado campo implica não só captar os princípios gerais, mas também desenvolver uma atitude em relação à aprendizagem e à investigação, em relação ao modo de imaginar a solução, de ter intuições e palpites quanto à possibilidade de alguém resolver, por si só, os problemas.

Bruner (1958, p.18)

Essa teoria teve grande influência no Brasil, reforçando a perspectiva do trabalho interdisciplinar e o papel dos Estudos Sociais no sentido de formação para a cidadania. Ao mesmo tempo, destacava-se o valor dos conceitos fundamentais das disciplinas específicas inseridos nos conteúdos dos Estudos Sociais:

Baseados nesta teoria, que grande influência exerceu também no Brasil, surgem movimentos procurando identificar os conceitos básicos dos Estudos Sociais, o que acabou por levar a uma delimitação mais nítida da área e a uma definição mais clara dos seus objetivos: a tendência observada neste processo foi a revalorização, em geral, do domínio cognitivo, ao invés da prática. Entretanto, os objetivos ligados à formação da cidadania são preservados em inúmeros programas de diferentes escolas americanas.

Nadai (1988, p.4)

Ainda sob a análise de Nadai (1988), a publicação em 1957 do livro *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais*, do professor Delgado de Carvalho, representou outra grande influência sobre o sentido e a implantação dos Estudos Sociais nas décadas de 60 e 70. Tal publicação deu novo impulso à disciplina, inclusive levando à sua inserção no currículo de algumas escolas elementares, consolidando assim as propostas da Escola Nova no Brasil uma vez que o autor acreditava que o ensino deveria fornecer valores de cooperação, capazes de combater o individualismo exacerbado e contribuir para a formação de uma sociedade mais harmoniosa. Para Elza Nadai, a obra de Delgado de Carvalho:

acentua o papel dos Estudos Sociais – baseados na Sociologia (área núcleo) – como fundamental na preparação do aluno para a mudança; no treino de opções e como condição de resolução de problemas decorrentes da instabilidade e da falta de segurança no futuro.

Nadai (1988, p.8)

4.4 Os Estudos Sociais na visão de Delgado de Carvalho/década de 1950 e 1960

A concepção de Estudos Sociais que marcou as décadas de 1950 e 1960 no Brasil pode ser compreendida em sua origem, a partir da leitura do artigo do catedrático Delgado de Carvalho, intitulado *Os Estudos Sociais no curso secundário*.

Nesse documento de 1953, o professor do Colégio Pedro II explicava o significado do termo “Estudos Sociais” e defendia a sua inclusão no currículo do ensino secundário pelo caráter interdisciplinar e pela perspectiva de uma análise mais abrangente dos conteúdos da História e da Geografia, contrastando com o currículo tradicional.

Segundo o autor, o termo Estudos Sociais refere-se:

ao conjunto das matérias de ensino cujo conteúdo científico é proporcionado aos educandos de grau secundário pelas “Ciências Sociais” propriamente ditas, isto é, a Geografia, a História, a Política, a Sociologia e a Economia.

Carvalho (1953, p.54)

Nesse artigo, Carvalho faz uma crítica aos programas brasileiros e à educação como um todo, por entender que ainda se remetem aos currículos tradicionais com a marca das “humanidades”, sem a preocupação de aproximar o ensino da realidade dos alunos; lembra, ainda, que as disciplinas de caráter social entraram no currículo somente na Época Moderna, em programas que privilegiavam o ensino clássico. O autor destaca que esses programas de influência francesa remontavam à Grécia antiga, onde os estudantes preparavam-se para a vida pública. Valorizava-se a formação erudita e rejeitava-se completamente as questões funcionais, sendo a aprendizagem vista como “prática ocasional”. Defendia que, nos Estudos Sociais, os conteúdos selecionados da História, da Geografia e da Sociologia deveriam ser trabalhados de modo a aproximar o ensino da vida cotidiana dos alunos, tornando a vida escolar mais funcional e atenuando o enciclopedismo dos programas. Portanto, essa defesa

dos Estudos Sociais relacionava-se diretamente às ideias da Escola Nova e aos currículos da época:

No Brasil, a não ser a Geografia na sua parte teórica, os estudos sociais são dotados de programas antiquados, ministrados por métodos atrasados e, na sua quase totalidade alheios às necessidades dos educandos, aos interesses do momento histórico e às realidades sociais... a educação atual, em muitos países, não consegue prender o espírito dos educandos, nem despertar sua curiosidade e seu interesse pelas matérias do ensino secundário, porque lhes ministra ensinamentos tradicionais e antiquados que não refletem as preocupações do momento histórico em que vivemos

Carvalho (1953, p.54-55)

No entendimento de Carvalho, os objetivos da disciplina Estudos Sociais visavam proporcionar ao aluno uma visão mais complexa da realidade social em que vive, observando que essa vida social é formada por uma interdependência de aspectos históricos, geográficos, sociológicos e econômicos, não sendo possível – em sua opinião – uma única disciplina, isoladamente, pudesse dar conta da complexidade das relações entre esses diversos aspectos.

A nosso ver, o autor apresentava como foco dos estudos a essência sociológica:

A vida em sociedade é uma, complexa e formada de elementos interdependentes. A sua essência sociológica é “interação” ou “interrelação”; isto é, a vida social, em momento nenhum, é exclusivamente econômica. A sua variedade resulta, em grande parte, da dosagem desses elementos, em cada caso. Por isso mesmo, um só deles não é suficiente para explicá-la.

Carvalho (1953, p.56)

Vale ressaltar que o autor já defendia, na década de 50, os Estudos Sociais como disciplina no currículo do ensino secundário e justificava sua proposta de tornar os Estudos Sociais uma matéria escolar, argumentando que:

Os estudos sociais, pois a eles cabe esta disciplina, deveriam, no currículo, constituir uma única matéria (...) Ora, o objetivo moderno da educação é a visão global dos fenômenos, por que desta visão, tão completa quanto possível, é de ressaltar a significação dos fatos e a sua explicação. A simples memorização dos fatos é talvez recomendável, mas, em si, é inútil, visto que a sua utilidade está subordinada a suas relações com outros fatos da mesma ordem ou de ordem diferente.

Carvalho (1953, p.56)

Em 1957, Delgado de Carvalho publicou a primeira edição do seu livro sobre o tema dos Estudos Sociais: *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais*, reeditado em 1970¹⁶³, onde reafirma as ideias expostas anteriormente, no artigo de 1953.

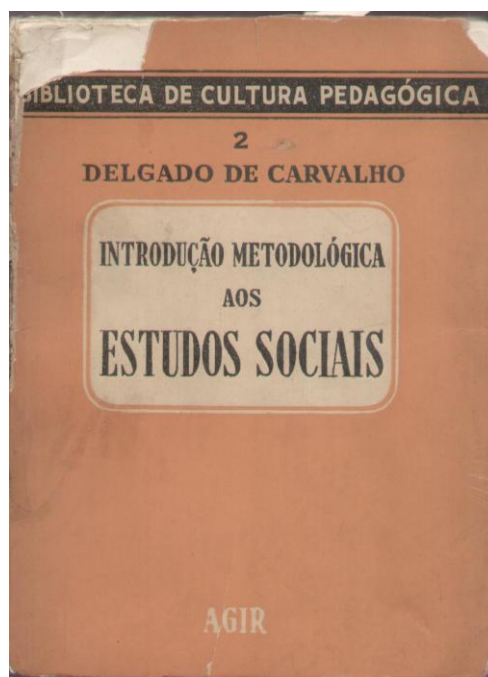


Figura 22: Capa do livro de Estudos Sociais (Carvalho, 1970)

Na primeira parte da obra, somos contemplados com uma “Conceituação dos Estudos Sociais”, revelando-nos a concepção de Carvalho acerca dos Estudos Sociais e sua influência sobre as décadas seguintes. O autor afirmava que as Ciências Sociais, incluindo nessa categoria a Sociologia, a História, a Política, a Economia, a Geografia Humana e a Antropologia Cultural seriam ensinadas sob a forma de Estudos Sociais. A visão do autor dos Estudos Sociais como uma disciplina escolar é corroborada pela afirmação de que: “Os Estudos Sociais podem constituir matéria de ensino em todos os graus escolares” (CARVALHO, 1957, p.12). Composta por conteúdos das Ciências sociais, essa disciplina

¹⁶³ A edição de 1970 não apresenta alterações significativas em relação à primeira.

teria objetivo eminentemente escolar, não se remetendo à sistemática da investigação científica que caracterizava as disciplinas acadêmicas, mas sim a opção pelo ensino. Carvalho afirmava também que havia uma interdependência dos conteúdos das disciplinas que compõem as Ciências Sociais, de modo que:

esta fusão das matérias resulta do fato da Ciência ser Una; nós é que a subdividimos para a comodidade do estudo, do ensino, da própria limitação do espírito. Na vida real, não há subdivisões: os fatos históricos são ao mesmo tempo geográficos, econômicos e sociais. Há, pois, uma integração; é natural que a tendência da educação moderna seja para esta integração, único meio de restituir-lhe a realidade que refletem.

Carvalho (1957, p.16)

Depreende-se que o autor relacionava a criação da disciplina Estudos Sociais aos novos objetivos e finalidades da educação. Vivia-se, naquele período, um momento de revisão dos valores relacionados ao ensino, incluindo uma revisão dos conteúdos das disciplinas, dos métodos didáticos e da própria aprendizagem de maneira geral:

Estamos numa época de transição, num mundo em mudança como já foi dito. Resulta isto não somente dos acontecimentos políticos-sociais, mas, também, dos conhecimentos científicos novos que se multiplicam sob nossos olhos. Estamos num mundo que não dispensa mais nem o rádio, nem a televisão, nem a penicilina... nem a energia atômica, e que requer estes recursos para a sua vida social. Uma nova filosofia educacional se impõe

Carvalho (1957, p.55)

Delgado acreditava que a finalidade social da educação seria fundamental naquela época, pois abarcaria os propósitos profissional e cultural, preparando o indivíduo para viver em uma sociedade caracterizada pela constante evolução:

a sociedade em evolução, isto é, a sequência dos acontecimentos de cada momento, constitui o laço que une as Ciências Sociais. Cada uma delas é como um foco de luz que ilumina os mesmos fatos os mesmos fenômenos, colocando, por assim dizer, de modo diferente as mesmas coisas. A Ciência é uma, subdividimo-la por conveniência.

Carvalho (1957, p.58)

Ainda em sua obra de 1957, o autor incluiu dados relevantes sobre a origem dos Estudos Sociais como disciplina, sustentando que durante certo tempo não se fazia distinção entre Estudos Sociais e Ciências Sociais¹⁶⁴. Essa diferenciação teve origem em 1916, quando a instituição norte-americana National Education Association criou a “Comissão de Estudos Sociais”, complementada – em 1921 – pela criação do Conselho Nacional de Estudos Sociais, permitindo a oficialização da proposta de uma nova disciplina escolar (CARVALHO, 1957, p.12).

Delgado acrescentou, ainda, que a Comissão de Estudos Sociais, reunida em 1929, apresentou a chamada “Carta dos Estudos Sociais nas Escolas” em 1931, “redigida por 16 historiadores, geógrafos e sociólogos norte-americanos de incontestável autoridade. Esta Carta que formula os objetivos específicos dos Estudos Sociais marcou uma data na expressão do pensamento educacional dos Estados Unidos e, nestes últimos vinte anos em nada perdeu de sua oportunidade”. Nesse documento, reafirmava-se a finalidade social buscada para a educação e o objetivo dos Estudos Sociais como uma disciplina eminentemente escolar, valorizando o preparo do educando para a vida em sociedade. O objetivo fundamental dos Estudos Sociais seria:

a formação de ricas e diversificadas personalidades, aparelhadas de conhecimento prático e inspiradas por ideais que lhes permitam fazer o seu caminho e desempenhar a sua missão numa sociedade em mudança que faz parte de um complexo mundial.

Carvalho (1957, p.61)

Nessa perspectiva, o ensino deveria privilegiar a construção das qualidades indispensáveis à vida em sociedade, de modo a conjugar finalidades individuais e sociais. Os Estudos Sociais teriam, assim, a função de auxiliar os jovens a identificar-se com a sociedade onde estão inseridos. O mesmo autor acrescenta: “O curso moderno dos Estudos Sociais ...

¹⁶⁴ O autor afirma que a distinção entre Ciências Sociais e Estudos Sociais ficou estabelecida quando da criação da Comissão de Estudos Sociais, em 1916, pela National Education Association. Essa mesma associação criou em 1921 o Conselho Nacional de Estudos Sociais, estabelecendo assim, definitivamente, a distinção entre os dois termos.

revela-lhes os fatos e as relações que lhes permitem se identificar com os trabalhos, as festas e as proezas da humanidade”.

Destacava, ainda, a importância da educação – e mais especificamente dos Estudos Sociais – em promover no jovem a consciência do lugar que ocupa na sociedade. O autor cita o educador inglês James Hemming (*The Teaching of Social Studies*, 1949) para explicar o sentido dessa conscientização:

Todos os assuntos podem ser usados para despertar a consciência social e a responsabilidade, aproveitando tudo quanto neles possa a isso se prestar. Mas os resultados não passarão de fragmentos e remendos, se estas contribuições parciais não são unificadas dentro de um plano específico de curso, para a formação da compreensão social da criança

Carvalho (1957, p.67)

Delgado compartilhava das opiniões do educador inglês de promover uma integração das disciplinas de Ciências Sociais com o objetivo específico de ensino direcionado à preparação do jovem para a sua vida em sociedade, ou melhor, de uma socialização capaz de permitir uma compreensão mais abrangente da sociedade em que vive e do seu papel social. Os Estudos Sociais atenderiam à necessidade de “despertar no jovem esta consciência das funções que pode desempenhar na estrutura social a que pertence” (CARVALHO, 1957, p.69). Nesses termos, o autor relaciona os propósitos dos Estudos Sociais a uma questão de educação e de filosofia de vida, justificando as finalidades dos Estudos Sociais por meio de citação de Schutte, outro educador norte-americano (*Teaching the Social Studies*, 1942):

As dificuldades sociais do mundo presente são essencialmente devidas ao fato dos progressos em conhecimentos e invenções terem muito ultrapassado os progressos das relações humanas. Os nossos conceitos sociais não estão em harmonia com os requisitos do industrialismo do século XX e são comparáveis aos da ordem social agrária de cem anos atrás. Sob vários pontos de vista, correspondem melhor às obscuras condições da Idade Média.

Carvalho (1957, p.71)

Ao compartilhar as ideias de Schulte, Delgado entendia que a evolução material não veio acompanhada pela evolução das relações humanas, e destacava o individualismo como a

causa das grandes dificuldades sociais. Alertava, também, para o fato de que o progresso material da humanidade precisaria ser acompanhado de uma evolução mental do ser humano, e que a educação desempenharia um papel fundamental na preparação do indivíduo para sua atuação no meio social em que vive. Desse modo, caberia à educação preparar o jovem para uma nova sociedade, caracterizada pelas inovações tecnológicas, mas ao mesmo tempo minimizar o caráter individualista e enfatizar os elementos sociais na nova estrutura educacional:

Não se pode mais pensar em educação, a não ser em termos de função social... muito devemos ao passado, mas a hora atual impõe as suas exigências sociais, como as suas exigências materiais: a educação de hoje tem de se adaptar a uma vida de aviões e rádios, televisões, cinemascopes, refrigeradores e bombas atômicas(...) o abismo existente entre o progresso material da nossa civilização e o atraso mental do momento é a tragédia do mundo moderno e cada vez irá se acentuando se a educação não preparar os indivíduos para o meio em que estão chamados a viver.

Carvalho (1957, p.73)

Nesse sentido, apontou a sociologia educacional como disciplina estratégica naquela conjuntura, enfatizando o papel da sociologia como uma ciência despida de dogmatismo e “dedicada à interpretação da experiência humana”, e dos Estudos Sociais como disciplina do currículo, fundamentada na compreensão da vida social e mais especificamente das relações humanas, com foco sobre o aspecto sociológico:

Por isso, pode a sociologia ser considerada como a chave dos Estudos Sociais. O seu conteúdo representa o substractum das ciências do Homem e os seus objetivos abrangem as próprias bases dos conhecimentos sociais que, em última análise, ela condiciona

Carvalho (1957, p.73)

Ainda na obra supracitada, o autor apresenta uma proposta para os Estudos Sociais nos cursos Ginásial e Colegial¹⁶⁵, a saber: nas três primeiras séries do Curso Ginásial, a História e a Geografia seriam trabalhadas paralelamente no currículo. Na primeira série, o aluno

¹⁶⁵ Anexo 4.

estudaria a Geografia do Brasil juntamente com a História do Brasil – Colônia, Império e República; na segunda série seria abordada a Geografia Física e Humana, acompanhada da História Antiga e Medieval; e na terceira série, as aulas seriam de Geografia dos Continentes e de História Moderna e Contemporânea (ver Anexo 5).

4.5 Os Estudos Sociais na década de 1960

Na década de 1960 preparava-se o caminho para a implantação obrigatória dos Estudos Sociais, que sobreveio em 1971 por meio da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, nº 5.692. A proposta de inclusão dos Estudos Sociais como disciplina escolar, defendida por alguns educadores da época, apresentava forte influência das ideias do professor Delgado de Carvalho, além de revelar alguns aspectos da concepção de ensino imposta mais tarde, durante a década de 70:

Como síntese, percebe-se uma profunda vinculação entre os objetivos gerais da educação e dos Estudos Sociais. Estes são privilegiados, de um lado, como condição de realização dos primeiros. A ênfase recai sempre na necessidade de formação da criança e do adolescente para viver em um mundo em acelerado processo de mudança, no qual o progresso técnico é o seu motor.

Nadai (1988, p.8)

As disciplinas de uma mesma área ou campo de pesquisa forneciam os conteúdos formadores da disciplina Estudos Sociais. Embora não se tenha uma definição específica desse programa, cada projeto escolar organizava a proposta de acordo com as atividades planejadas pelos professores, valorizando as iniciativas das crianças nesse processo.

Os Estudos Sociais atenderiam melhor ao sentido do projeto educacional ao promover a interação do homem com o seu meio físico e social. A educação era orientada para uma identificação do homem com a sociedade em que vive, para a consciência da interdependência do homem em relação à humanidade e do seu papel em diferentes tarefas para o bem comum.

A nova disciplina vinculava-se a uma proposta de interdisciplinaridade, comprovando o sentido de sua criação nos preceitos da Escola Nova.

Cabe destacar que havia uma relação direta entre as novas perspectivas educacionais e a inserção dos Estudos Sociais no currículo da escola secundária. Algumas experiências pontuais, com a inserção da disciplina Estudos Sociais, aconteceram nas décadas de 1950 e 1960. Podemos citar, em Minas Gerais, o convênio firmado entre o Governo brasileiro e o norte-americano que permitiu a organização, em 1953, do Programa de Assistência Brasileiro- Americano ao Ensino Elementar. Nesse contexto, grande variedade de publicações de Estudos Sociais chegaram ao Brasil, como os livros *Estudos Sociais para crianças numa democracia* (MICHAELIS, 1963) e *Ensino de estudos sociais na escola primária* (PRESTON, 1964), citados por Nadai (1988, p.7).

As primeiras experiências com os Estudos Sociais ocorreram no ensino primário, reunindo conteúdos retirados de várias disciplinas. Os professores eram formados na Escola Normal, sem o peso do ensino acadêmico das diversas disciplinas – o que terminou por facilitar a introdução dos Estudos Sociais.

Na década de 60, uma outra experiência de incorporação dos Estudos Sociais no currículo ocorreu em São Paulo, nos Ginásios Vocacionais. Naquele período, os Ginásios Vocacionais representaram um espaço de inovação do ensino secundário. A implantação dos Estudos Sociais, a partir de uma legislação indicativa, mas não obrigatória, incluiu essa disciplina entre as optativas sugeridas pelo Conselho Federal de Educação¹⁶⁶.

Tratava-se de uma proposta de ensino caracterizada pela organização de projetos coletivos, cujo objetivo fundamental era a integração de diferentes áreas. Os Estudos Sociais correspondiam à área das ciências humanas, formada pela História e Geografia.

¹⁶⁶ BRASIL. Congresso Nacional, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, fixando as diretrizes e bases da educação nacional.

Em depoimento sobre a própria experiência no Ginásio Vocacional paulista, onde atuou no final da década de 60, a professora Joana Neves oferece alguns esclarecimentos sobre os fundamentos da proposta e o papel dos Estudos Sociais:

O vocacional significava a própria formação pedagógica, na forma em que hoje a literatura fala em formação continuada, educação permanente e, o que é melhor, tinha um sistema de trabalho que permitia que o professor fosse construtor de conhecimento em sala de aula, exercendo uma certa autonomia intelectual, porque nós trabalhávamos em tempo integral. Eu vou dar os números da área de Estudos Sociais: o ensino era por área, trabalhávamos com o professor de Geografia. Os professores de Geografia e de História davam a mesma aula, com saídas para propostas holísticas, pois acontecia uma integração em um número menor de aulas no Vocacional. Frequentemente, participavam das aulas de História e Geografia, os professores de Educação Musical, de Artes Plásticas, de Teatro e vice-versa. O professor de Estudos Sociais participava das outras aulas, quando a discussão do tema exigia essa multiplicidade de olhar. Isto no antigo ginásio, de 5ª a 8ª série,

Júnior (2004, p.53-54)

Inseridos no currículo escolar, os Estudos Sociais surgiram como proposta governamental, com a publicação da Lei nº 4.024 de 1961, que deu maior flexibilidade à organização curricular para o curso secundário.

Em essência, pois, a lei nada mudou. A sua única vantagem talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo. Este, a nosso ver, o único progresso da lei: a quebra da rigidez e certo grau de descentralização. Foi uma abertura que se fazia necessária, mas que, na verdade, foi apenas timidamente ensaiada. A possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação foi sem dúvida, um progresso em matéria de legislação.

Romanelli (1999, p.181)

Dessa forma, a nova legislação educacional manteve a estrutura de ensino já existente, ou seja: Ensino Pré-Primário; Ensino Primário de 4 anos; Ensino Médio, subdividido em dois ciclos: o ginasial de 4 anos e o colegial de 3 anos (compreendendo também o ensino técnico industrial, agrícola, comercial e de formação de professores); e Ensino Superior. Quanto ao currículo, o artigo 35º. da Lei estabelecia que:

Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

A Comissão de Ensino Primário e Médio do Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer nº 23, de 16 de março de 1962, sobre o Art. 35 da LDB nº 4.024:

Compete então ao Conselho Federal e aos Conselhos Estaduais a incumbência de relacionar as disciplinas obrigatórias (cinco ao Conselho Federal e a complementação delas aos Conselhos Estaduais) e definirem a amplitude dos seus programas em cada ciclo. Assim sendo, cremos que compete ao CFE organizar não propriamente programas minuciosos de cinco disciplinas que estabelecem como obrigatórias, mas um plano geral em que se configurem os temas cujo tratamento lhe pareça fundamental, partes que são daquele conhecimento básico que devem ter os adolescentes.

E não só. Deve definir o seu desenvolvimento nos programas de cada ciclo, ou seja, dar àquela temática uma seqüência e uma extensão em cada ciclo o que poderia ser acompanhado de instrução metodológica de ordem geral

Documenta (1962, p.39-40)

Assim sendo, embora a legislação definisse as disciplinas obrigatórias, cabia às escolas a organização do que seria propriamente ensinado. A História fazia parte das disciplinas obrigatórias, compondo as chamadas disciplinas intelectuais, conforme Parecer do Conselho Federal de Educação¹⁶⁷ sobre a *Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias* que complementa a lei, assinado pelos conselheiros D. Cândido Padim, Roberto Accioli, Pe. J. Vasconcellos, J. Borges dos Santos, Faria Góes, Abar Renault e Anísio Teixeira:

O Conselho Federal de Educação tendo em vista a atribuição que lhe é conferida pelo Art.35 parágrafo 2º da Lei de Diretrizes e Bases e os estudos elaborados pela Comissão de Ensino Primário e Médio, resolve fazer as indicações que se seguem:

- I- com o objetivo de alcançar um desenvolvimento integral da personalidade prevê a LDB quatro componentes para a organização do currículo de nível médio:
- a) as disciplinas intelectuais

¹⁶⁷ Vale destacar que o conselheiro Newton Sucupira era estudioso da obra de John Dewey, sendo autor do livro **John Dewey: Uma Filosofia da Experiência**.

- b) as práticas educativas artísticas ou úteis
- c) as práticas educativas físicas
- d) educação moral, cívica e religiosa

II- os programas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências e o das atividades de Educação Física serão organizados pelas escolas de nível médio.¹⁶⁸

Documenta (1962, p.33)

Os Estudos Sociais apareceram como disciplina optativa na listagem relacionada pelo Conselho Federal de Educação das disciplinas a ser escolhidas pelos estabelecimentos de ensino:

Como disciplinas obrigatórias em âmbito nacional, cobrindo 50% do total, o CFE fixou as seguintes: Português (7 séries), História(6), Geografia (5), Matemática (6) e Ciências (de 4 a 6) – como “Iniciação às Ciências Físicas e Biológicas” nas duas últimas; e mantendo esta forma ou desdobrada em Física, Química e Biologia, no 2º ciclo. *Como parte complementar* do Sistema Federal, em vez de estabelecer apenas as duas a que poderia limitar-se, o Conselho alinhou cinco pares em que apareciam as línguas estrangeiras modernas (5 vezes), o Desenho (2 vezes) e a Organização Social e Política Brasileira, as línguas clássicas e a Filosofia (uma vez). Para a escolha propriamente dita dos estabelecimentos, relacionou no ciclo ginásial – línguas estrangeiras modernas, Música, Artes Industriais, Técnicas Comerciais e Técnicas Agrícolas; no ciclo colegial – línguas estrangeiras modernas, Grego, Desenho, Mineralogia e Geologia, Estudos Sociais, Psicologia, Lógica, Literatura, Introdução às Artes, Direito Usual, Elementos de Economia, Noções de Contabilidade, Noções de Biblioteconomia, Puericultura, Higiene e Dietética.

Documenta (nº1, Rio de Janeiro, MEC-CFE, 1962, p.11-13)

Evidencia-se nessa proposta os Estudos Sociais no sentido de cidadania dos educandos, de modo a privilegiar no ensino os conhecimentos necessários à atuação do jovem na vida social. Nessa concepção, os Estudos Sociais permitiriam uma integração dos conteúdos das disciplinas História, Geografia, Economia e Sociologia, resultando em uma visão mais global da vida.

Na década de 60, o MEC promoveu a elaboração e distribuição, por meio da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), dos “Cadernos do MEC – Estudos Sociais, para

¹⁶⁸ Conforme artigo publicado na Revista Documenta n º8 outubro/1962, p.33 sobre *a amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias* assinado pelos conselheiros D.Cândido Padim, Roberto Accioli, Pe.Vasconcellos, J.Borges dos Santos, Faria Góes, Abgar Renault e Anísio Teixeira. Como podemos ver a História era disciplina obrigatória.

uso dos alunos”, acompanhado do “Guia Metodológico para Cadernos MEC - Estudos Sociais, para os professores”.¹⁶⁹ A proposta concebida em 1969, através dos guias metodológicos, já anunciava o que a Lei 5.692 viria consolidar, assim como refletia a concepção defendida pelo teórico Delgado de Carvalho¹⁷⁰. Podemos confirmar tal argumento ao lermos o prefácio redigido pelo então Diretor da FENAME, Dr. Humberto Grande, para o guia metodológico:

Constituem os Estudos Sociais, atividade interdisciplinar, que se processa com a História, a Geografia, Economia e Política, Sociologia e Antropologia Cultural, ciências sociais essas, cujo ensino, ministrado através de metodologia especial, tem por fim realizar valores sociais, exigidos pela época. Assim as Ciências Sociais investigam as relações humanas em função dos nossos tempos, e os Estudos Sociais servem-se do conhecimento global delas para obter conclusões práticas, úteis à vida da sociedade... desejamos mostrar as reais possibilidades de desenvolvimento dos atributos humanos. Na obtenção desse objetivo, cabe papel de alta importância aos Estudos Sociais, como disciplina polarizadora dos valores sociais, especialmente na elaboração de um novo humanismo, capaz de abrir novos horizontes à cultura e à civilização.

Fonseca e Gasman (1969)

Essa publicação contém uma breve fala dos autores endereçada aos professores de Estudos Sociais, pela qual podemos constatar a perspectiva dos mesmos de elaborar uma obra que servisse de roteiro para a confecção dos programas de Estudos Sociais, ainda uma disciplina em formação: “O título ‘guia’ é, portanto, mais um roteiro complementado por sugestões variadas” (Guia metodológico para cadernos MEC-HISTÓRIA, 1969).

O livro destinado aos professores apresentava as finalidades da educação e dos Estudos Sociais, além de um planejamento didático e uma orientação para atividades com os alunos. Quanto aos objetivos, os autores sustentavam que:

dedicando-se ao estudo das interações entre indivíduos, suas causas, seus condicionantes positivos e negativos e suas repercussões, podem os Estudos Sociais facilitar a compreensão dos problemas constantemente surgidos ante os homens em decorrência dos interesses em choque resultantes do trato das infinitas ações provocadas pela Natureza e pela Inteligência Humana.

Guia Metodológico (1969, p.9)

¹⁶⁹ FONSECA & GASMAN (1969).

¹⁷⁰ A professora Lydinéa Gasman, autora do livro, em seu depoimento para esta pesquisa, confirma a influência das ideias do professor Delgado de Carvalho na sua concepção dos Estudos Sociais.

Fonseca e Gasman (1969) fazem questão de registrar que não se trata de uma proposta fechada de programa, devendo este ser construído a partir das propostas de cada escola. Afirmam, também, que estão oferecendo apenas uma proposta metodológica para trabalhar a disciplina escolar, sem a intenção de apresentar um receituário, e reconhecem que estão “trabalhando em área muito instável, de modo que precisamos de amplos contatos, confrontos de idéias, retificadas de conceitos, novas experiências”.

Em depoimento para a presente pesquisa¹⁷¹, os autores esclareceram que o MEC tinha em mente a publicação de um trabalho que melhor elucidasse o sentido dos Estudos Sociais, uma vez que, embora a disciplina fosse ensinada em diversas escolas, o Governo queria tornar disponível um livro didático com orientações sobre o significado da disciplina e atividades práticas, especificamente destinado à escola.

O professor James Braga da Fonseca era ex-aluno do Colégio Pedro II, tendo-se formado no ano do centenário do Colégio (1937). Aluno de Delgado de Carvalho e Jonathas Serrano, entre outros, graduou-se em História e Geografia. Fundou o Colégio de Aplicação da UFRJ juntamente com o professor Luis Alves de Mattos (primeiro diretor do CAP, formado nos EUA). Ambos compartilhavam o ideal da Escola Nova no sentido de que a escola “tem que ser um laboratório de pesquisa”. O professor lembra que o diretor, Luis Alves de Mattos, tinha o livro *Democracia e Educação*, de John Dewey, “como uma Bíblia”, e que o mesmo livro também influenciara suas concepções de escola, assim como a obra de Delgado de Carvalho, seu antigo professor. O professor James Braga, coordenador de História e Geografia do CAP-UFRJ durante a década de 50, foi convidado – juntamente com outros professores do CAP – a conhecer uma escola francesa experimental, o Instituto Internacional de Pedagogia de Sévres (Paris). Era, ao mesmo tempo, uma escola e um centro de pesquisa educacional afinada com os princípios da Escola Nova, dirigido pela educadora Madame

¹⁷¹ Entrevistas concedidas em junho de 2008.

Hatangais, estudiosa de novas concepções de educação na perspectiva da experimentação e da integração entre corpo docente e alunado. Nessa instituição, o professor James presenciou o uso dos Estudos Sociais como disciplina escolar; ao retornar ao Brasil, trouxe essa proposta para o CAP.

Em seu depoimento, o professor James confirmou que os Estudos Sociais surgiram nos EUA junto com as ideias da Escola Nova e afirmou que :

o mais importante a considerar quanto aos Estudos Sociais é a diferença quanto aos objetivos. Os Estudos Sociais não eram um acervo cultural como se fazia com a História e a Geografia ... era uma atitude nova diante da vida, a perspectiva era o aluno criar para ele uma sociedade melhor.

Nessa perspectiva, a preocupação que movia os educadores era o ensino de acordo com o desenvolvimento harmonioso dos jovens:

O conhecimento a serviço do ajustamento do aluno, não era a história pela história, mas no contexto do desenvolvimento do aluno. O objetivo era criar uma sociedade, uma vivência social desde a adolescência, todas as disciplinas envolvidas nesse processo. O aluno não entendia a razão dos conteúdos. A história deveria estar a serviço da formação do aluno para entender o dia de hoje, fazer o aluno perceber que os problemas de ontem se repetem.

A professora Lydinéa Gasman foi também professora do CAP-UFRJ e diretora da Faculdade de Educação da UFRJ, além de professora e coordenadora de História do Colégio Pedro II nas décadas de 60 e 70. Em seu depoimento para esta pesquisa, reafirma a ideia de que os Estudos Sociais começaram nos EUA, no bojo dos conceitos da Escola Nova, e de ser uma proposta eminentemente pedagógica, de integração das disciplinas da área de humanas, de modo a promover uma adequação desses conteúdos ao ensino básico, correspondendo ao primário e ginásio da época. É importante destacar também que os dois autores não veem os Estudos Sociais como uma ciência, e que trabalham com os conteúdos oriundos das disciplinas científicas – o que reforça, a nosso ver, a noção dos Estudos Sociais como uma

disciplina escolar, diferenciando-se assim da disciplina acadêmica. Como podemos confirmar em trechos do Guia Metodológico para os Estudos Sociais de 1969:

Os Estudos Sociais não se confundem com qualquer ciência do homem, porque não são ciência... os Estudos Sociais como disciplina pedagógica, constituem uma maneira de utilizar todos os subsídios das ciências do homem para formar no educando um compromisso social.

MEC - Guia Metodológico (1969, p.20)

Em depoimento para essa pesquisa, a professora Lydinéia aponta para a importância das ideias escolanovistas na formulação dessa obra, e em especial a influência do professor Delgado de Carvalho na concepção dos Estudos Sociais:

Beatriz Boclin: – Como ingressou no Colégio Pedro II?

Lydinéia Gasman: – *Trabalhávamos eu e Terezinha de Castro com o Prof. Delgado de Carvalho na elaboração de livros didáticos de História. Certo dia o prof. Delgado nos contou que encontrando com o prof. Accioly numa missa falou com ele a nosso respeito. A partir de um contato com o prof. Accioly fomos convidadas para trabalhar no Pedro II. Foi assim, que ingressei, em 1957, como professora no CP II- pelas mãos do Prof. Delgado de Carvalho e a convite do prof. Accioly .*

Beatriz Boclin: – Como explica a origem dos Estudos Sociais no Brasil?

Prof^a. Lydinéia: – *Posso explicar como surgiu no meu universo de interesses e do qual resultou o 1º livro de Estudos Sociais editado pelo MEC. Tentar encontrar uma explicação para o surgimento no Brasil seria muita pretensão minha.*

Há muito, no meio acadêmico ligado à formação de professores, reinava uma certa insatisfação com o tipo de escola para qual estávamos preparando nossos professores. Essa escola era mais voltada para a formação do aluno, com vistas ao prosseguimento dos seus estudos em nível superior do que para o seu preparo para enfrentar os desafios do seu cotidiano. Passar no vestibular era a grande meta, mais do que assegurar sólida formação geral na conclusão do 2º grau que ajudasse o aluno na tomada de futuras decisões. A todos parecia que a escola só se preocupava em “transmitir conhecimentos”. Ao lado desta constatação, ou junto a ela, surgiam, de quando em quando, iniciativas isoladas visando novas abordagens (o método de projeto, método de problemas, contratos pedagógicos foram ensaiados em muitas instituições e até implantada em caráter geral em outras (Colégio de Nova Friburgo, por exemplo). Subjacente às mais diversas iniciativas já se podia identificar claramente nelas a presença do ideário da Escola Nova .

Na UFRJ toda a área da Didática era orientada pelos trabalhos de Luiz Alves de Mattos cujas idéias revelavam uma significativa influência de Dewey. Foi nesse

ambiente que na década de 60 duas forças se uniram resultando a nossa proposta de Estudos Sociais. De um lado estava o professor James (com o qual trabalhava no CAP desde 1955) que como eu era formado em Geografia e História, liderando um grupo de professores que se deslocou para Paris, objetivando analisar uma nova abordagem de conteúdo, e de outro estava eu que lecionava Antropologia na UB (Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil) até 1960 e agora trabalhava com o professor James na Didática Especial de História. Cooperando com o professor Delgado na elaboração dos seus livros, desde os tempos de aluna da UB fui fortemente influenciada pela suas ideias de inclusão de uma abordagem mais voltada para o social na escola secundária. Ele sempre acentuava a importância da oxigenação do currículo escolar com visões mais amplas e próximas do cotidiano do aluno.

Assim conjugando forças e competências foi produzido, por iniciativa do professor James Braga Vieira da Fonseca, o Guia Metodológico e o Caderno de Estudos Sociais.

Beatriz Boclin: – *Como teve acesso a essa proposta e como surgiu a ideia de escrever seus livros, e o que pretendiam ?*

Prof^a. Lydinéa: – *Essa proposta – a nossa – já existia de forma latente e foi corporificada nos livros de Estudos Sociais por iniciativa do professor James, a partir de um convite do MEC para elaborá-los.*

Quanto aos objetivos eles estão claramente apresentados no Guia. Não foram elaborados para dar uma receita aos professores e sim como uma ilustração sobre como trabalhar com uma proposta interdisciplinar inovadora. Era também sua pretensão clarificar o conceito de Estudos Sociais.

Beatriz Boclin: – *Quais os autores consultados?*

Prof^a. Lydinéa: – *Delgado Carvalho, Bottomore, Cardoso e Ianni, Kingsley, Gillin, Hassinger, Bertrand Russel, e muitos outros citados na bibliografia do GUIA.*

Beatriz Boclin: – *Acha que houve influência americana na proposta?*

Prof^a. Lydinéa: – *A concepção que endossamos e desenvolvemos para Estudos Sociais, de forma alguma foi orquestrada (de forma oculta) por determinações externas específicas de caráter político ou ideológico. Ela foi em essência uma proposta de caráter PEDAGÓGICO. Buscava mudar o tratamento dos conteúdos curriculares da área das ciências humanas de forma a torná-los mais sintonizados com a realidade dos alunos.*

Apregoando a necessidade de a escola procurar sintonizar o aluno com o meio em que vivia, para nele atuar de forma consciente no enfrentamento de um mundo em mudança e não para o seu enquadramento ou a sua conformação às opções da

sociedade vigente ou a certa proposta ideológica que presidiria de forma subjacente – oculta – os reais valores nela veiculados e que teriam um forte viés ideológico–, (segundo alguns antagonistas da proposta), sua intenção era a de agregar, somar e não dispensar ou segregar valores ou saberes. Tratava-se de um tratamento que partindo de uma realidade multidisciplinar (vigente) pretendia atingir o interdisciplinar... Se influência americana for buscada há de ser encontradas tão somente em Dewey, Delgado de Carvalho, Anísio Teixeira e Luiz Alves de Mattos, entre outros, ou, em síntese, no ideário da Escola Nova.

Beatriz Boclin: – *A senhora diria que a concepção de ensino do professor Delgado de Carvalho, originária dos estudos da Escola Nova, teriam influenciado a proposta de estudos sociais que está na lei 5692?*

Prof^a. Lydinéa: – *Indiretamente sim, podem ter influenciado. Todavia quem pode responder melhor esta questão são os membros do então Conselho Federal que a elaboraram.*

4.6 A formação de professores para o ensino de Estudos Sociais

Em 1964¹⁷², o Conselho Federal de Educação aprovou a criação de cursos de Licenciatura Polivalente com duração de três anos, em Ciências, Estudos Sociais e Letras, destinadas a preparar professores para o nível ginásial. Por essa razão, tais cursos intitulavam-se “Licenciaturas de 1º ciclo” e, segundo Valnir Chagas, foram criados para:

fazer face ao sistema em vigor de cursos ora muito recortados, ora excessivamente amplos. Tais cursos já não se ajustavam ao novo currículo de grau médio, que progressivamente se unificava no ginásio e cada vez mais se diversificava no colégio.

Chagas (1978, p.65)

Posteriormente, o Parecer n.º 106/66 do CFE estabeleceu o “currículo mínimo de licenciatura em Estudos Sociais”¹⁷³. A criação dessa licenciatura ainda não incluía os Estudos Sociais no currículo, mas revelava a intenção de que a preparação dos professores que iriam lecionar no primário e no ginásio fosse diferente daquela dos professores do colegial; portanto, na primeira situação estariam as licenciaturas curtas, enquanto as licenciaturas

¹⁷² SUCUPIRA (1964).

¹⁷³ SUCUPIRA (1966).

longas aplicar-se-iam à segunda situação. Dessa forma, mantinha-se a autonomia da História e da Geografia, mas surgia a possibilidade de um professor polivalente ministrá-las no nível ginásial.

A análise do Parecer n.º 106/66 permite identificar a opção por uma formação profissional menos erudita e mais voltada para o magistério de primeiro ciclo:

Tratava-se de assegurar uma formação profissional menos especializada nos campos científicos, mais voltada para o exercício do magistério, atendendo às especificidades que o crescimento do sistema de ensino gerava: necessidade de mais professores formados em menor tempo.

Martins (2002, p.103)

Essas licenciaturas teriam a função de formar professores para os níveis primário e ginásial. Portanto, representariam uma formação menos acadêmica, ou seja, com foco na escola mas menos voltada para a pesquisa, aprontando em tempo mais curto os profissionais do ensino fundamental especialmente “onde não houvesse condições para o desenvolvimento de cursos longos” (CHAGAS, 1978, p.70).

Segundo Déa Fenelon, as licenciaturas em Estudos Sociais foram criadas no “contexto das licenciaturas para a formação geral” (FENELON, 1984, p.15). O objetivo dessa formação seria o de atender às necessidades das áreas mais carentes, especialmente do interior do Brasil, e vinculava-se à demanda do crescimento das necessidades do ensino, pois “seria preferível um professor ‘curto’ ao leigo” (FENELON, 1984, p.13)

O Parecer n.º 106/66 não informava que os Estudos Sociais estariam inseridos obrigatoriamente no currículo do ensino fundamental, mas já representava um indicativo de que a fusão das disciplinas História, Geografia, Sociologia e Filosofia já vinha sendo discutida pelo Conselho Federal de Educação desde o início da década de 60. Podemos considerar, também, que as licenciaturas criadas em 1966 apresentavam um indicativo da posterior presença obrigatória dos Estudos Sociais no currículo escolar:

Na nossa, por exemplo, queremos salientar que a existência de Estudos Sociais nos vários níveis de ensino, como resultado de interpretações e desdobramentos da legislação emanada do Conselho Federal de Educação, vem desde 1966, merecendo a atenção de profissionais do campo das Ciências Humanas e Sociais, através de seguidas manifestações... De fato, conseguimos demonstrar que a proliferação das licenciaturas curtas, e depois plenas, de Estudos Sociais, principalmente em estabelecimentos isolados de ensino superior, abriu caminho à sua implantação mais ou menos disseminada no sistema de ensino de 1º grau, público ou privado, e acabou consagrada como disciplina, apesar de sua conceituação legal como uma área de estudo.

Fenelon (1984, p.13)

Concordamos que a implantação dos Estudos Sociais no ensino de primeiro grau na década de 70 representou um desdobramento da legislação do Conselho Federal de Educação, em vigor desde 1966. No entanto, a análise da composição do Conselho Federal de Educação na década de 60, incluindo nomes significativos da implantação dos princípios da Escola Nova no Brasil como Anísio Teixeira, Newton Sucupira e Valnir Chagas – mais tarde relator do Parecer 853/71, que explicava a concepção pedagógica da Lei e inseria os Estudos Sociais no ensino de primeiro e segundo graus – veio reforçar nossa conclusão no sentido de que havia, por parte dos membros do MEC, uma questão eminentemente pedagógica na adoção dos Estudos Sociais como disciplina no currículo. A vontade de trabalhar na escola, com conteúdos mais próximos da realidade do aluno e capazes de auxiliá-lo na sua vivência social, reflete uma preocupação com a formação pessoal e social, com base nos alicerces teóricos da Escola Nova, a nosso ver reafirmada na Lei 5.692, cuja publicação estabeleceu um novo momento na trajetória dos Estudos Sociais, alçado à condição de matéria escolar pela nova Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de primeiro e segundo graus.

Quanto à reação dos professores de História nesse período, Maria do Carmo Martins afirma que a reforma educacional de 1971 acabou por colocar em evidência, no meio dos historiadores, a discussão sobre o afastamento entre profissionais acadêmicos e profissionais do ensino.

Segundo a autora, a proposta de integração das disciplinas História e Geografia no currículo de primeiro grau, e a criação das licenciaturas curtas, promoveu a aproximação dos historiadores e dos professores de História em uma resistência à introdução dos Estudos Sociais, colocando no centro das discussões a formação de professores no campo da História:

... procurando encurtar as distâncias e diminuir suas diferenças valorativas, buscando elementos de identificação entre os dois profissionais da História...essa experiência evidenciou a disciplina escolar de História, tanto da parte dos conselheiros do Estado brasileiro, quanto por parte dos historiadores que voltaram a reivindicar o direito de definir seu status suas características nos currículos e sua função educativa.

Martins (2002 p.106)

Martins afirma que a ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História), que até esse momento apresentava um caráter mais acadêmico do que político, manifestou-se contrária a implantação dos Estudos Sociais e à interferência política através das reformas de ensino que redefiniam os campos de atuação profissional dos professores e os conteúdos das disciplinas.

Para essa autora, a reação dos historiadores deve-se ao fato de que a reforma educacional propôs uma organização dos conhecimentos disciplinares em um formato escolar, quer dizer, conhecimentos para serem ensinados que se afastavam dos conhecimentos científicos. Até esse momento, essa perspectiva não era considerada. Além disso, essa nova proposta representava a interferência do Estado nos conteúdos a ensinar e na formação do profissional do ensino, despertando a reação dos historiadores e, ao mesmo tempo, levando-os a repensar o seu papel na História ensinada.

Entendemos que a polêmica dos Estudos Sociais amplia as discussões no campo do ensino de História. A nova proposta de currículo promoveu, no meio dos professores de História, uma série de embates que colocavam em confronto a concepção de currículo como lugar de transmissão de conhecimentos científicos frente à perspectiva, decorrente da influência norte-americana, que se orientava por preocupações cujo foco era o ensino para a

vida cotidiana. Podemos reconhecer nesse embate uma expressão do confronto entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica, conforme proposto por Goodson (1997, 2001).

Além do embate quanto à concepção de currículo, lembramos que a proposta de integração entre os conteúdos das disciplinas chocava-se com a formação dos professores em disciplinas específicas e com o currículo disciplinarizado das escolas. A criação das licenciaturas curtas em Estudos Sociais foi, certamente, o aspecto que mais mobilizou a reação dos historiadores, como podemos constatar no documento citado abaixo:

“Estudos Sociais: nova ofensiva

Durante o último ENCONTRO do Núcleo Regional da ANPUH, realizado nos dias 1 a 5 de setembro passados, chegou ao conhecimento da Associação a existência de uma nova ofensiva do governo, através do Conselho Federal de Educação, contra os cursos de História e Geografia. Trata-se de um projeto de resolução, acompanhado de parecer do conselheiro Paulo Nathanael, que fixa o currículo mínimo de Estudos Sociais e, ao mesmo tempo, extingue definitivamente os cursos de História e Geografia, reduzindo-os a meras “habilitações” no interior da licenciatura plena de Estudos Sociais, equiparadas a Organização Sociais e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica. Tal medida estende-se a todo território nacional, e sua entrada em vigor está prevista, segundo o mesmo projeto, para 1981.

Em vista do fracasso da imposição de Estudos Sociais pela via da reformulação do ensino de 1º e 2º grau - especialmente se pensarmos o caso de São Paulo - trata-se agora de atacar diretamente o ensino superior, que se destacara como o principal foco de resistência à descaracterização do conteúdo científico destas áreas do conhecimento. Pretende-se suprimir radicalmente os cursos de História e Geografia.

Até este momento foi possível estabelecer uma forma ilusória de convivência entre a implantação de Estudos Sociais e a persistência de cursos superiores de História e Geografia, que resguardavam seu caráter científico. Iludidos, ainda que com nosso espaço reduzido, despreocupamos-nos desta questão a partir de 1976, quando obtivemos vitórias parciais após anos de intensa mobilização dos profissionais das áreas. (...)

Diante desta grave ameaça não podemos permanecer de braços cruzados. É fundamental, para viabilizar nossa resistência - que já começa atrasada - um esforço redobrado de mobilização. A ANPUH deu início a uma ampla campanha de esclarecimento da opinião pública conjuntamente com a AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros), para organizar os profissionais das áreas contra esta grave tentativa de destruir campos de conhecimentos científicos, de interferir na universidade brasileira, a quem caberia decidir sobre a natureza de sua produção científica e sobre os profissionais que deve formar, e de transformar a área vital do ensino e da educação num aglomerado de elementos a serem “divulgados” entre os educandos.” (Denúncia apresentada pela Associação Nacional de História (ANPUH), núcleo regional São Paulo no Boletim Informativo da Associação, n.º 1, de setembro de 1980, p.8 apud Martins).

Quanto ao entendimento dos Estudos Sociais pelos professores da época, a professora Lydinéa Gasman, em seu depoimento, revela suas impressões sobre o período.

Beatriz Boclin: – *Como a senhora vê a proposta dos Estudos Sociais na Lei? Houve preparação dos professores?*

Prof^a. Lydinéa: – *Foi uma proposta de vanguarda que procurava agregar significado aos conteúdos curriculares através da interdisciplinariedade.*

Os Estudos Sociais são trabalhados na proposta como uma área de estudos e atividades para a prática do interdisciplinar e para a inserção do aluno e da escola no cotidiano, na realidade, num trabalho progressivo de interação dos conteúdos curriculares; num desprendimento ou afastamento da proposta vigente que se ancorava numa visão “chorográfica” do conhecimento (tratado nos currículos como conjunto de disciplinas isoladas – multidisciplinarmente), num universo dividido, compartimentado, desagregado e com saberes, muitas vezes, sem qualquer significado para os alunos. A proposta se colocava como um caminho de interação, de reencontro do aluno com o seu meio social na busca de maior compreensão desse meio e uma participação mais ativa.

Beatriz Boclin: – *A senhora acreditava na proposta?*

Prof^a. Lydinéa: – *Claro, eu acreditava na proposta e não imaginava, creio que por ingenuidade, a força de reação que seria desencadeada... Quanto à formação de Professores esta não existiu por ocasião da apresentação da proposta. Só mais tarde foi cogitada e criada uma formação em Estudos Sociais.*

Beatriz Boclin: – *Quem eram os parceiros ?*

Prof^a. Lydinéa: – *Poucos. Os educadores de vanguarda a apoiaram timidamente. Enquanto em Ciências, por exemplo, já existiam iniciativas significativas de programas de interação de caráter interdisciplinar, na área de humanas, ao que me parece, as coisas caminhavam a passos lentos.*

Beatriz Boclin: – *Qual a visão dos professores de História na época?*

Prof^a. Lydinéa: – *Segundo minha percepção havia muitos olhares na direção dos Estudos Sociais. Alguns mais radicais, nela viam a oportunidade de uma intromissão de padrões culturais externos no ethos nacional por meio da educação, e eram contra. Outros, receosos da substituição dos professores de História por professores de Sociologia, ou de outros campos, viam na sua implementação um perigo em termos de mercado de trabalho para os professores de História.*

Um terceiro grupo, por comodismo, desconfiava que para atender os novos reclamos dessa proposta teriam que investir em novos estudos e muito tempo para se

requalificarem. Surgia então como contrapeso a qualquer mudança uma atitude de resistência e oposição.

Finalmente um grupo que, apoiando integralmente a proposta vigente, viam com a chegada dos Estudos Sociais uma diminuição da própria densidade da formação humanística do aluno que se transformaria num objeto dentro um vazio curricular preenchido tão somente de peripécias e atividades, num ativismo vazio.

E ainda o grupo daqueles que desfrutando de prestígio, em função da representatividade das matérias que lecionavam, reagiam contra qualquer mudança que pudesse afetar o seu status.

Todos estes, somados a aqueles que achavam muito adequada a atual proposta e não admitiam qualquer alteração desse quadro, nos fornecem, segundo a minha percepção e a partir de minhas experiências/vivências à época, uma visão de como os professores encaravam a nova proposta.

*Acredito que poucos daqueles que contra ela se manifestaram tenham tentado analisar com certo distanciamento e isenção a proposta de Estudos Sociais. Desde o início os Estudos Sociais entram para a vida escolar **não como uma proposta pedagógica de abordagem de conteúdos escolares** bem mais abrangente (História, Geografia, Sociologia, Política, Antropologia) mas **sim como algo não muito bem definido e contra** estudos regulares de História e Geografia. A ideia de que História e Geografia saíam do contexto curricular afetou sua aceitação por grupos de professores de História, contribuindo ainda mais para a não compreensão plena da proposta e sua conseqüente rejeição.*

*Assim, uma proposta de eminente caráter pedagógico, **sem rasteira intenção ideológica subjacente**, passou a ficar ao sabor de interpretações mais radicais*

Nesse sentido, nos parece que a conceituação dos Estudos Sociais não ficou clara para os professores na época, além disso, a análise das entrevistas aponta para o fato de que não houve preparo dos professores para isso, deixando margem para diferentes entendimentos e apropriações da proposta. Percebemos também que a concepção curricular proposta pelo Parecer 853/71 contrastava com a forma organizacional das escolas de primeiro grau, caracterizadas pelo currículo disciplinarizado, e pela formação dos professores em disciplinas específicas, tornando a ideia de integração de conteúdos no currículo uma experiência de difícil execução – além de representar uma interferência do Estado na concepção da História Ensinada despertando a comunidade disciplinar de História , como vimos.

4.7 Lei n.º 5.692/71 de 11 de agosto de 1971

A Lei n.º 5.692¹⁷⁴, de 11 de agosto de 1971, estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, conforme a nova terminologia para os antigos cursos primário, ginásial e colegial. Na década de 70, esse documento apresentou as novas propostas para esses níveis de educação.

A Lei 5.692 estabelecia, no *Capítulo I – Do Ensino de 1º e 2º graus*, os objetivos para o ensino que corresponderia, hoje, à educação básica – excetuando a educação infantil:

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º grau tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

§1º Para efeito do que dispõem os Arts. 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

Os estudos para a reforma do ensino de 1º e 2º graus tiveram início em 1969, a partir da elaboração de dois pareceres do Conselho Federal de Educação – os de números 466/69 e 793/69 – de autoria do conselheiro Celso Kelly, resultando na formação do primeiro Grupo de Trabalho¹⁷⁵ a apresentar sugestões para a reformulação dos ensinos primário e médio (este correspondendo ao ginásial e ao colegial da época (SARAIVA, 1984).

A professora Terezinha Saraiva¹⁷⁶, conselheira do Conselho Federal de Educação de 1970 a 1980, relata em sua entrevista para esta pesquisa que sua participação na elaboração da

¹⁷⁴ BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971 - Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

¹⁷⁵ Criado pelo Decreto 65.189 de set/1969 instituindo primeiro Grupo de Trabalho formado por 20 educadores para “propor reformas no ensino fundamental”. O Grupo compunha-se dos seguintes membros: Alberto Mesquita de Carvalho; Alfredina de Paiva e Souza; Carlos Pasquale; Carlos Ribeiro Mosso; Clélia de Freitas Capanema; Cora Bastos de Freitas Rachid; Gildásio Amado; Jayme Abreu; Jorge Barifaldi Hirs; José Augusto Dias; Padre José Vieira de Vasconcelos; Letícia Maria Santos de Faria; Linda Ganej Andrade; Lucia Marques Pinheiro; Luiz Gonzaga Ferreira; Maria Clarice Pereira Fonseca; Nise Pires; Roberto Hermeto Corrêa da Costa; Terezinha Saraiva; e Vandick Londres da Nóbrega (Diretor Geral do Colégio Pedro II).

¹⁷⁶ Conselheira do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro e do antigo Conselho Federal de Educação. Membro da Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus do Conselho Federal de Educação (1971). Membro da Academia Brasileira de Educação e da Academia Internacional de Educação. Participou da elaboração da Lei n.º 569 e da LDB de 1996, integrando um GT constituído pelo presidente do Conselho Federal de Educação da época, professor Fernando Gay da Fonseca. Esse grupo reuniu-se durante dois meses no Colégio São Bento do Rio de Janeiro, tendo então encaminhado ao CFE um anteprojeto de lei relacionado à revisão da LDB de 1961.

LEI 5692 teve origem no Grupo de Trabalho organizado em 1969 pelo Ministro da Educação e Cultura, Tarso Dutra, atendendo ao indicativo do Parecer 466/69. Esse Parecer, assim como o de n.º. 793/69, tinham como objetivo propor uma revisão da LDB 4024/61 no que se referisse a esses dois graus de ensino com base em alguns “pontos de vista” os quais, na prática, revelavam concepções e princípios que foram mais tarde incorporados pela Lei 5.692. Desde 1969, já havia um grupo de educadores participando de um Grupo de Trabalho criado para pensar e elaborar uma nova proposta envolvendo esses dois graus de ensino.

No Parecer 466/69 do Conselho Federal de Educação já se vislumbrava alguns dos princípios encontrados na Lei 5.692, como o fim do exame de admissão e a continuidade dos estudos do antigo primário no ginásio, além da preocupação de que o ensino tivesse como eixo a integração do homem ao meio em que vive:

O 1º ciclo – o ginásio – é mais um trecho da mesma estrada iniciada com a escola primária. Nem uma nem outra devem perder-se nas abstrações infecundas: ambas têm diante de si a vida da criança e a dinâmica da comunidade. Cobrem faixas etárias diversas, mas colimam fins semelhantes... abrindo os horizontes da cultura geral, do âmbito do primário ao ginásio, os sistemas de ensino estão cuidando, básica e essencialmente do homem e no seu ajustamento ao meio e ao tempo.

Saraiva (1984, p.20)

Os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo, formado em 1969 por 21 membros, sugeriram em seu relatório conclusivo algumas diretrizes a serem adotadas na reforma do ensino fundamental e médio de 1971, como podemos constatar por algumas das diretrizes apontadas pelo Grupo de Trabalho (SARAIVA, 1984, p.20):

- Integração do ensino primário e médio dentro de objetivos comuns por meio de processos adequados às idades sucessivas;
- A integração do ensino fundamental no meio físico e social assegurando a plenitude da formação humana;
- Compreensão da realidade - trabalho entre os problemas comuns do meio e do homem, a partir das últimas séries do ensino primário e ao longo do ginásio, sem caráter profissionalizante, mas como exploração e estímulo das vocações e como

processo de objetivação dos problemas sociais e econômicos que envolvem o educando.

Por sua vez, o Parecer 793/69 seguia as recomendações dadas pela IV Conferência Nacional de Educação, ressaltando que o curso ginásial deveria ser a continuação do curso primário: ambos integrados, porém com maior profundidade.

O que se estimava era encontrar a continuidade de formação e de estudos que, iniciada aos 7 anos, o acompanhasse até os 14 anos, correspondendo plenamente à faixa etária considerada de ensino obrigatório pela Constituição do Brasil.

Saraiva (1984, p.20)

A nova filosofia que se delineava nos dois pareceres representou a essência de algumas inovações da Lei 5.692, como por exemplo as “matérias” como os Estudos Sociais, a Comunicação e Expressão e as Ciências que substituíram as disciplinas tradicionais no primeiro grau, assim como já acontecia no primário. Isso nos faz ver que havia uma perspectiva de continuidade dos estudos do primário para o ginásio – agora primeiro grau.

O Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, em entrevista para o Jornal O Globo (11/06/1971, p.24) explicou a proposta inserida no anteprojeto de reforma do ensino fundamental:

O ensino de primeiro grau vai ser chamado de ensino fundamental também. Ele é o ensino em 8 anos. Para conceituar para o grande público, seria – não é, mas usando a imagem para conceituar – como se nós somássemos os quatro anos do primário de hoje com os quatro anos do atual ginásio. Mas nós queremos muito mais que justaposição. Queremos integração, tanto vertical como horizontal desses oito anos. E mais ainda: que desde logo dê noções úteis para a vida.

Em 1970, o então Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, organizou um novo Grupo de Trabalho¹⁷⁷, com o objetivo de elaborar o anteprojeto da Lei 5.692. Como explica a professora Terezinha Saraiva:

¹⁷⁷ O Decreto 66.600, de 20 de maio de 1970, instituiu o segundo Grupo de Trabalho, constituído por 9 membros.

Fiquei no Conselho Federal de Educação de 1970 a 1980. Tive dois mandatos no Conselho. No primeiro mandato, ocupei a vaga do professor Carlos Pasquale, que havia falecido, e completei o tempo dele que era de quatro anos. Logo a seguir o ministro Passarinho reconduziu-me ao cargo e permaneci por mais 6 anos. Quando entrei no Conselho Federal de Educação estava sendo discutido o anteprojeto da Lei de reforma de primeiro e segundo graus. O Ministro havia recebido em dezembro de 1969 o relatório do primeiro GT. Depois constituiu um grupo menor do qual faziam parte: Valnir Chagas, Eurides Brito, Pe. José Vieira de Vasconcelos¹⁷⁸, Nise Pires, Clélia Capanema, Gildásio Amado, Aderbal Jurema, Geraldo Bastos Silva, Magda Soares. Esse Grupo trabalhou em cima do primeiro relatório, e apresentou o Anteprojeto da Lei 5.692. Este anteprojeto foi enviado pelo Ministro ao Conselho Federal de Educação, que o analisou durante uma semana propondo algumas alterações. Depois, o CFE realizou uma reunião conjunta com os Conselhos Estaduais para análise do anteprojeto. Como se vê, não há amparo para uma das críticas feitas à Lei 5.692/71, que dizia que não tinha havido consulta sobre o anteprojeto. O mesmo foi discutido não só em nível do Conselho Federal como pelos Conselhos Estaduais, além de terem sido ouvidas outras instâncias.

Na proposta apresentada pelo grupo que elaborou o Anteprojeto de Lei¹⁷⁹, o ensino de 1º grau teria como objetivo, além da educação geral, a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho, sem ser profissionalizante; quer dizer, priorizava a formação para a vida em sociedade. Nessa concepção, o objetivo da educação visava a formação para o autoconhecimento, entendendo que esse processo ocorria mediante a interação do jovem com o meio em que vive através do trabalho e da convivência. Nessa perspectiva, a formação cultural oriunda do processo educativo oferecia os meios para a atuação do aluno no mundo do trabalho e no meio social, contribuindo para a sua realização pessoal (SARAIVA, 1984).

No caderno de Educação do Jornal O Globo do dia 26/06/1971 (p.24) encontram-se os pontos de vista do então Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, sobre a Reforma Educacional que seria implementada. O artigo do jornal trata da conferência que o Ministro realizou no dia 25/06/1971 na Escola Superior de Guerra (ESG) sobre o tema “O problema

¹⁷⁸ O Padre José Vieira de Vasconcelos participou dos dois Grupos de Trabalho.

¹⁷⁹ O Ministro da Educação encaminhou o anteprojeto ao Conselho Federal de Educação para análise. O CFE reuniu-se durante uma semana, e o resultado dos debates foi encaminhado ao Ministro. Foram sugeridas 65 emendas aditivas, supressivas e substitutivas (SARAIVA, 2004, p.371).

educacional no Brasil”. Podemos constatar, pelo teor dessa conferência, a aproximação da fala do Ministro e o sentido oriundo dos ideais da Escola Nova encontrado nos fundamentos da reforma de ensino, como vimos acima:

É necessário que se dê à educação, desde o seu início, um conteúdo que permita a preparação para a vida, dentro do verdadeiro humanismo que concilie a formação do indivíduo para o exercício profissional com a visão global da vida que deve possuir. A educação ideal é a que desperta a capacidade de raciocínio com a capacidade de análise crítica.

Durante a entrevista com a professora Terezinha Saraiva, fiz as seguintes indagações:

Beatriz Boclin: – *O que movia essa proposta? Quais eram as influências?*

Prof^a. Terezinha: – *Uma das primeiras propostas era acabar com o Exame de Admissão e fazer uma educação contínua juntando o antigo primário, com o antigo ginásio, daí nasceu o ensino de 1º Grau que atualmente corresponde ao Ensino Fundamental. No Grupo de Trabalho que eu participei, a proposta era para um ensino fundamental de nove anos. O grupo posterior havia proposto cinco anos obrigatórios e, se possível, mais três anos. Na reunião plenária do Conselho Federal de Educação foi proposto a duração de oito anos e foi exatamente o que foi aprovado.. A intenção era terminar com o obstáculo entre ensino primário e ensino ginásial, que não tinha a menor razão de ser. Sabíamos que haveria dificuldades nesta continuidade, com os professores, pois primeiro começaria com as séries de primeiro grau, um professor único, e depois haveria a ramificação para vários professores na segunda etapa.*

Beatriz Boclin: – *E a proposta de divisão em atividades e áreas de estudos, já existia neste momento?*

Prof^a. Terezinha: – *Não. Isso nunca foi objeto de discussão e nunca foi abordado pela Lei. No Parecer n. 853 é que aparece essa parte.*

A implementação da Lei 5.692 fixou a duração de oito anos – ou 720 horas de atividades anuais – para o ensino de primeiro grau, abrangendo as quatro séries do antigo ensino primário acrescido de mais quatro séries do ensino ginásial¹⁸⁰. O ensino de segundo grau passava, então, a compreender os três anos do antigo ensino colegial.

¹⁸⁰ De acordo com a Lei 4.024, de 20/12/1961.

O que consideramos mais significativo nas propostas da Lei 5.692 não são as mudanças no tempo da escolaridade, nem as alterações quanto às designações dos diferentes segmentos do ensino, mas a mudança de concepção de escola e do ensino nela presente. Pode-se mesmo perceber que há um discurso da pedagogia perpassando a elaboração do currículo de primeiro e segundo graus e interferindo no que seria ensinado pelas disciplinas.

A Lei determinava que os currículos de primeiro e segundo graus fossem constituídos de um núcleo comum obrigatório em nível nacional, e conferia ao CFE a atribuição de fixar as matérias relativas a esse núcleo comum, definindo objetivos e amplitude. A parte diversificada dos currículos seria relacionada pelos Conselhos Estaduais de Educação, cabendo às escolas escolherem as disciplinas que constituiriam a parte diversificada, como estabelecido nos Artigos 4º e 5º a seguir:

Art.4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

- I- O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude;
- II- Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devem constituir a parte diversificada.

Art 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

Conforme o estabelecido pela Lei, o núcleo comum seria constituído por “matérias”, cabendo ao Conselho Federal de Educação estabelecer quais as matérias que constituiriam esse núcleo.

Consideramos importante observar que a Lei 5.692 distinguia claramente o sentido de matéria e de currículo. Nessa proposta não ficava estabelecido um programa de ensino, que

seria construído nas escolas. O chamado “currículo pleno” era formado a partir das grandes linhas de matérias que constituíam o núcleo comum¹⁸¹ (respeitando a indicação do Conselho Federal de Educação quanto às disciplinas obrigatórias na composição das matérias) acrescido da parte diversificada, conforme diretrizes dos Conselhos Estaduais de Educação e pelos planos de estudo do estabelecimento de ensino, cujos conteúdos eram selecionados pela equipe de professores de acordo com as especificidades do ambiente escolar. Podemos observar uma certa flexibilidade na proposta da lei, uma vez que a escolha dos conteúdos acontecia na escola e o currículo apresentava uma configuração própria, de acordo com o estabelecimento de ensino. A análise dos dispositivos da lei permite-nos também apontar a presença de um indicativo de que a aprendizagem não se restringia apenas à aquisição de conhecimentos, mas promovia um processo que englobava habilidades, atitudes e criatividade.

Por outro lado, chamamos também a atenção para o uso do termo “matéria” nos Arts. 4º e 5º, que não correspondia ao sentido tradicionalmente dado ao termo; quer dizer, o termo “matéria” não tem o mesmo sentido do termo “disciplina”, porquanto a ideia de “matéria” corresponde a um recorte constituído por algumas disciplinas, algo que vai se configurar a partir da forma que receba. Nesse sentido, a matéria é mutável e pode adquirir formas distintas, conforme os conteúdos selecionados nos diferentes níveis de atividades, área de estudo e disciplinas. A perspectiva da lei prevê que o conhecimento apresente-se com formas distintas em cada nível, de modo a atender às necessidades de aprendizagem.

De acordo com o Parecer 853/71¹⁸² do Conselho Federal de Educação, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, o sentido dado ao termo “matéria” correspondia a um recorte que englobava algumas disciplinas que deveriam constar no currículo e separava essa versão do

¹⁸¹ Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências.

¹⁸² BRASIL. Conselho Federal de Educação. Câmara de Ensino de 1º e 2º graus. *Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º Graus. A doutrina do currículo na Lei nº 5.692*. Parecer Nº 853/71, aprovado em 12/11/1971.

currículo pleno, este sim ampliado pela parte diversificada. Os conteúdos que iriam compor as disciplinas formadoras das matérias do núcleo comum (correspondendo ao conteúdo mínimo para uma formação no 1º e 2º graus), assim como a parte diversificada, eram escolhidos pelos estabelecimentos de ensino a partir da proposta fixada pelos Conselhos Estaduais de Educação, e variavam conforme as especificidades das regiões e das respectivas escolas, como exposto no Parecer 853 (p.67):

Matéria e currículo

De uma das fontes, ou de ambas, ela poderá emanar: do Conselho de Educação de cada sistema de ensino, que relacionará matérias além das do núcleo-comum (art.4º, § 1º, inciso II, e dos próprios estabelecimentos (art 4º, §1º, inciso III).

A Resolução n.º 8 do Conselho Federal de Educação, de 1º de dezembro de 1971, derivada do Parecer 853/71, estabelecia as matérias que formavam o núcleo comum e as disciplinas obrigatórias das matérias fixadas. Nessa Resolução, destacamos também a indicação de que as matérias seriam trabalhadas no currículo de forma integrada e obedecendo a um escalonamento em consonância com o amadurecimento do aluno:

Art.1º - O núcleo-comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias:

- a) Comunicação e Expressão
- b) Estudos Sociais
- c) Ciências

§ 1º - Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo-comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

- a) em Comunicação e Expressão – A Língua Portuguesa;
- b) nos Estudos Sociais- a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
- c) nas Ciências – a Matemática e as ciências Físicas e Biológicas.

Art.2º - As matérias fixadas, diretamente e por seus conteúdos obrigatórios, deverão conjugar-se entre si e com outras que se lhes acrescentem para assegurar a unidade do currículo em todas as fases do seu desenvolvimento.

Art 4º - As matérias fixadas nesta Resolução serão escalonadas, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus, da maior para a menor amplitude do campo abrangido, constituindo atividades, áreas de estudo e disciplinas.

Portanto, de acordo com o Art 4.º da Resolução n.º 8 que trata do escalonamento proposto para as matérias, o uso do termo “matéria” abrangia as atividades, as áreas de estudo e as disciplinas, de acordo com o nível de aprendizagem para o qual seria trabalhada. As matérias possuem seus componentes ou disciplinas específicas. Nesse sentido, os Estudos Sociais constituíam uma matéria, e a História e a Geografia eram as disciplinas que a compunham. Uma matéria representava um recorte do conhecimento que constituía o núcleo comum. O currículo era composto pelo núcleo comum e pelas disciplinas da parte diversificada. Competia a escola definir os conteúdos de cada matéria ou disciplina para os diferentes segmentos do ensino, de acordo com uma proposta de progressão relacionada ao amadurecimento do aluno, formando assim o currículo pleno:

... segundo a sistemática da lei, por aproximações sucessivas e em escala decrescente, numa intencional busca de autenticidade aos vários níveis de influência que se projetam no ensino: o nível dos conhecimentos humanos, o nível nacional, o nível regional, o nível escolar e o nível do próprio aluno... O Grupo de Trabalho responsável pelo anteprojeto básico da lei 5692, em seu relatório, já salientava que o núcleo-comum e a parte diversificada, mesmo reunidos ainda não constituem propriamente o currículo, e sim a matéria-prima a ser trabalhada no currículo pleno de cada estabelecimento; daí o emprego da palavra *matéria* nesta fase. Significa isto que “matéria” é todo campo de conhecimentos fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação, e em alguns casos acrescentado pela escola, antes de sua reapresentação, nos currículos plenos, sob a forma “didaticamente assimilável” de atividades, áreas de estudo ou disciplinas (Art 5.º, caput)

Parecer 853/71 (p.68)

Na concepção expressa pela lei 5.692 destacava-se a preocupação didática de tornar o conhecimento assimilável pelo aluno. Dessa forma, deveria ocorrer uma progressão quanto à inserção dos conteúdos específicos das disciplinas¹⁸³. O item *Doutrina do Currículo na Lei* do Parecer 853/71¹⁸⁴ contém uma proposta de escalonamento dos conteúdos de ensino propostos para os diferentes níveis de escolarização, na perspectiva da maior para a menor amplitude do

¹⁸³ Conforme o disposto no Art.17 da Lei, Capítulo II – Do Ensino de 1º Grau: “O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos”.

¹⁸⁴ Conselho Federal de Educação. Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus - Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei nº 5.692, p.65.

campo de atuação didática, de modo a adequar a abordagem do ensino às diferentes etapas de amadurecimento do aluno com vistas à aquisição do conhecimento. Daí a ideia de diferenciar o currículo por meio de atividades correspondendo a uma aprendizagem que corresponderia às primeiras séries do primeiro grau ou ao antigo primário. Em contrapartida, a área de estudo caracterizada pelas propostas de trabalho com temáticas abrangentes integradoras das matérias, valorizadas especialmente nas séries do ensino de primeiro grau correspondendo ao antigo ginásio e à disciplina, só aparece no ensino de segundo grau. Nessa concepção, o ensino deveria:

preparar a criança e o jovem para a vida – eis a ótica a ser observada na escola formalmente instituída. As atividades, as áreas de estudo e disciplinas são e serão instrumentos que não valem por si mesmos, mas sim pela possibilidade que oferecem de desenvolver o raciocínio crítico, a lógica, a capacidade de análise e pesquisa-enfim, a capacidade de pensar, de agir e de julgar.

Saraiva (1984, p.88)

Na afirmação da professora e conselheira Terezinha Saraiva, é possível perceber a influência das ideias do educador norte-americano John Dewey quando ressalta, por exemplo, a importância do papel da escola na preparação do jovem para a vida. Durante a entrevista com a professora, em resposta à pergunta sobre se o Parecer 853/71 tinha sido influenciado pela Escola Nova, a conselheira explicou que o documento fora todo elaborado pelo relator Valnir Chagas, importante defensor da Escola Nova:

Beatriz Boclin: – *O Parecer é de 1971?*

Profª. Terezinha: – *Sim. O Valnir Chagas foi muito influenciado pelos americanos. Há um livro escrito por ele: “Educação ontem, hoje e amanhã” que você deve ler.*

Beatriz Boclin: – *Ele era influenciado pela Escola Nova e pelo Dewey? Essa vertente norte-americana era muito forte?*

Profª. Terezinha: – *Sim. Era muito forte. Mas o Valnir tinha uma formação e uma preponderância muito maior do que o Newton (Newton Sucupira) em relação a Dewey, e ele [Valnir] foi o autor do Parecer nº. 853 e é onde nascem as áreas de estudo.*

Beatriz Boclin: – *Então poderíamos dizer que a proposta que está no Parecer, tem sua origem nas ideias de Dewey e a Escola Nova?*

Prof^a. Terezinha: – *Eu não posso garantir isso, mas isso já estava acontecendo em vários lugares, isto é o agrupamento por áreas de estudos e, no ensino do segundo grau, seriam as disciplinas... O interesse do Valnir em relatar o parecer demonstra que isso já estava no pensamento dele.*

Beatriz Boclin: – *Onde estaria a origem dos Estudos Sociais?*

Prof^a. Terezinha: – *Não sei com certeza, mas talvez estivesse no pensamento do Valnir, ele já tinha feito alguns estudos sobre isso. Acho que já existia uma ideia, pelo fato de que para ter um ensino integrado das oito séries, para uma tentativa de não ter qualquer obstáculo entre as quatro primeiras séries e as quatro séries seguintes.*

Beatriz Boclin: – *A senhora participou diretamente da elaboração da proposta apresentada no Conselho?*

Prof^a. Terezinha: – *Sim. Funcionava assim: na Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus, definia-se o relator. O relator era responsável pelo trabalho inicial. Na reunião ele já trazia alguma coisa pronta. Então a Câmara discutia, aprovava integralmente, acrescentava ou rejeitava alguma coisa. Aprovada pela Câmara, a proposta ia para o plenário.*

Prof^a. Terezinha: – *Eu me recordo do dia que o Valnir trouxe sua proposta pronta para o núcleo comum, que transformar-se-ia no Parecer 853/71.*

Beatriz Boclin: – *E os Estudos Sociais ficam no meio disso dando a impressão que o estudos sociais permeavam tudo.*

Prof^a. Terezinha: – *Exatamente. Se você estudar a teoria de Piaget e observar o tipo de raciocínio percebe-se em que há uma idade, na qual a pessoa vê a coisa como um todo e, depois, vai particularizando. O Valnir é muito coerente com a teoria de Piaget, de começar com uma coisa integrada e depois ir particularizando... Mas a concepção do parecer é totalmente do Valnir. Nós aprovamos o Parecer na íntegra sem fazer nenhuma retificação, e seguiu diretamente para o plenário.*

Beatriz Boclin: – *Ele tinha uma visão muito audaciosa.*

Prof^a. Terezinha: – *Sim, e foi ele a grande influência no Segundo Grupo (1970), do qual fez parte.*

Beatriz Boclin: – *Qual seria o sentido dado a esse termo: “Matéria”? Esse termo foi ele que trouxe?*

Profª. Terezinha: – *Sim. Eu me lembro que se usava “matéria” e “disciplina” como se fossem sinônimas e ele dizia que não era isso e sim que fazia parte de uma coisa maior. Matéria era um recorte do conhecimento.*

Valnir Chagas, o relator do Parecer 853/71 – que contém toda a concepção da reforma de ensino de 1971 – fazia parte do Conselho Federal de Educação desde a década de 60, tendo participado como conselheiro do segundo Grupo de Trabalho (1970), formado para promover a revisão da legislação de ensino. Conforme o depoimento da professora Terezinha Saraiva, além de estudioso das ideias de John Dewey e defensor da adoção dos princípios da Escola Nova no ensino, o relator era também um estudioso das teorias de Piaget, parcialmente integrantes dos conceitos que fundamentam o Parecer 853/71 – como por exemplo, a divisão em atividades, áreas de estudo e disciplinas adotada na Lei 5.692, à qual Chagas chama de “divisão tríplice”, explicando esse sentido constante da lei:

Na tentativa de acompanhar a evolução psicológica da criança e do adolescente, adota um critério de “amplitude” do campo abrangido pelos conteúdos em conexão com os processos envolvidos na aprendizagem (...) Nas atividades as aprendizagens se desenvolvem antes sobre ações efetivas exercidas em situações concretas – e aí se incluem as habilidades de ler, escrever e contar – que pela sistematização do conhecimento; nas áreas de estudo, o concreto tende a equilibrar-se com o sistemático; e nas disciplinas, sem dúvida a categoria mais específica, as aprendizagens se fazem predominantemente pela sistematização e aplicação de conhecimentos, estabelecendo-se conscientemente o indispensável fluxo entre o saber e o fazer (...) Enquanto a atividade é processo quase puro, algo como alimento pré-digerido para quem não desenvolveu plenamente a capacidade de assimilação, a área de estudo ainda é mais processo que conteúdo e a disciplina é simultaneamente conteúdo e processo

Chagas (1978, p.197)

Além da influência piagetiana, observamos que a Lei 5.692 incluía também uma concepção a nosso ver muito semelhante à proposta de currículo em espiral de Jerome Bruner. Nessa visão, no início da sua formação o aluno recebe conceitos básicos que irão prepará-lo para posteriormente entender a matéria formal ou científica, partindo do princípio de que

qualquer assunto pode ser trabalhado pelas crianças menores, desde que adaptados ao concreto. Como podemos constatar na concepção exposta no Parecer 853/71:

Na sequência de atividades, áreas de estudo e disciplinas, parte-se do mais para o menos amplo e do menos para o mais específico. Além disso, nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos; nas áreas de estudo - formadas pela integração de conteúdos afins, consoante um entendimento que já é tradicional – as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos; e nas disciplinas, sem dúvida as mais específicas, as aprendizagens se farão predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos (*). É, portanto, sobretudo de grau a distinção que se estabelece entre atividade, área de estudo e disciplina, em relação ao jogo situação-conhecimento. Assim como o conhecimento há de estar presente desde a atividade, sob pena de que o ensino a nada conduza, também não se dispensa alguma conexão com o real no estudo das disciplinas, sem o que se descambará para um intelectualismo vazio e inconsistente.

Parecer 853/71 (p.69)

Na visão de Bruner, apresenta-se à criança uma versão rudimentar que poderá ser subsequentemente refinada à medida que ela progrida na escola. É o que o teórico chama de “trabalho de tradução”, que respeita a estrutura mental e emocional da criança em cada estágio do seu desenvolvimento sem que isso, no entanto, represente um impedimento de contato com conceitos fundamentais.

Ainda uma vez, sente o leitor que o argumento em favor de tal abordagem parte da presunção de que há uma continuidade entre o que o erudito faz na vanguarda de sua disciplina e o que faz a criança ao apropriar-se dela pela primeira vez

Bruner (1958, p.24)

Segundo Bruner, o currículo em espiral compreende que a criança:

em cada estágio do desenvolvimento, possui um modo característico de visualizar o mundo e explicá-lo a si mesma. A tarefa de ensinar determinada matéria, a uma criança, em qualquer idade é a de representar a estrutura da referida matéria em termos da visualização que a criança tem das coisas... como um trabalho de tradução.

Bruner (1958, p.32)

A análise do Parecer 853/71 nos permite afirmar que os conselheiros, ao trabalhar com o conceito de amplitude das matérias e criar o núcleo comum formado por três matérias

representando três grandes linhas de estudo do conhecimento humano, apresentavam uma visão de ensino que considera uma diferenciação entre o saber científico ou acadêmico e o saber em sua forma escolarizada, representado hoje pela categoria de análise *saber escolar*¹⁸⁵, que leva em conta a existência de uma diferença entre o conhecimento vivenciado na escola daquele desenvolvido na academia.

O Parecer menciona o “*intelectualismo vazio e inconsistente*”, levando-nos a deduzir que havia um entendimento sobre a diferença entre o conhecimento científico e aquele trabalhado no *real*, nas situações concretas de aprendizagem vivenciadas na escola, assumindo que certos conhecimentos acadêmicos tornam-se improdutivos na escola.

A ideia de amplitude expressa pelos conselheiros, caracterizada pela gradação na exposição dos conteúdos que serão ensinados, deixava clara a finalidade educacional e a influência da Psicologia. Há uma variação do método de ensino e dos conteúdos para cada nível de aprendizagem. Os conteúdos sistemáticos das disciplinas ou – como está no Parecer – “sub-áreas” (matemática, história, geografia, física, português etc...) só apareceriam de forma mais explícita ou predominante no segundo grau. No ensino das primeiras séries do primeiro grau, os conteúdos estão relacionados à experiência e à prática, trabalhados em situações concretas de aprendizagem, em exercícios que despertassem a curiosidade do aluno para a investigação, fornecendo assim os elementos básicos para o método científico.

No segundo segmento do primeiro grau, a proposta era de integração dos conteúdos das disciplinas organizadas por áreas de estudo. Nessa concepção, os conhecimentos das disciplinas estão presentes mas o conteúdo sistemático da disciplina só aparece no segundo grau. Por exemplo, os conhecimentos históricos e geográficos são utilizados, de forma

¹⁸⁵ “Assim, a perspectiva de constituição de um saber escolar tem por base a compreensão de que a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre o que há disponível da cultura num dado momento histórico, mas tem por função tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis. Para isso, exige-se um trabalho de reorganização, reestruturação ou transposição didática que dá origem a configurações cognitivas tipicamente escolares, capazes de compor uma cultura escolar *sui generis*, com marcas que transcendem os limites da escola”. (FORQUIN, 1993, apud Monteiro, 2002, p.16-17)

integrada, para atender aos objetivos de adequação do aluno ao meio em que vive e convive socialmente, como podemos comprovar nos objetivos do núcleo-comum inseridos no Parecer 853/71 da Câmara de Ensino de primeiro e segundo graus do Conselho Federal de Educação aprovado em 12/11/1971.

Nessa concepção, há uma intenção clara de integração entre as matérias:

as matérias, diretamente ou por seus conteúdos particulares, devem conjugar-se entre si e com outras que se lhe acrescentem; e para que nada se omitisse, neste particular, também aquela segunda camada logo prescrita no artigo 7º da lei foi incluída no processo de integração.

Parecer 853/71 (p.76)

Para exemplificar essa proposta, o Parecer 853/71 apresenta a figura reproduzida a seguir:

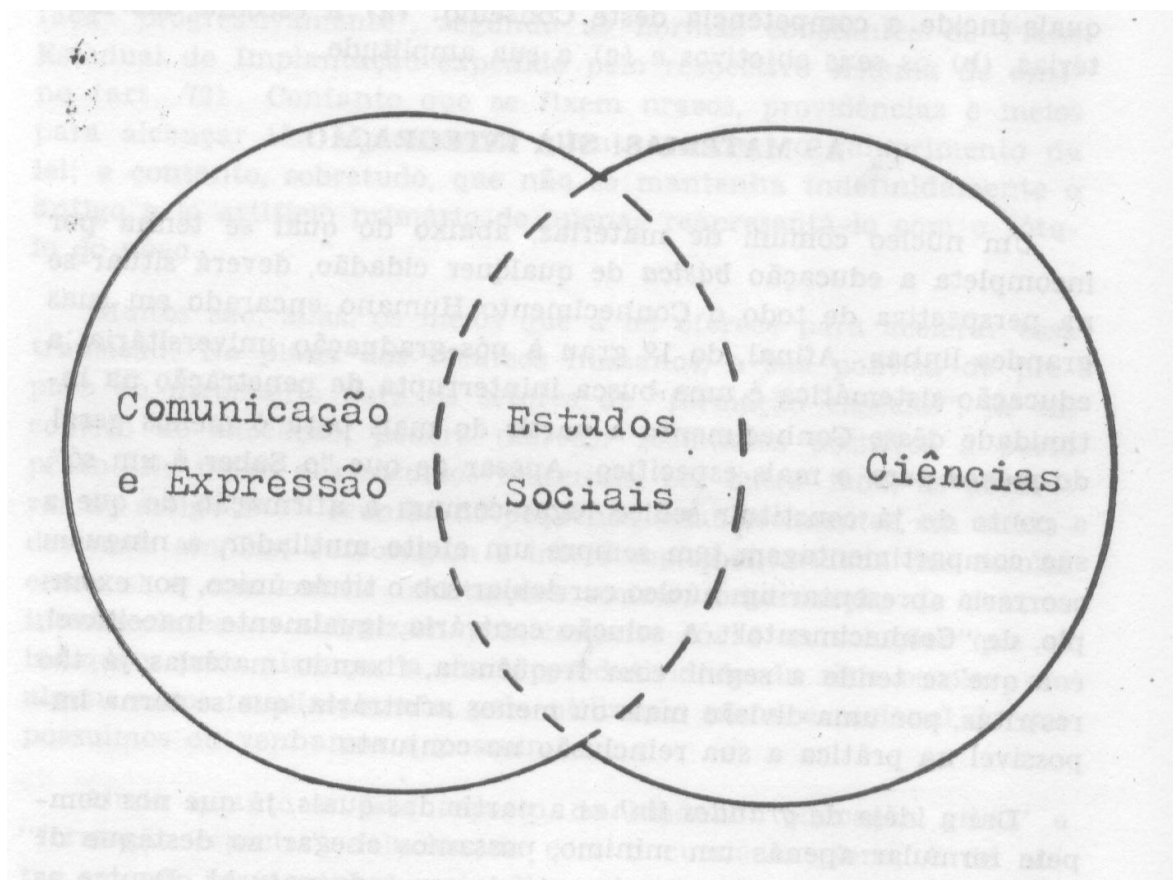


Figura 23: Os Estudos Sociais como intercessão entre matérias (Parecer 853/71)

A figura acima está representada por dois círculos que se interpenetram, apresentando uma intercessão com linhas pontilhadas justamente no espaço destinado aos estudos sociais. Nessa interpenetração das matérias, os estudos sociais ocupam a posição central, atuando como um elemento de ligação entre elas. O próprio Parecer 853/71 explica esse sentido:

Com efeito, na medida em que se cogite de uma divisão do conhecimento, e só nessa medida, os Estudos Sociais constituem um elo a ligar as Ciências e as diversas formas de Comunicação e Expressão: têm uma abordagem mais científica do que estas últimas, ao mesmo tempo em que para muitos chegam a confundir-se com elas, e sobretudo colocam no centro do processo a preocupação do Humano.

Parecer 853/71 (p.75)

Nessa visão, os Estudos Sociais representavam o aspecto humanístico, o homem como o centro de toda a ação e o sujeito do processo ensino-aprendizagem, além de ratificar os objetivos gerais da educação que, nessa concepção, visavam o auto-conhecimento e a realização pessoal mediante a interação com a sociedade em que vive, tanto pelo trabalho quanto pela convivência. O foco da educação centrava-se, portanto, no aspecto social.

Quanto aos objetivos das matérias fixadas no Parecer 853/71, cabia aos Estudos Sociais uma função integradora, promovendo o ajustamento do jovem ao meio em que vive:

o ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento.

Parecer 853/71 (p.78)

O caráter integrador dos Estudos Sociais é reafirmado na justificativa do Parecer quanto à inclusão da disciplina Organização Social e Política Brasileira como integrante dos Estudos Sociais, o que – segundo o Parecer – vinculava-se aos objetivos para o ensino de primeiro e segundo graus:

o preparo ao exercício consciente da cidadania – para a OSPB e para o Civismo devem convergir, em maior ou menor escala, não apenas a Geografia e a História como todas as demais matérias, com vistas a uma efetiva tomada de consciência da Cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional.

Parecer 853/71 (p.80)

O objetivo da organização das matérias no núcleo comum tinha como concepção a ideia de que “tudo está em tudo” (p.77), de modo que as disciplinas componentes das matérias estariam interligadas para dar conta de um currículo pleno.

A Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil adquirem tanto mais sentido e vigor quanto mais se interpretem com vistas à integração do aluno ao meio próximo e remoto; e para isso muito hão de contribuir atividades como as de Educação Física, Educação Artística e Educação Cívica... assim também a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas têm de reciprocarse e completar-se desde os primeiros momentos de escolarização, e sobretudo nessa fase, pois longe estamos do tempo em que dedução e indução duas faces do mesmo ato de pensar, eram rigidamente separadas... os princípios dos Estudos Sociais resultam em grau sempre maior do seu desenvolvimento como ciência. Não há, pois, como transplantar para o núcleo assim constituído os programas desses conteúdos que hoje, logo no começo da escolarização, já se compartimentam indevidamente em disciplinas autônomas.

Parecer 853/71 (p.77)

No texto do Parecer, fica clara a proposta interdisciplinar e a crítica à autonomia das disciplinas. A construção do currículo escolar, nessa perspectiva integradora, seria o resultado dos conteúdos sistemáticos das disciplinas, trabalhados a partir de projetos criados na escola com o objetivo de desenvolver temáticas específicas. Desse modo, as matérias – com seus conteúdos específicos – eram interligadas umas às outras, formando a totalidade do currículo e permitindo assim uma diversidade de currículos, obedecendo às especificidades locais e regionais. Podemos constatar que a integração dos conteúdos no currículo é um princípio fundamental na Lei 5.692.

Cabe destacar que, nessa proposta teórico-metodológica, prevalecia a concepção integradora do núcleo como elemento fundamental para “o preparo ao exercício consciente da cidadania”, como vimos acima. Assim, os conteúdos particulares e obrigatórios das grandes linhas de matérias tornavam-se meios para promover a interação entre elas.

Nessa visão interdisciplinar, o ensino da Língua Portuguesa, por exemplo, além da sua função instrumental, deveria valorizar o sentido da cultura brasileira, articulando a Literatura

com a História e a Geografia para promover a compreensão dos valores culturais que constituíram o contexto atual da civilização brasileira, sem negar as origens europeias e o contexto da História Universal no qual estamos inseridos. O ensino priorizava o estudo do meio físico e social brasileiro e as questões contemporâneas:

Os Estudos Sociais cujo objetivo é a integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos. Os seus componentes básicos são a Geografia e a História, focalizando-se na primeira a Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência humana, e, na segunda, o desenrolar dessa experiência através dos tempos. O fulcro do ensino, a começar pelo “estudo do meio”, estará no aqui-e-agora do mundo em que vivemos e, particularmente, do Brasil e do seu desenvolvimento.

Parecer 853/71 (p.80)

O objetivo do ensino era priorizar o Brasil, porém ficava expresso que o conhecimento de outros povos e da experiência humana como um todo era fundamental para situar o homem no mundo em que vive. A interação entre os conteúdos das matérias seria fundamental para dar conta desse aprendizado, voltado para um contexto global.

Fizemos à professora Terezinha Saraiva as seguintes perguntas: *Por que foi elaborado o Parecer n. 853? Pensava-se desde o início na necessidade da sua elaboração? Por que ele foi feito?*

Profª. Terezinha: – *Foi o primeiro parecer depois da lei. Eu me recordo muito bem, pois já fazia parte do Conselho. A Lei foi promulgada em 11 de agosto de 1971, e eu fazia parte da mesma Câmara do Valnir. Era a Câmara de Primeiro e Segundo Graus. O Padre José Vasconcelos era o presidente. Faziam parte também, Ester Figueiredo Ferraz, Paulo Nathanael Pereira de Souza, Valnir Chagas e eu. Nós participamos da Câmara de Primeiro e Segundo graus desde 1970 até 1980 quando eu saí. Durante os seis últimos anos assumi a presidência da Câmara de 1º e 2º Graus em substituição ao Conselheiro Padre José Vieira de Vasconcelos, porque ele assumiu a presidência do Conselho Federal de Educação. Assim que a lei foi promulgada, nas reuniões de Câmara, o Valnir dizia que a primeira coisa que devíamos tratar é desta parte do “Núcleo comum”, pois é algo totalmente novo e vai mexer com muita coisa e fez questão de ser o relator desse parecer.*

Beatriz Boclin: – *Então não havia uma interferência política ou dos militares?*

Profª. Terezinha: – *De maneira nenhuma. Isso eu posso assegurar: que durante os dez anos, de 1970 a 1980, em que fui conselheira, nunca houve qualquer interferência no Conselho Federal de Educação, nem do Ministro da Educação, nem dos militares. Mesmo depois que o Ministro Passarinho já deixara o Ministério nós tínhamos estabelecido uma relação tão cordial, tão respeitosa, tão amiga que nos reuníamos com ele e sua esposa Ruth para jantarmos quase todos os meses. O Conselho Federal de Educação não era subordinado ao Ministério. Constituía-se num poder paralelo. Era o órgão normativo do Ministério da Educação. Havia uma relação muito cordial e amistosa. Durante algum tempo o que se viu foi o Ministro da Educação interferindo no Conselho. Naquela época nenhum interferia... Eu acompanhei toda a elaboração da lei 5692 e posso garantir que nunca houve nenhuma interferência. O Ministro Passarinho nunca fez interferência, nem teve qualquer influência para alterar o Anteprojeto.*

Profª. Terezinha: – *Eu acompanhei toda a elaboração da lei 5692 e posso garantir que nunca houve nenhuma interferência. O ministro Passarinho nunca fez interferência, nem colocou nenhuma palavra sobre a lei. De modo geral os ministros nunca interferiam no período em que eu estive no conselho. Às vezes ele pedia algum estudo ou parecer, mas tudo relacionado ao ensino, que chegava para o ministro, era encaminhado para o conselho para ser estudado. Competia ao ministro homologar ou não, mas quem fazia o estudo era o conselho. O Conselho era um órgão normativo do sistema federal de ensino.*

A análise do Parecer 853/71 e do depoimento da professora Terezinha Saraiva nos permitem concluir que muitas das concepções e princípios expostos na Lei 5.692 foram defendidos ao longo da década de 60 e consolidados em 1971. A proposta de integração entre as disciplinas, assim como a perspectiva de uma educação individual e social com vistas à preparação do aluno para a vida em sociedade são similares àquelas defendidas por Delgado de Carvalho e por alguns membros do Conselho Federal de Educação durante a década de 60. Essa análise se confirma com o depoimento da conselheira Terezinha Saraiva:

Beatriz Boclin: – *Como se explica que a lei 5692 tenha assumido uma forma tão radical de proposta curricular para a época?*

Profª. Terezinha: – *Eu acho que as pessoas que fizeram parte dos dois grupos de trabalho já traziam isso consigo.*

Profª. Teresinha: – *Eu tinha algumas questões resultantes da minha vida profissional. Por exemplo: eu achava o exame de admissão um absurdo. Em relação*

ao antigo primário, uma única professora ensinava todos os conteúdos e integrava História e Geografia, Ciência, Matemática, Português. Não separava o ensino dos conteúdos. Já no Ginásio era uma professora para cada disciplina.

Beatriz Boclin: – *É por isso que “Estudos Sociais” começou no primário.*

Profª. Terezinha: – *Exatamente. A professora nunca separou história de geografia no primário.*

Beatriz Boclin: – *No Instituto de Educação havia separação entre história e geografia.*

Profª. Terezinha: – *Sim. Eu fiz lá o ginásio muito antes da lei 4024. Eu fiz desde o ginásio e terminei a formação como professora, e já era por disciplina. Não sei se depois eles fizeram por área de estudo. Acho que não.*

Profª. Terezinha: – *O Colégio Pedro II tinha o mesmo comportamento do Instituto de Educação. Eram instituições padrão e muito arraigadas. Professor formado para lecionar História só lecionava História, a mesma coisa com a Geografia – eram licenciaturas separadas. Deve ter havido uma reação muito forte dos professores formados com licenciatura, para ensinar “Estudos Sociais”. Já para o professor primário era muito fácil, porque ele já praticava isso.*

Profª. Terezinha: – *Eu me lembro que na época do Conselho, logo que foi aprovado o Parecer 853/71, chegavam muitos processos com indagações como por exemplo: professores com licenciatura em História ou Geografia poderiam lecionar Estudos Sociais?*

Beatriz Boclin: – *Mas saiu antes. A licenciatura é de 1964. A licenciatura curta primeiro, e depois a plena em Estudos Sociais.*

Profª. Terezinha: – *Exatamente.*

Beatriz Boclin: – *Então o que mobilizava eram essas ideias de integração das disciplinas, de John Dewey, etc.?*

Profª. Terezinha: – *Eu acho que sim.*

A análise desse depoimento nos permite concluir que não houve uma ruptura entre as ideias pedagógicas desenvolvidas na década de 60 e as propostas encontradas na Lei de Diretrizes e Bases de 1971. Os estudos que antecederam a elaboração da Lei, desenvolvidos

pelos Grupos de Trabalho em 1969 e 1970, foram realizados por membros do antigo Conselho Federal de Educação e englobaram muitas das ideias ali defendidas. Como exemplo, temos o Parecer 853/71 cujo relator – Valnir Chagas – compartilhava do ideal escolanovista de Anísio Teixeira e Newton Sucupira, seus companheiros no Conselho ao longo de toda a década de 60. A análise nos permite destacar, também, que os membros do Conselho Federal de Educação na década de 70 tinham trajetória reconhecida no campo educacional. O depoimento da prof^a Terezinha Saraiva nos leva a afirmar que Valnir Chagas incluiu no parecer todas as ideias anteriormente construídas, incluindo a proposta dos Estudos Sociais que fora gestada durante a década de 60, e que foi inserida, inclusive, como disciplina optativa, por determinação do Conselho Estadual de Educação, nos currículos do ginásio – como já vimos anteriormente – e por iniciativa do Conselho Federal de Educação foram criadas as Licenciaturas em Estudos Sociais, por meio do Parecer 106/66. Nesse sentido, perguntei à conselheira se fora pensada alguma preparação para se trabalhar com os Estudos Sociais, obtendo a seguinte resposta:

Prof^a. Terezinha: – *Não. Porque isso era uma questão do âmbito estadual, uma vez que o responsável pelo ensino fundamental e médio era o sistema estadual. O que competia ao Conselho Federal era propor a licenciatura para poder interferir na formação do professor, que lecionaria aquela matéria e não mais das disciplinas história e geografia. As licenciaturas deveriam preparar os professores para lecionar a matéria Estudos Sociais, através de atividades, áreas de estudo no ensino de primeiro grau e, no segundo grau, as disciplinas – História, Geografia, OSPB.*

Beatriz Boclin: – *Então essas propostas de licenciatura curta da década de 1960 saíam do Conselho, dessas pessoas que já estavam pensando em fazer uma proposta de ensino que precisaria de uma licenciatura?*

Prof^a. Terezinha: – *Exatamente. Mas no bojo da lei não se fala nisso. Mas no Parecer já aparece.*

Prof^a. Terezinha: – *O interesse do Valnir em relatar o parecer demonstra que isso já estava no pensamento dele.*

Concordamos, portanto, com o pensamento da educadora de que a concepção pedagógica inserida na Lei, especialmente no que se refere aos Estudos Sociais, foi construída ao longo da década de 60 – quando faziam parte do Conselho Federal de Educação nomes bastante ligados à Escola Nova e a uma proposta progressista de ensino, como Anísio Teixeira, Newton Sucupira e Valnir Chagas. Tal proposta teve continuidade e se consolidou nas diretrizes da reforma educacional de 1971 (LDB 5.692).

Acompanhando os acontecimentos, sente-se que a necessidade de uma nova lei não resultou de uma decisão de momento, mas de dados, pareceres do Conselho Federal de Educação e reflexões dos educadores, que se somaram ao longo do tempo, indicando necessidade de reformulações.

Saraiva (1984, p.18)

A análise do Parecer 853/71 nos permite concluir, também, que a proposta da Reforma Educacional contida na Lei 5.692, ao agrupar em Estudos Sociais as disciplinas História e Geografia no currículo do primeiro grau, criava uma matéria escolar. Os Estudos Sociais, desde sua origem nos estudos da Escola Nova até sua implementação experimental no Brasil, ao longo da década de 60, representou uma matéria para a escola, dentro da ideia de integração dos conteúdos para atender a objetivos exclusivamente escolares.

O sentido do termo “matéria” como um conjunto de conteúdos de diferentes disciplinas de uma área, trabalhados na escola de forma integrada para dar conta do projeto de ensino específico daquele estabelecimento de ensino, exposto no Parecer 853/71, ratifica essa conclusão.

Perguntamos, ainda, à professora Lydinéa Gasman por que a proposta de Estudos Sociais não emplacou no país:

Profa. Lydinéa: *A questão conceitual e a realidade escolar em muito contribuíram para o esvaziamento dos Estudos Sociais. O seu rebatimento em uma realidade de professores e escolas totalmente despreparados traria desvios na sua implementação. Como Estudos Sociais apregoavam certa autonomia na composição dos conteúdos curriculares é bem possível que a realidade da escola e a de professores despreparados, acostumados a seguir a lógica de livros didáticos (os mestre da*

decoreba) tenham facilitado o caminho para o seu desvirtuamento, descaracterizando-o como um campo de conhecimento e passando a conceituá-lo apenas como um campo de práticas sociais despidas de conteúdos significativos.

A pretensão da Proposta não era a extinção dos conteúdos de História e da Geografia mas sim uma maior oxigenação da abordagem dos seus conteúdos com ênfase em estruturas de conhecimento. Com paulatina prevalência do aspecto pragmático (que conduziu sua prática a um quadro desfavorável, que doravante se prestaria a qualquer interpretação política/ideológica disponível), a compreensão mais comum era a de que saíam a História e a Geografia e no lugar dessas disciplinas entrariam os Estudos Sociais. E estes não devendo ser encarados como mais uma disciplina; transfigurar-se-iam em pouco tempo num algo açucarado, meros flashes do cotidiano a serem trabalhados na sala de aula.

Tal interpretação equivocada, segundo minha percepção, conduziu a um desgaste maior.

Concluimos, com base no estudo, que a criação da disciplina escolar Estudos Sociais e a resistência e crítica suscitados expressam embates entre concepções sobre currículo e tradições estabelecidas com repercussões sobre a formação de professores. O contexto histórico no qual esse processo se desenvolveu, período de autoritarismo político no âmbito do regime militar, tornou-se um campo de possibilidades para a produção de diferenciadas interpretações sobre a proposta, que passou a ser vista pelos professores de História como ação política com o objetivo de esvaziar a formação para a cidadania em perspectiva histórica e crítica.

Os Alunos do Colégio Pedro II na década de 1970



Figuras 24 e 25: Capa do Livro *Colégio Pedro II e a História da Educação no Brasil* elaborada pelos alunos da Unidade Escolar Engenho Novo II (2006)

CAPÍTULO 5

A COMUNIDADE DISCIPLINAR DE HISTÓRIA E A REFORMA EDUCACIONAL PROMOVIDA PELA LEI N° 5.692 DE 1971

Na pesquisa aqui desenvolvida, caminhamos no sentido de atender ao objetivo de investigar a dinâmica sócio-histórica do funcionamento do currículo da disciplina História no Colégio Pedro II, na década de 1970, e compreender como as políticas públicas que promoveram reformas educacionais foram apropriadas pelo Colégio.

Com o intuito de obter dados para responder às nossas questões de estudo sobre o impacto dessas reformas, ocorridas como resultado da aprovação da Lei n.º 5.692 de 1971 no que concerne à implantação dos Estudos Sociais no ensino de primeiro grau, em substituição às disciplinas História e Geografia, utilizamos como metodologia a pesquisa documental, trabalhando com as fontes pertencentes ao acervo do NUDOM e realizando uma série de entrevistas com professores do Colégio Pedro II que lecionavam na época.

As fontes documentais revelaram uma permanência histórica onde os programas de ensino das disciplinas História e Geografia apresentavam seus conteúdos de ensino em separado, como nos programas anteriores.

Os professores entrevistados responderam a algumas perguntas sobre como as reformas educacionais promovidas pelo Governo Federal, na década de 1970, ocorreram no Colégio Pedro II; como funcionava o Colégio naquela época; e, mais especificamente, quais as tentativas realizadas para a implantação dos Estudos Sociais no primeiro grau. Em seus depoimentos, os professores foram categóricos em afirmar que o Colégio Pedro II não adotou os Estudos Sociais, mantendo a autonomia das disciplinas História e Geografia sem estabelecer qualquer integração desses conteúdos no currículo. Revelaram, também, importantes informações sobre as relações entre o Colégio e as instâncias governamentais,

sobre as características da estrutura organizacional da instituição e a atuação de diretores, catedráticos e professores durante aquele período.

5.1 O impacto da nova legislação educacional em tempos de autoritarismo político

A década de 1970 representou um período de transição para o Colégio Pedro II. A implementação da Reforma Educacional (Lei nº 5.692/71), estabelecendo a junção dos cursos primário e ginasial no curso fundamental em oito anos e a extinção do exame de admissão à quinta série do antigo ginásio – agora denominado primeiro grau – promoveu uma quebra na tradição do Colégio, que seria a do aluno seguir do curso ginasial ao colegial. A partir dessa data (1971), o aluno passaria a fazer a prova para ingressar no Colégio Pedro II somente no primeiro ano do segundo grau (correspondente ao antigo curso colegial).

Segundo depoimento do professor Geraldo Pinto Vieira, “houve um esvaziamento do Colégio na década de 1970, tendo em vista que pela nova lei o antigo ginásio seria competência do Estado, e acabava o exame de admissão promovendo uma redução progressiva do número de alunos do ginásio”.

Por outro lado, a Lei 5.540 de 28/11/1968, que estabeleceria a Reforma Universitária, entre outras providências havia promovido a extinção das cátedras na universidade, e por extensão no Colégio Pedro II. A Lei não impediu que fossem preservados os direitos dos ocupantes; portanto, os catedráticos do Colégio Pedro II continuaram em suas funções, fazendo parte da Congregação do Colégio, sendo mantida, sua responsabilidade por todas as questões envolvendo as respectivas disciplinas. Definiam programas de ensino, livros didáticos a serem adotados e acompanhavam, por meio dos coordenadores pedagógicos da disciplina, o andamento do ensino.

Os catedráticos foram sendo substituídos progressivamente, por falecimento ou aposentadoria, pelos Chefes de Departamento¹⁸⁶, escolhidos pelo diretor geral até 1985, quando passaram a ser eleitos. O último catedrático de História foi o professor Roberto Bandeira Accioli, cassado em 1969¹⁸⁷. Sobre a cassação desse catedrático e de mais dois professores do Colégio, os depoimentos do professor Geraldo Pinto Vieira¹⁸⁸ e da professora Thelma Soares de Miranda¹⁸⁹ esclarecem que:

Prof. Geraldo: – *Quanto ao movimento militar, nós não tivemos implicações dentro do Colégio Pedro II. Do ponto de vista de “cassações”, elas atingiram apenas três professores por atividades fora do Colégio. O que não impediu que alguns alunos fossem observados pelos órgãos de segurança.*

Beatriz Boclin: – *Eram [professores] de História?*

Prof. Geraldo: – *De História era o Hélio Marques, que foi cassado por sua atividade sindical, não por atividades dentro do Colégio, mas depois retorna com a Anistia. O professor Accioli, que era o catedrático, foi cassado também porque era ligado ao Jango. O Accioli foi diretor na época da Revolução e também do celeberrimo “comício na Central do Brasil”, em 13 de março de 1964 e também presidente do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – e toda a propaganda que foi distribuída no “Comício na Central do Brasil”, foi impressa nas gráficas do IBGE. Isso foi um dos motivos que levaram à cassação do Accioli, não teve nada a ver com a parte pedagógica. Ele era amigo do Jango, parece que ele tinha uma grande relação com ele, e essa foi a razão. E o terceiro foi o Bayard Boiteaux, que era um excelente professor de matemática, foi meu professor, e tinha uma atividade sindical muito grande... Eu quero fazer um registro que acho muito importante: nenhum dos três*

¹⁸⁶ Constatamos no Regimento do Colégio Pedro II de 1962 (vigente de 1962 a 1964) que já era utilizada a denominação de chefia para os catedráticos responsáveis pelos departamentos. O Colégio apresentava a mesma estrutura departamental das universidades, nas quais os chefes das cadeiras eram os catedráticos, a saber: “A chefia de cada departamento caberá sucessivamente em sistema de rodízio trienal aos professores catedráticos efetivos, que dele fizerem parte, em ordem de antiguidade na Congregação” (Regimento Interno do Colégio Pedro II – 1962, p.11). O Regimento seguinte data de 1968, com duração até 1987 (sendo este o atual). Neste Regimento é criado o Conselho Departamental formado pelo Diretor Geral, Diretores das Unidades e pelos chefes de departamento de cada disciplina da grade curricular do CPII, sendo estes professores do ensino secundário.

¹⁸⁷ “Cerca de quatro meses depois do AI-5, Costa e Silva aplicou as sanções nele previstas (cassação de mandatos, suspensão de direitos políticos ou aposentadorias) e, em menos de uma semana, puniu quase 200 cidadãos. Entre os intelectuais cariocas e paulistas aposentados, encontravam-se os cientistas sociais Florestan Fernandes, Bolívar Lamounier...os professores Hélio Marques da Silva, Roberto Bandeira Accioli e Iara L.Vargas e até o poetinha e diplomata Vinicius de Moraes” (ALENCAR, F. Entre a Cruzinha e a Espada - A Memória dos Professores e dos Estudantes de História. IN: SILVA, J.L.W. *A deformação da História ou para não esquecer*. Jorge Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1986, p.42)

¹⁸⁸ Entrevista concedida em setembro de 2007.

¹⁸⁹ Entrevista concedida em outubro de 2009.

fazia proselitismo político dentro de sala de aula. Esta é uma moda que veio depois disto... Os que já eram comunistas naquela ocasião jamais influenciaram os alunos com suas ideias, e os que eram adeptos do Movimento Revolucionário não subiam em bancos para fazer campanhas. Hoje nós vemos uma série de professores que estão envolvidos em atividades sindicais, e estão trazendo situações que não dizem respeito ao colégio. O professor pode ter as suas ideias, mas não pode transferi-las para dentro da sala de aula. E lamentavelmente isso agora está ocorrendo.

Beatriz Boclin: – *E os colegas cassados?*

Prof^a. Thelma: – *O caso que eu presenciei de perto foi o do professor Hélio Marques. Quando entrei aqui ele já não estava, foi cassado por atividades fora do Colégio, mas honestamente não sei, ignoro que alguém tenha saído do Colégio por ser cassado.*

O que sei bem, é que o professor Hélio Marques era presidente do SIMPRO (Sindicato dos Professores) e estava na rádio Mayrink Veiga, acho que em 68 ou 69, convocando os professores para se unirem, para dar um basta no regime da época. Nesse momento, ele nem acabou de falar e foi imediatamente cassado, torturado, perdeu seus empregos, todos os vencimentos, vivia de vender enciclopédia e enceradeira de porta em porta, amigos coletavam dinheiro para o sustento dele e dos seus filhos... então nesse período havia essa sombra, nós todos tínhamos medo de perder o emprego.

Agora, aí vem o lado bom, a anistia chegou, todos foram anistiados... vou particularizar o caso do professor Hélio Marques, em honra a esse humanista, esse brasileiro que queria o bem de todos e era um excelente professor, amigo dos alunos e uma pessoa popular, e fazia um bonito trabalho no SIMPRO.

Beatriz Boclin: – *Em que época o professor voltou ao Colégio?*

Prof^a. Thelma: – *Acho que em 82. Ele estava ávido para voltar a trabalhar, gostava muito de dar aulas, na época a diretora era a professora Leda Quini, da Unidade Centro, uma ótima diretora e eu era a coordenadora pedagógica. Ele se dirigiu a mim, fiquei muito feliz de recebê-lo. Ele estava querendo pegar várias turmas para se realizar como professor, e assim aconteceu!! Foi muito cioso no trabalho, amigo dos alunos, apesar de amargar esse período de sofrimento.*

Constatamos que no Livro de Atas da Congregação, correspondente ao período de 1961 a 1975, não há referências sobre cassações de professores do Colégio, nem mesmo sobre a cassação do professor Roberto Accioli, membro da Congregação, não só como catedrático de História mas também como Diretor do Externato (1962 a 1964). A Congregação manteve, nesse período, a sistemática das suas reuniões, sendo que o último registro da presença de

Roberto Accioli encontra-se na Ata de 22/11/1968. Na ata seguinte, de 27/06/1969, já não há registro da presença do catedrático, assim como nenhuma referência à sua cassação.

Segundo nossos entrevistados, a cassação do catedrático Roberto Accioli¹⁹⁰ representou um momento de transição no qual se perdia muito da liderança do antigo catedrático e do controle que ele exercia sobre todas as atividades do departamento. O professor Accioli representou, no Colégio Pedro II, a tradição da cátedra como um “feudo”, espaço administrativo e pedagógico de propriedade do catedrático, com ingerência direta nos programas, na escolha dos professores, na organização da grade curricular, nos autores dos livros didáticos. Podemos dizer que o professor Accioli foi o responsável pela manutenção da mística da cátedra, pelo seu prestígio pessoal, pelas suas relações de poder e sua influência dentro e fora do Colégio. Relacionava-se com pessoas que ocupavam altos postos no Governo Federal, como o próprio Presidente João Goulart, seu amigo pessoal, além de – como já vimos – ocupar cargos de projeção externa como membro do Conselho Federal de Educação e presidente do IBGE, na década de 60.

O fim da cátedra e a conseqüente passagem da figura do catedrático para o Chefe de Departamento representou uma transição, como podemos constatar ainda no depoimento do professor Geraldo: “Os chefes de Departamento não tinham a liderança dos catedráticos e me parece que sua função e sua importância não estavam bem definidas”.

O professor Accioli foi substituído no Departamento de História pelo então professor da Unidade Escolar Centro, Antonio Traverso¹⁹¹, que passou a responder pelo Departamento. Vale lembrar que a disciplina História fazia parte do Departamento de História, Geografia e

¹⁹⁰ O professor Roberto Bandeira Accioli assumiu a cátedra no Colégio Pedro II no concurso para a cátedra de História da Civilização no Internato, realizado em 1943, com a tese: “César e a realeza” (Livro das Atas dos Concursos para Professores do Colégio Pedro II - Externato e Internato - 1940 a 1951). Era professor substituto do Internato desde 1938.

¹⁹¹ Concorreu com o professor Roberto Accioli à cátedra de História da Civilização no concurso de 1943, mas perdeu o título para o primeiro.

Filosofia, denominado Departamento de Ciências Sociais¹⁹². Ainda na década de 1970, a disciplina Geografia ainda possuía o seu catedrático – Nilo Bernardes, que assumiu a Chefia do Departamento de Ciências Sociais no lugar do professor Accioli. Embora o Departamento fosse chefiado pelo catedrático de Geografia, na prática os professores da disciplina História reportavam-se diretamente ao professor Antonio Traverso, como veremos nos depoimentos a seguir.



Figura 26: O professor Antonio Traverso e alunos no Externato do Colégio Pedro II¹⁹³

Sobre a relação dos professores e coordenadores de História com o catedrático Nilo Bernardes, perguntei à professora Thelma Soares de Miranda, que explicou:

Prof^a. Thelma: – *Nenhuma, nenhuma... Ele não participava das reuniões da equipe de História, ele era conhecido como o chefe de Departamento de Geografia. Nesse*

¹⁹² Conforme o que estabelecia a Lei de 17 de dezembro de 1964, sendo a primeira ata desse departamento realizada em 9 de março de 1965, englobando História, Geografia e Filosofia.

¹⁹³ Revista Símbolo, nº 15, outubro-novembro, 1954, p.27.

tempo em que fui coordenadora nunca me reuni com o professor Nilo Bernardes para falar de programas ou de quaisquer assuntos... vamos dizer ... atitudes de alunos ou de professores. Nós, os coordenadores de História, nos relacionávamos com o professor Antonio Traverso, responsável pela disciplina História.

A nova designação dos antigos chefes de cadeira não alterou a configuração anterior do Colégio. Durante a década de 1970 a estrutura organizacional da Instituição permaneceu a mesma: os antigos catedráticos, que ainda permaneciam em seus cargos, compartilhavam com os novos Chefes de Departamento os assentos na Congregação, assim como as prerrogativas de definir programas de ensino, escolher livros didáticos e decidir sobre as principais questões internas relativas ao Colégio. Nesse sentido, ocorreu um progressivo fortalecimento dos Chefes de Departamento ao longo dessa década.

Os deveres e atribuições dos antigos professores catedráticos, estabelecidos no Regimento Interno do Colégio Pedro II de 1968, foram incorporados pelos chefes de departamento:

- a) dirigir e orientar o ensino de uma cadeira, fazendo executar o programa da disciplina nos termos em que tiver sido aprovado pelo respectivo Departamento;
- b) promover estudos e medidas para maior rendimento de sua disciplina, os quais deverão ser submetidos à consideração e aprovação do respectivo Departamento;
- c) apresentar ao Departamento respectivo, plano e programa de curso de especialização e aperfeiçoamento que pretenda ministrar nos termos deste Regulamento;
- d) apresentar ao Departamento a que pertencer as considerações que julgar necessárias sejam adotadas na elaboração dos programas de sua disciplina. (Regimento Interno do Colégio Pedro II de 1968. *Seção II – Dos Deveres e atribuições do professor catedrático*. p.31).

Os depoimentos dos entrevistados confirmam nossas conclusões e apresentam as características do Colégio Pedro II na década de 1970, revelando que houve maiores permanências que mudanças na estrutura do Colégio:

Prof. Geraldo Pinto Vieira: – *Em 1969 o que houve de importante com relação a isso é que junto com a Revolução vem a extinção da Cátedra. Houve um fortalecimento dos chefes de Departamento, de vez que os chefes passaram a ter assento na Congregação na ausência do catedrático. Havia um Departamento naquela época que abrangia Geografia, História e outra disciplina, mas era dirigido por um catedrático que poderia ser de História ou Geografia. No caso da Geografia era o Prof. Nilo Bernardes, porque o Accioli havia sido afastado. A Congregação foi se transformando na medida em que foram morrendo ou se aposentando os titulares, os últimos morreram na década de 1980.*

Beatriz Boclin: – *Havia uma diferença administrativa ou de poder entre o Chefe de Departamento e Catedrático?*

Prof. Geraldo: – *Sim. Porque o catedrático era um membro nato dos Departamentos. Nessa fase as diretrizes eram dadas pelos catedráticos. Os chefes de Departamento só aparecem com a ausência dos catedráticos.*

Não havia Chefe de Departamento. Existiam os Departamentos que eram compostos por alguns professores. Nós temos no Livro de registro de reuniões algumas Atas dessa época que falam nesses Departamentos. Eu me lembro que o Departamento de História era também de Geografia, Filosofia. Os catedráticos eram quem controlava os Departamentos com a convocação de algum coordenador, que referendava o que os catedráticos faziam. Eu me lembro que os programas de História que foram modificados com a Lei 5.692/71 trazem uma nítida influência do Nilo Bernardes, que era professor de Geografia, já que nessa época o Accioli estava afastado.

Sobre o funcionamento do Colégio Pedro II, estas foram as perguntas feitas à professora Thelma Soares de Miranda:

Beatriz Boclin: – *Como era o Colégio Pedro II na década de 1970? Você sentiu alguma diferença da passagem do catedrático Accioli para o Chefe de Departamento?*

Prof^a. Thelma: – *Eu nunca trabalhei diretamente com o professor Accioli, entrei no Colégio para trabalhar com o professor Antônio Traverso, gostei muito, ele era uma pessoa liberal, acatava as opiniões dos coordenadores, isso na parte específica de História.*

Vale destacar que a cátedra não mais se sustentava; já havia caído na universidade, e como o Colégio Pedro II sempre procurou se espelhar no ensino superior, acompanhou a passagem do catedrático para o Chefe de Departamento. No entanto, essa mudança não pareceu abrupta, pois, seguiu-se a conciliações e negociações, como no caso do catedrático Nilo Bernardes, que ocupou a cátedra dos Departamentos de História e Geografia embora, na prática, os professores de História se reportassem ao professor Antonio Traverso.

Quanto à disciplina dos alunos:

Prof^a. Thelma: – *O Colégio nesse período, na parte dos alunos, havia muita disciplina, um bom comportamento por causa dos inspetores, havia uma quantidade grande de inspetores, um inspetor tomava conta de duas turmas. Quando nós chegávamos à sala de aula o quadro já estava apagado, o nome do professor escrito, a data, a matéria, às vezes até a chamada feita no diário de classe, então o professor entrava para dar aula em um ambiente que não era de terror, absolutamente; havia até muita compreensão entre professores e alunos, mas apenas uma organização.*

Depois o tempo mudou muito, falta de inspetores, o professor ficou muito sobrecarregado...

Beatriz Boclin: – *Mas este fato ocorreu mais tarde na década de 80?*

Prof^a. Thelma: – *Sim mais para a década de 80. Em 70 havia essa disciplina mas não era uma disciplina forçada ou ruim, era uma organização, o próprio aluno gostava, o aluno que queria estudar, porque ele podia prestar atenção às aulas porque os inspetores estavam circulando pelo corredor e se notassem um tumulto dentro de uma sala, alunos que sentavam no fim da sala... o professor escrevendo no quadro e o inspetor passava olhava, conhecia o nome dos alunos, anotava o nome daquele aluno que era chamado atenção, e o professor podia fazer um desenvolvimento muito bom de sua aula...*

No novo contexto cresceu a função dos coordenadores pedagógicos, que, participavam – juntamente com o Chefe de Departamento – da escolha dos livros didáticos adotado nas seções do Colégio¹⁹⁴. Os coordenadores traziam as sugestões dos professores, e o Chefe de

¹⁹⁴ As Seções, hoje Unidades Escolares eram: São Cristóvão, Centro, Engenho Novo, Humaitá e Tijuca.

Departamento decidia qual o livro que seria adotado no Departamento¹⁹⁵. Não era mais imposta a escolha do livro de autoria do catedrático, como acontecia nas décadas anteriores, até porque não foram encontrados registros de Chefes de Departamento serem autores de livros didáticos nesse período. Após a cassação do professor Roberto Accioli, seus livros não foram mais usados; no entanto, mantinha-se a tradição de adotar, para uso dos alunos, livros da autoria de professores do Colégio.

No acervo do NUDOM encontram-se alguns livros didáticos, identificados pelos professores entrevistados como aqueles adotados durante a década de 1970. Pudemos constatar que os livros mais utilizados foram escritos por dois professores do Colégio: a professora Therezinha de Castro e o professor Renato Azevedo.

Da professora Therezinha de Castro destacamos três livros de sua autoria:

1º) História Geral - Antiga e Medieval. Rio de Janeiro: *Livraria Freitas Bastos S.A*, 1968. Na capa do livro encontra-se a orientação: *Nível Secundário, baseado no programa do Colégio Pedro II*. Conforme relato dos professores entrevistados, esse livro foi bastante usado na década de 1970. A análise do seu conteúdo confirma, na prática, a manutenção do programa tradicional do Colégio;

2º) História Geral – Contemporânea. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1973. A autora menciona que o livro está de acordo com *o programa do Colégio Pedro II - Nível Secundário* e na folha de rosto, logo abaixo do nome da autora, lê-se a inscrição: *Professora do Colégio Pedro II*;

3º) História Geral – Moderna e Contemporânea - *Nível Secundário*. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1970 – baseado no programa do Colégio Pedro II.

¹⁹⁵ O Departamento de História na década de 1970 tinha aproximadamente setenta professores. Esses professores em sua maioria foram efetivados em 1958/1959 eram os antigos horistas, indicados pelos catedráticos, que não entraram no último concurso de 1952.. No concurso de 1970, houve um grande número de horistas efetivados.



Figura 27: Capas dos livros de História Geral – década de 70 (Castro, 1968-1970)

A referência encontrada na capa dos livros sobre os programas do Colégio Pedro II revela a preocupação da editora em dar credibilidade e respeito à obra, ao relacionar o seu conteúdo ao nível dos programas de ensino do Colégio Pedro II. Esses livros contêm conteúdo extenso, mas já apresentam preocupação didática pela inserção de mapas, imagens coloridas, exercícios, curiosidades etc. A autora não parece buscar inspiração no modelo dos antigos compêndios, diferindo do último livro adotado antes de 70, de autoria do catedrático Roberto Accioli.

Os livros didáticos do professor Renato Azevedo foram adotados na quinta e na sexta séries do primeiro grau:



Figura 28: Livros de História - década de 70 (Azevedo e Thiné, 1973)

1º) História do Brasil – Curso Ginasial. 6ªed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1973;

2º) Azevedo, Renato e Tiné, J.S. História Geral. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1973.

Assim como os livros da professora Therezinha de Castro, esses dois exemplares tratam do conteúdo tradicional da História, com extenso conteúdo. O citado livro de “História do Brasil” inicia-se com uma breve introdução ao estudo da História, seguindo-se as Grandes Navegações e os Descobrimentos, da América e do Brasil.

O referido livro de “História Geral” começa com um estudo sobre o conceito de História, seguindo-se Pré-História, Antiguidade Oriental, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea, até a Guerra-Fria.

Apesar do conteúdo manter-se extenso, os dois livros nos parecem mais compatíveis com as séries a que se propõem: quinta, sexta, sétima e oitava séries do primeiro grau. Apresentam imagens, mapas, testes e exercícios, incluindo cruzadinhas, numeração de

colunas (esquerda e direita), complementação de frases, curiosidades destacadas com tinta colorida etc., ou seja, atividades mais apropriadas para as idades dos alunos.

Os livros didáticos apontados pelos entrevistados como os utilizados na época revelam que os conteúdos programáticos não estavam integrados com a Geografia, assim como não foram adotados livros de Estudos Sociais.

O livro didático do catedrático Nilo Bernardes também tratava dos conteúdos tradicionais da “Geografia do Brasil” – Rio de Janeiro: Editora Linceu, 1973 – confirmando a informação de que não houve integração de conteúdos entre as disciplinas História e Geografia ou a adoção de livros de Estudos Sociais.

Nos depoimentos abaixo nossas observações são confirmadas:

Prof^a. Thelma: – *Os livros da Therezinha de Castro eram muito usados. Trabalhei também com o livro de Borges Hermida, professor de São Cristóvão.*

Beatriz Boclin: – *Você deu aulas no 1º grau?*

Prof^a. Thelma: – *Sim, em turmas de 5ª série e também no segundo ano do 2º grau. Precisei me adaptar a trabalhar com alunos de 10 a 11 anos, eu estava mais acostumada com o 2º grau.*

Beatriz Boclin: – *Vocês se guiavam pelo livro didático ou pelo programa?*

Prof^a. Thelma: – *Pelo programa, distribuído pelo Chefe do Departamento, naturalmente havia um livro didático para ser um recurso orientador. Quando foram criadas as “provas únicas” tinha que haver uma uniformidade de ensino em todas as unidades, tinha que ter o mesmo trabalho, com o mesmo programa, as questões não sendo iguais eram semelhantes. O livro didático norteava isso muito bem.*

Beatriz Boclin: – *Vocês tinham autonomia para elaboração desses programas?*

Prof^a. Thelma: – *Tínhamos autonomia mas, participando com o chefe de departamento, ele é que dava a opinião final; se achávamos que tínhamos que inserir algum tópico mais importante falávamos, se fosse bem acatado entraria ou não no programa.*

Na década de 1970, os currículos continuaram a ser feitos pelos catedráticos e/ou Chefes de Departamento, sendo passados aos professores pelos coordenadores pedagógicos nas unidades escolares. Os conteúdos que compunham os programas continuaram a não ser discutidos pelo grupo de professores de História, o que só passou a acontecer em 1979, com o primeiro encontro de professores do Colégio Pedro II, organizado pelo então Secretário de Ensino professor Wilson Choeri, objetivando planejar e organizar o programa de ensino. Em 1979, com a saída do então Diretor Geral professor Vandick da Nóbrega¹⁹⁶, assumiu a Direção Geral do Colégio Pedro II o professor catedrático de química, Tito Urbano da Silveira. Em sua gestão foi criada a Secretaria de Ensino, com a incumbência de promover um importante processo de renovação pedagógica.

Realizou-se o “Primeiro Encontro de Professores”, que aconteceu no período de 30 de julho a 4 de agosto de 1979 e representou um marco na política pedagógica do Colégio, uma vez que – pela primeira vez – os professores participaram da elaboração dos programas. Como resultado desse encontro, o corpo docente elaborou uma proposta teórico e metodológica para o ensino de História, incluindo os “objetivos da disciplina, estratégias e meios e uma seleção de conteúdos”. Esse evento também contribuiu para que, em 1981, a Secretaria de Ensino elaborasse o primeiro Plano Geral de Ensino (PGE). Esse documento estabeleceu o retorno à unidade efetiva dos programas, apresentando os objetivos gerais e o conteúdo programático de cada disciplina da grade curricular do Colégio Pedro II; criando provas únicas a serem aplicadas semestralmente (junho e dezembro); e estabelecendo (a) um maior controle do diário de classe pelos coordenadores e (b) reuniões semanais entre o Chefe de Departamento e os Coordenadores.

¹⁹⁶ Vandick Londres da Nóbrega foi diretor do Internato em dois períodos: no primeiro período, de 1948 a 1958; no segundo período, de 1964 a 1967, quando foi nomeado Diretor Geral do Colégio Pedro II, ocupando o cargo até 1979, quando assume a função o professor Tito Urbano da Silveira - 2/04/1979. Até o início da década de 1960 (1962, quando ocorre o incêndio no Internato), o Colégio Pedro II era dividido em externato e internato, cujos diretores se alternavam na presidência da Congregação.

Sobre esse assunto o professor Geraldo recorda que: “o Colégio renasceu com esse primeiro encontro de professores, os programas não eram fiscalizados. Após esse encontro há um maior controle com a criação da Secretaria de Ensino em 79. O programa ficou um pouco solto no momento da passagem do catedrático para a Chefia de Departamento... o programa de História só se consolida pedagogicamente depois do primeiro encontro de professores em 79 e da implantação do PGE em 1981”.

Ainda em relação ao primeiro encontro docente do Colégio Pedro II, o então Secretário de Ensino, Wilson Choeri, responsável pela elaboração do primeiro PGE, explicou em depoimento suas intenções ao promover tal evento: “Eu acabei, como secretário de ensino, com a história de ter vários Pedro II diferentes. Tinha professores dando programas diferentes, cada um falava uma coisa”.

Beatriz Boclin: – *Por que isso aconteceu?*

Prof. Choeri: – *Porque foi diminuindo o número de professores catedráticos e ao mesmo tempo faltava comando e unificação.(...) Eu tinha reformulado o programa do Colégio de Aplicação da UEG/UERJ, ao vir para a Secretaria, já era professor do Pedro II, eu refundi a grade curricular e até hoje eu pago um tributo. Como havia 580 professores fora de sala de aula, comecei a colocar esses professores em sala e assim hipertrofei a carga horária do currículo e colocar o professor para trabalhar. Eu raciocinei e reuni o professorado do Pedro II e o coloquei num grande encontro: O “Primeiro Encontro Pedagógico de Docentes do Colégio Pedro II”.*

Beatriz Boclin: – *Qual era o objetivo desse encontro?*

Prof. Choeri: – *O objetivo era para debater (como diz o militar: que lado monta para pegar o cavalo? Pela esquerda ou pela direita?). Na parte da manhã eu coloquei grandes conferencistas falando e na parte da tarde as comissões: grupo de História, Português, etc. para discutir o programa, o que era preciso para melhorar. O professor do colégio ia para as unidades, mas estava vinculado diretamente à Secretaria de Ensino para redistribuir pela carga horária necessária. Nessas discussões o professor vinha com todas as suas ideias e eu ia estimulando. Quando veio o resultado para a minha mão e do Florentino (professor assessor) nós vimos que era exatamente aquilo o que queríamos. (...) Eu não fiz e nem impus nenhum programa. A estratégia era traçada, e ainda é, pela Secretaria de Ensino. Os Departamentos tinham liberdade tática. Eu peguei um plano [programa] de Física,*

porque eu era de Física, e detalhei como o programa e a carga horária deveriam ser montados (baseado neste plano de Física) e disse para os professores: – Eu quero que vocês façam dentro desses critérios, e isso é feito até hoje, por vocês, mas quem ia fazer era o Departamento, sob a tutela do Chefe de Departamento. Por exemplo, em Ciências tinha Biologia, que antes era História Natural, Física e Química formavam um só departamento; eu desmembrei.

A análise das entrevistas nos permite aferir que houve uma certa dificuldade de fiscalização e controle dos programas durante a transição entre a saída do professor Roberto Accioli e a posse do professor Antonio Traverso. Perdeu-se um pouco do controle didático pedagógico da cadeira, e os programas começaram a apresentar diferenças na ordem dos conteúdos das Unidades. Embora as mudanças promovidas pela reforma educacional tenham coincidido com o momento de transição na cadeira, o Colégio Pedro II ainda mantinha catedráticos e departamentos, ou seja, a mesma configuração anterior, com apenas algumas variações nas Unidades Escolares provavelmente pela ausência do poder do catedrático e pelo fato do chefe de departamento estar iniciando suas atividades e construindo sua posição de comando e credibilidade. Apesar disso, manteve-se o conteúdo tradicional das disciplinas, elaborado pelos chefes de departamento.

Concluimos que, apesar de algumas mudanças ocorridas ao longo da década de 1970, a estrutura organizacional do Colégio apresentou elementos de permanência como a divisão das disciplinas escolares em Departamentos. Os chefes de Departamento substituíram os catedráticos e assumiram as suas atribuições, assim como ocorreu na universidade. Mantiveram-se as reuniões de Congregação e de Departamento, assim como as do Chefe de Departamento com os coordenadores, confirmadas pelas Atas correspondentes. A preferência pelos livros didáticos elaborados pelos professores da casa foi mantida como orientação, e o programa da disciplina História, por exemplo – como veremos adiante – apresentava os mesmos conteúdos da década de 60. Quanto à disciplina, foi possível constatar nos

depoimentos que foi mantida a prática da rigidez disciplinar que caracterizara os anos anteriores.

5.2 Fatores Internos: o embate entre tradições – o currículo acadêmico e o pedagógico

As fontes documentais utilizadas para análise, referentes aos programas de ensino e ao funcionamento do Colégio na década de 1970, foram:

- O Livro de Registro de Atas das reuniões do Conselho Departamental do Colégio Pedro II – LIVRO 2 (1961-1972);
- O Livro de Atas das reuniões do Departamento de História, Geografia e Filosofia – LIVRO 1 (1954-1990)¹⁹⁷;
- O Livro de Atas da Congregação do Colégio Pedro II. LIVRO 12 (1961-1975).

Analisando o Livro de Atas de reuniões do Departamento de História, Geografia e Filosofia iniciadas em 1953, constatamos que depois da Ata de 13 de maio de 1965 há um longo período sem registros. A Ata seguinte data de 18 de maio de 1972, portanto sete anos¹⁹⁸ mais tarde, reunião essa presidida pelo professor catedrático de Geografia Nilo Bernardes. Trata-se da Ata da quadragésima oitava reunião do Departamento de Ciências Sociais¹⁹⁹, ocorrida em 1972 e presidida pelo então catedrático de Geografia, professor Nilo Bernardes (substituto do prof. Accioli, que havia sido cassado).

O período de sete anos sem a ocorrência de reuniões foi confirmado pelo depoimento do professor Geraldo Pinto Vieira, com a seguinte explicação:

A História ficou sem atas nesse período porque não havia reuniões, procurou-se não fazer alterações que comprometessem a estrutura anterior, era preferível deixar como

¹⁹⁷ Essa denominação do Departamento durou até 1964, quando passou a ser chamado de Departamento de Ciências Sociais, título dado pelo Decreto 55.235 de 17 de dezembro de 1964, Art.114, letra F.

¹⁹⁸ Esse intervalo sem registros leva-nos a crer que não se procurou fazer alterações que comprometessem a estrutura anterior. A reunião implicaria em discussões envolvendo programas e outras determinações que poderiam interferir no *status quo*.

¹⁹⁹ O Decreto nº 55.235, de 17 de dezembro de 1964, no seu artigo 114 transforma o antigo Departamento de História, Geografia e Filosofia em Departamento de Ciências Sociais. A primeira Ata lavrada com essa denominação é de 9 de março de 1965.

está. A reunião implicaria em discussões envolvendo programas e outras determinações que poderiam interferir no “status quo”.

Pela Ata de 1972, houve uma discussão sobre a elaboração de programas de acordo com a nova reforma de ensino, que determinava a integração do ensino de História e de Geografia. Foi distribuído um projeto de programa de Estudos Sociais elaborado pelo catedrático, para análise e apresentação de sugestões. De acordo com a citada Ata, Antonio Traverso, professor da Unidade Escolar Centro, respondia como responsável pelo Departamento de História.

A pauta da reunião de 18/5/1972 versava sobre a “elaboração de currículos e programas de acordo com a nova reforma de ensino em vigor” Esse tema nos permite aferir que as novas propostas de currículo inseridas nos documentos da reforma de ensino de 1971, inclusive os Estudos Sociais, foram encaminhadas como objeto de estudo aos professores do Colégio.

O catedrático Nilo Bernardes fez uma apresentação aos Coordenadores de História e Geografia sobre a questão dos Estudos Sociais, colocada pela Lei 5.692, nesses termos: “O Governo pretende que a Geografia e a História no primeiro grau não fiquem isoladas. Para isso a matéria Estudos Sociais seria administrada por professores polivalentes. A matéria, portanto, deverá ser em torno de interesses comuns entre a Geografia e a História. Pela reforma os problemas sociais, econômicos e políticos devem ser dados nos primeiros anos”. (Livro de Atas, p.62).

No que tange à definição do professor polivalente, o professor Clóvis Dottori afirmou: “A Faculdade de Filosofia não prepara mais professores de geografia e história. Os cursos estão separados há seis anos aproximadamente. A lei não manda unir as disciplinas, os objetivos é que devem ser comuns” (p.62). É, naturalmente, uma atitude de contestação à

ideia de um professor único lecionando as duas disciplinas, em contraste com a formação dos professores em disciplinas específicas.

O professor Nilo Bernardes, respondendo ao questionamento, sustentou que a Lei permitiria uma certa flexibilidade e sugeriu a formação de turmas experimentais com os professores que aceitassem atuar como polivalentes. Em seguida, a Ata aponta que Nilo Bernardes “distribuiu com todos os professores presentes um projeto de programa de Estudos Sociais, por ele elaborado para o primeiro grau, séries intermediárias e terminais e para o segundo grau” (p.62).

Dessa Ata consta, ainda, a fala da professora Lydinéa Gasman, que propôs a “definição de objetivos, em termos de comportamento, através dos quais a aprendizagem dos alunos se fará mais objetiva”(p.62).

Em depoimento²⁰⁰, a professora Lydinéa explicou essa afirmação: estava propondo que, ao invés dos objetivos estarem centrados na ação do professor, expressassem o comportamento que os alunos deveriam apresentar ao concluir a série. A crítica da professora está no fato de serem objetivos de ensino no sentido da ação do professor e não de aprendizagem.

Em resposta à professora, o dirigente da reunião declarou: “Não há obrigatoriedade de um plano completo estabelecido. Serão elaboradas bases experimentais para o próximo ano. É preciso criar condições para a realização. O objetivo fundamental é estudar o homem tendo em vista o meio e o tempo” (p.63). Em seguida, solicitou aos professores que levassem para casa o projeto de programa de Estudos Sociais, que o analisassem e trouxessem sugestões como subsídio para a próxima reunião.

Conforme Ata de 31 de maio de 1972, o professor Nilo Bernardes iniciou a próxima reunião pedindo a opinião dos professores sobre o projeto de programa de Estudos Sociais

²⁰⁰ Concedido em outubro de 2009.

distribuído anteriormente. Nessa Ata, há um dado interessante sobre a compreensão dos coordenadores do Colégio Pedro II quanto ao sentido buscado na Lei para a inserção dos Estudos Sociais. A professora Astréa Dutra dos Santos, Coordenadora de História da Unidade Centro – tarde, foi a primeira coordenadora a se manifestar, apresentando uma sugestão “para que fosse respeitada a sequência cronológica tradicional da História”. Argumentou que não podiam separar o tempo da História e que, sem seguir uma sequência, seria difícil levar o aluno a uma compreensão (p.63).

O professor Nilo Bernardes retorquiu: “O Conselho Federal de Educação recomenda que no quinto e no sexto ano do fundamental a matéria seja dada em centros de interesse. O Estudo deve ser ainda como uma experiência. Seriam séries intermediárias entre as primeiras séries do fundamental e as finais. Temos de renunciar muita coisa em benefício da pedagogia. Não podemos dar sequência de matéria detalhada. Os estudos do quinto e sexto ano seriam de vivência, ministrados em termo de pesquisa, ampliando conhecimentos a partir de núcleos” (p.64).

Percebe-se, nessa fala, que há uma compreensão de que para atender às especificações da nova Lei, seria necessário modificar não apenas os conteúdos dos programas, mas também a metodologia de ensino no Colégio. A fala da professora Astréa registrava a marca da linearidade temporal que caracterizava o ensino de História e ao mesmo tempo acenava para a dificuldade de promover mudanças nesse sentido.

A seguir, esse documento registra que o prof. Nilo Bernardes fez uma análise da proposta do projeto, concluindo que “seria indicada uma comissão mista com três professores de Geografia e três professores de História para organizar as grandes unidades do programa” (p.64).

Na mesma Ata há, ainda, uma recomendação do professor Ribeiro de Castro, Coordenador de História da Unidade Centro – manhã, quanto à organização de uma comissão

para elaborar um programa, nos seguintes termos: “Acho que primeiramente (antes de elaborar o programa) esta comissão deveria estudar o parecer oitocentos e cinquenta e três, que serviria de base para a elaboração dos novos programas”. Afirma também, com base no que está posto no parecer, que: “Estudos Sociais deve ser a área de integração das outras duas áreas: ciência e comunicação e expressão” (p.64).

A Ata seguinte data de 17/10/1972, quando foi apresentada e aprovada a proposta de programa da “matéria Estudos Sociais”, iniciando-se com o item:

“Assuntos tratados: apresentação e explicação da matéria de “Estudos Sociais” para o ensino do primeiro grau e do segundo grau, pelo professor Nilo Bernardes, discussão e aprovação da mesma. (p.65)

No item seguinte – Decisões tomadas – registra-se:

Por sugestão do professor Cláudio Figueiredo, no período de 5 a 20 de dezembro próximo, os coordenadores do Departamento de Ciências Sociais e professores da 5ª série desta área farão encontros para a implantação efetiva da Reforma.” (p.64)

Nessa Ata, após exposição das decisões tomadas, encontra-se manuscrita a proposta de programa para o Departamento de Ciências Sociais para o período correspondente à década de 1970²⁰¹. Cópia desse programa mimeografado foi encontrado na Pasta do NUDOM intitulada Planos de Curso-História-1972, e pudemos confirmar que se trata do mesmo programa da Ata de reunião do Departamento de Ciências Sociais de 17 de outubro de 1972. Distribuído aos coordenadores²⁰², para ser encaminhado aos professores posteriormente. O folheto compunha-se de 10 páginas, iniciando-se com os seguintes dizeres:

“Colégio Pedro II

Ensino do Primeiro Grau

Matéria: Estudos Sociais”

²⁰¹ Livro de atas de reuniões do Departamento de Ciências Sociais (ano 1954-1990 p.65 - 75).

²⁰² Professores presentes: Nilo Bernardes; Antônio Traverso; Augusto Gomes Villaça; Cláudio José da Silva Figueiredo; Gulnar de Alcântara Paciello.

O documento subdivide-se em dois itens, o primeiro sob o título Temas Gerais, formado pelos objetivos e tópicos referentes a cada série do ensino de primeiro grau. Nesses temas gerais há uma breve apresentação do que deve ser trabalhado em cada série, a saber:

5^a. série: A conquista da terra pela humanidade;

6^a. série: A organização do mundo pelo Homem;

7^a. série: A conquista e organização do espaço brasileiro;

8^a. série: A organização social e política do Brasil.

Os objetivos e tópicos são expostos em dois breves parágrafos. Nota-se uma tentativa de integração entre elementos da Geografia mesclados a aspectos históricos, deixando patente, em conteúdos muito gerais, a importância de estudar o meio em que vivemos, a evolução cultural, com explicações sobre os processos de formação do espaço geográfico e da organização social, econômica e política do Brasil e do Mundo.

O segundo item – desenvolvimento dos conteúdos em cada série – abrange os conteúdos de História e Geografia distribuídos separadamente por séries, fazendo-nos ver que o Colégio manteve a História e a Geografia em separado, cada série com os conteúdos dessas disciplinas, como pode ser confirmado no Anexo 7. Pelo item II, fica evidenciado que os conteúdos específicos de cada disciplina estão expostos da maneira tradicional, quer dizer, os objetivos e tópicos fundamentais estariam sinalizando um encaminhamento para a integração, mas as disciplinas História e a Geografia mantiveram-se separadas na grade curricular, cada uma com três tempos semanais, assim como no programa.

A esse respeito, o Prof. Geraldo declarou: “o programa aqui descrito representa exatamente o que foi veiculado nas entrevistas: ‘o colégio fez um ‘arremedo’; driblou a Lei para continuar a ensinar do jeito que queria”.

O programa apresentava nos temas gerais um resumo com pontos fundamentais trabalhados pelas disciplinas de História e Geografia, aparentemente integrados. Esse

procedimento acompanhou a recomendação do professor Clóvis Dottori , no sentido de que os objetivos poderiam ser comuns, não o conteúdo. O item II estabelece o desenvolvimento dos conteúdos da História e da Geografia separados.

O professor Geraldo não se lembrava da existência dessa proposta, assim como os demais entrevistados. Ao apresentar a proposta de programa para os entrevistados desta pesquisa, obtive a seguinte resposta do próprio professor: “O Colégio fez uma ‘meia sola’, os temas gerais não foram absorvidos pelos professores, manteve-se a História e a Geografia separadas...”

O termo usado pelo professor – ‘meia sola’ – revela que houve uma tentativa de apresentar uma modificação, a preocupação de mostrar que o professor catedrático estava se mobilizando para a implantação dos Estudos Sociais mas, na prática, que acabaram por manter o programa tradicional, porque completa o prof. Geraldo: “as cátedras representaram verdadeiras facções de interesses e de poder dentro da Congregação. Nos concursos para as cátedras há o apoio dos próprios catedráticos por determinados candidatos, sendo assim, a integração da História e da Geografia implicaria também em um entendimento entre as cátedras, o que não havia”.

O próprio catedrático do Departamento de Ciências Sociais, Nilo Bernardes, que apresentou a proposta de programa, não tinha representatividade, não era reconhecido como um professor envolvido com o Colégio Pedro II; parecia, inclusive, distante da realidade da Instituição, distanciamento esse também em relação aos Departamentos de História e de Geografia, como conclui o professor Geraldo:

Na verdade o Nilo Bernardes nunca “vestiu a camisa” do colégio. O Nilo Bernardes, quando entrou no colégio, os concursos para cátedra tinham previamente os candidatos delineados. Naquele momento eram duas vagas. Em uma das vagas inscreveu-se o Leontisinis, o Aarão não se inscreveu para deixar a vaga para o Leontisinis. A segunda vaga era para o Jorge Zarur. O Nilo Bernardes que não sabia nada do Pedro II, mas era um grande geógrafo e sua especialidade mesmo era o IBGE [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística], onde ele pontificava, resolveu

se inscrever e ocorreu a morte do Zarur. Então uma vaga ficou para o Leontisinis e a outra para o Nilo Bernardes... Diziam as más línguas [não sou eu que digo isso], que quando o Nilo Bernardes pegasse um motorista de táxi que não soubesse onde ficava o Pedro II, ele não chegaria lá.

Antonio Traverso, o responsável pelo Departamento de História, não era catedrático; havia, portanto, um posicionamento superior da parte de Nilo Bernardes no Departamento, devido ao título da cátedra. Isso não significava, porém, que este último tivesse o controle do Departamento – nem na Geografia e muito menos na História. Ainda segundo o professor Geraldo Pinto Vieira, Nilo Bernardes era considerado como “um estranho no ninho” no Departamento de Ciências Sociais.

Nesse sentido, o fato do programa de Estudos Sociais ter sido apresentado por esse catedrático pode ter contribuído para que os coordenadores e, conseqüentemente, os professores ignorassem a proposta. A esse respeito, os professores entrevistados confirmaram que o programa proposto não foi cumprido;

Segundo o prof. Geraldo, “a proposta foi levada aos professores, mas não foi acolhida. Além do mais era uma proposta artificial, não representava a prática dos professores”.

Entre a Ata de 17 de outubro de 1972, contendo a definição do programa para a década de 1970 e a Ata de 30 de setembro de 1977 há um hiato, ou seja, uma ausência de registros. Perguntado sobre a razão desse silêncio, o prof. Geraldo respondeu que as reuniões do Chefe de Departamento com os coordenadores não se realizaram nesse período.

Como já dito, o registro seguinte é representado pela Ata de 30 de setembro de 1977, seguida da Ata de 30 de junho de 1978, na qual Antonio Traverso ainda permanece como Chefe de Departamento de História. Nessa Ata não mais consta registro da presença do catedrático Nilo Bernardes, embora o Departamento continue com a denominação de Departamento de Ciências Sociais. Nesse registro de 1978, encontra-se o novo programa de História e Geografia para as 7^a e 8^a séries do primeiro grau e para as 1^a, 2^a e 3^a séries do

segundo grau, levando-nos a entender que em 1978 a História retornou ao currículo da 8ª série. A matéria OSPB adquire autonomia, passando a ter um programa independente da História e da Geografia.

Para o programa de História ficava estabelecido:

7ª série - De ‘Incursões estrangeiras ao Brasil’ até ‘Transmigração da Família Real’

8ª série - ‘De ‘Segundo Reinado’ até ‘Brasil atual’

(Livro de Atas das Reuniões do Dept. de Ciências Sociais - Livro1 - 1954-1990, p.77)

Na Ata do Conselho Departamental, de 22 de dezembro de 1972, há uma referência aos programas das disciplinas, indicando que as discussões nas reuniões dos coordenadores dos departamentos foram levadas ao Conselho Departamental e depois à Congregação:

Foram aprovados os programas das disciplinas que integram os Departamentos do Colégio Pedro II, a fim de serem levados à consideração da Congregação do Colégio Pedro II

(Livro de Atas do Conselho Departamental 1972 a 1981, p.5)

No entanto, na análise das Atas da Congregação referentes ao período de 1972, 73, 74 e 75, não encontramos quaisquer referências a programas de ensino. Aparentemente, o Conselho Departamental aprovou os programas e não ampliou a discussão na reunião da Congregação.

5.3 As mudanças na visão dos professores

Com o objetivo de investigar as possíveis mudanças que poderiam ter ocorrido ao longo da década de 1970, em função da implantação da reforma educacional promovida pela Lei nº 5.692 de 1971, selecionamos sete professores do Colégio Pedro II que davam aulas naquele período para responderem a algumas perguntas.

Desses professores, seis eram professores de História e um professor de Física. Os professores entrevistados, cujo perfil biográfico encontra-se no Anexo 8 foram: Lidynéa

Gasman, Geraldo Pinto Vieira, Fernando Segismundo, Aloysio Jorge do Rio Barbosa, Thelma Soares de Miranda, Aimbire Menezes Gondim e Wilson Choeri.

Sobre a proposta de lei inserindo a matéria Estudos Sociais no currículo de primeiro grau, elaboramos várias perguntas cujas respostas pudessem satisfazer nossas questões de estudo, tais como:

- Como se encontrava o Colégio na década de 1970?
- Como se deu a implantação da Lei 5.692 no Colégio?
- Como os Estudos Sociais se inserem no bojo das reformas implantadas?
- Qual a interpretação dos professores de História do CPII em relação à proposta de ensino de Estudos Sociais na década de 1970?
- Como foi possível a manutenção de padrões de estabilidade expressos na manutenção da disciplina História no currículo do Colégio Pedro II durante a década de 1970, quando foi proposta sua substituição no currículo pela disciplina Estudos Sociais?

Em seus depoimentos, os professores foram categóricos em afirmar que o Colégio Pedro II não adotou os Estudos Sociais no currículo. A esse respeito, perguntamos ao professor Geraldo Pinto Vieira como o Colégio Pedro II recebeu a proposta dos Estudos Sociais, recebendo a seguinte resposta:

Prof. Geraldo: – Um dos fatos que é importante nesta época de 70 é que o Pedro II não embarcou na fusão de “Estudos Sociais”. Manteve a cadeira de História separada da cadeira de Geografia, criou OSPB e renasceram com Moral e Cívica também. Ficou um pouco repetitivo porque não havia professores específicos naquela ocasião para OSPB, às vezes era o professor de História que ia dar a aula.

E prosseguiu, discorrendo sobre OSPB:

Prof. Geraldo: – *OSPB era uma espécie de clínica geral os professores que sobravam iam dar aula de OSPB. Naquela época os profs que não eram muito bons iam dar aula de OSPB e Moral e Cívica.*

Foi feita pergunta similar aos demais entrevistados em relação à implantação dos Estudos Sociais no Colégio Pedro II, com as seguintes respostas:

- **Prof. Wilson Choeri**

Beatriz Boclin: – *Como funcionou aqui no Colégio a proposta da Lei de inserir os Estudos Sociais no ensino de 1º grau?*

Prof. Choeri: – *Nós não aceitamos aqui os Estudos Sociais. Era História, Geografia e depois nós colocamos Sociologia e Filosofia.*

Beatriz Boclin: – *Então nunca aconteceu os Estudos Sociais?*

Prof. Choeri: – *Não aconteceu.*

Beatriz Boclin: – *Então as reformas não chegaram a afetar o colégio?*

Prof. Choeri: – *Não.*

Beatriz Boclin: – *O que parece é que o Pedro II tem uma autonomia em relação a essas legislações.*

Prof. Choeri: – *Sim. É uma autonomia de tal natureza, que precisava de audácia para fazer.*

- **Prof. Aimbire Gondim:**

Beatriz Boclin: – *Na década de 1970 houve uma proposta de mudança no programa em decorrência da nova Legislação que estabelecia os Estudos Sociais no ensino de 1º grau. Como isso repercutiu no Colégio Pedro II?*

Prof. Aimbire: – *Tenho certeza que as cadeiras permaneciam autônomas e isoladas completamente. História era História e Geografia era Geografia.*

Beatriz Boclin: – *Isso pode ser visto como uma resistência? O Pedro II manter a tradição e não acatar o que a Lei determinava?*

Prof. Aimbire: – *Não acredito nessa hipótese porque nesse momento quem poderia ter feito essa imposição de manter a tradição seria o Accioli que já estava no “ocaso”.*

“[Neste momento da entrevista o professor Geraldo que estava presente, e fez a seguinte observação: *Eu acho que houve por parte da Congregação a preocupação com a tradição e uma conscientização do corpo docente do Pedro II que aquilo não daria certo, como realmente não deu, teve muito cuidado e não embarcou*

alucinadamente na proposta.. Manteve-se também a disciplina Língua Portuguesa e não a rotularam de “Comunicação e Expressão”. A cadeira chamava-se Português.

• **Prof. Fernando Segismundo:**

Beatriz Boclin: – *Com a Lei nº. 5.692/1971 ocorreram mudanças diretamente nas disciplinas, no caso das disciplinas História e Geografia, elas são extintas, e surge o Estudos Sociais. Como isso funcionou no colégio?*

Prof. Segismundo: – *O Colégio continuou ensinando como já fazia antes. Essas mudanças não ocorreram no colégio. O colégio tinha muita flexibilidade e se adaptava, aparentemente concordava com a lei, mas na prática seguia as suas regras próprias. E como não havia uma fiscalização diária e permanente, isso era possível. (...) E também os professores eram muito conscientes, sabiam exatamente como conduzir o ensino e sabiam até onde podiam seguir.*

• **Professor Aloysio Jorge do Rio Barbosa:**

Beatriz Boclin: – *Nesta passagem da década de 1960 para 1970, a lei estipulava a disciplina “Estudos Sociais”.*

Prof. Aloysio Barbosa: – *Eu dava aulas de Geografia na década de 1970, só trabalhei com a Geografia, não houve os Estudos Sociais.*

Beatriz Boclin: – *O Sr. faria algum destaque na mudança de currículo de geografia nesta passagem da década de 1960 para 1970? Quem fazia os programas? O senhor se recorda do livro didático usado na década de 1970?*

Prof. Aloysio Barbosa: – *Não, o professor João Álvaro Ferreira e eu combinávamos junto com os outros colegas e o professor Oldemiro Ferreira, então diretor da Unidade São Cristóvão, quais os temas fundamentais adequados e necessários para o programa de Geografia... se fosse esperar o catedrático nada acontecia... ele não aparecia. O livro didático adotado para a Geografia era o livro do Prof. Igor Moreira, outro livro usado era do professor Melhem Adas.*

Beatriz Boclin: – *Então podemos destacar que nesta passagem da década de 1970, com a lei 5.692 estes programas a História e a Geografia sem mantêm separados?*

Prof. Aloysio Barbosa: – *Sim.*

- **Professora Thelma Soares de Miranda**

Beatriz Boclin: – *Como ingressou no Colégio Pedro II?*

Prof^a. Thelma: – *Entrei no Colégio em 1972 através de concurso público e fui chamada em 1973. Tive a sorte de vir para a Unidade Centro e dei aulas de História. Dois anos após ingressar no Colégio, a coordenadora pedagógica que era a professora Maria da Penha deixou as turmas e a coordenação para se integrar em um trabalho do professor Roberto Accioli. Fui convidada para ser coordenadora pedagógica, naquela época não havia eleição para os coordenadores pedagógicos que eram indicados pelo chefe de departamento e pelos diretores de Unidade. Eu fui indicada pelo professor Antonio Traverso, chefe de departamento de História, para ser a coordenadora do 1º turno, da manhã. À tarde, 2º turno era coordenado pelo professor Walter Negrão. Nas reuniões com o chefe de Departamento, o professor Antonio Traverso, nós nos reuníamos para discutir programas, a participação de alunos etc.*

Beatriz Boclin: – *Foi um concurso específico de História?*

Prof^a. Thelma: – *Sim, de História. Houve também para outras disciplinas, como Geografia.*

Beatriz Boclin: – *Como se deu a implantação da Lei n° 5.692 no que diz respeito aos Estudos Sociais? O Colégio adotou os Estudos Sociais?*

Prof^a. Thelma: – *Não. Nunca vi como matéria na pauta. Criou-se a matéria OSPB. Eu, inclusive, em 75 ou 76, dei aulas de OSPB. Era uma matéria que conjugava um pouco de História social e Geografia humana. Na grade dos alunos havia História, Geografia, OSPB e Moral e Cívica. Nada de Estudos Sociais, eu nem ouvi falar! Eu trabalhava em colégios particulares onde havia essa matéria Estudos Sociais, não se podia dar História, era OSPB, Moral e Cívica e Estudos Sociais. Para completar a grade criavam matérias como folclore, não se dava História do Brasil. Separadamente. No Colégio Pedro II havia História do Brasil, o enfoque era maior em História Geral mas havia História do Brasil.*

Beatriz Boclin: – *Houve alguma cobrança do Governo?*

Prof^a. Thelma: – *Foram criadas divisões no ensino médio. As turmas foram divididas nas áreas de ciências humanas, tecnológicas e biomédicas. A área de humanas tinha uma carga maior em História e Geografia. Havia uma preocupação com o vestibular. Começamos a fazer aquela preparação para o vestibular. As provas deixaram de ser*

apenas dissertativas e passaram a ter questões de múltipla escolha. Nas salas de aula de reforço fazíamos treino para o vestibular.

A prioridade dos alunos era mais para a parte tecnológica. Nós professores não sentíamos a interferência militar, nunca vi nenhuma pessoa estranha no Colégio Pedro II, como via nos colégios particulares, onde aconteceram coisas trágicas nesse período. Nos sentíamos muito à vontade. Como a lei exigia mais as matérias tecnológicas, os alunos passaram a se interessar mais por elas e a parte de humanas foi um pouco relegada. Nessa época não se discutia questões de filosofia e sociologia... debates só havia em História, Geografia e OSPB.

Os livros de OSPB eram feitos por professores militares, naturalmente, nas entrelinhas passavam pressupostos ideológicos.

Beatriz Boclin: – *Será que podemos dizer que o Colégio resistiu à Lei ou simplesmente pelo fato de não ter adotado os Estudos Sociais ele ignorou e continuou a fazer o que fazia antes?*

Prof^a. Thelma: – *Eu acredito que ele se manteve, sendo ou não colégio padrão, se manteve dentro de seu status, da autonomia própria do Colégio Pedro II, ele se manteve, não que ele propriamente ignorasse.... ele era, é e será sempre o Colégio Pedro II. Tinha o chefe de departamento de História que decidia o conteúdo que achava importante, o de geografia também e nós professores e coordenadores acompanhávamos aquela ideia.*

Beatriz Boclin: – *E o governo não interferia?*

Prof^a. Thelma: – *Não interferia. Acredito que pela moral do Colégio, pelo seu status, nunca se viu nenhuma movimentação, nenhum professor incitando ideias fora do “status quo”. Havia entre aspas um medo em todos os setores e naturalmente quem trabalhava no Colégio como funcionário público federal não queria perder seus empregos, tinham exemplos de colegas que foram cassados, então a pessoa cumpria com seu trabalho com os programas e ia tocando o barco.*

O depoimento da professora Thelma Soares de Miranda revela um dado importante: perguntei quando se deu o seu ingresso no Colégio, e ela explicou que em 1972 entrou por concurso público para lecionar a disciplina História no Colégio Pedro II. Esse dado confirma que a disciplina História – assim como a disciplina Geografia – permaneciam na grade curricular sem qualquer alteração, como por exemplo a inserção dos Estudos Sociais.

5.4 Trabalhando com a hipótese

A finalidade das entrevistas era a de esclarecer nossa hipótese de trabalho: – que o Colégio Pedro II não teria adotado os Estudos Sociais devido a uma contradição entre um currículo tradicional, no qual a História representava uma disciplina de peso por sua tradição acadêmica, inserida na grade curricular do Colégio desde sua criação em 1837 –; e a proposta de inserção da nova disciplina Estudos Sociais, oriunda de uma tradição pedagógica de educação associada aos ideais da Escola Nova, constituída pela integração dos conteúdos da História e da Geografia.

Referindo-se aos Estudos Sociais na década de 1970, a professora Lydinéa Gasman afirma que:

O Pedro II sempre foi um caso muito especial. Dotado de forte prestígio local, estadual e nacional (o Diretor Geral era indicado pelo Presidente da República) estava vinculado ao MEC (o que me parecia dar-lhe certa autonomia) e sempre teve sua competência reconhecida. Ser aluno do Pedro II, ser professor do Pedro II era sempre um motivo de orgulho. Seu corpo docente, altamente competente, dotado de um forte espírito de grupo reverenciava a tradição como seu maior galhardete. Entre os professores da década de 60 lembro-me (se não me falha a memória) de homens de inestimável valor intelectual Antenor Nascentes, Gildásio Amado (eméritos), Afrânio Coutinho, Pedro Calmon, Pedro Nava, Roberto Accioly, Alfredo Taunay, Celso Cunha, Carlos Potsch, Rocha Lima, Paulo Ronai, Vandick L. da Nóbrega, Eduardo Prado.

O poder no Colégio Pedro II estava centralizado nas mãos dos catedráticos que ciosamente zelavam pelos seus domínios e era ainda mais fortalecido por uma certa autonomia do Colégio (que tinha ou parecia ter, mas que a usufruía) relativamente às decisões curriculares. Conselho Departamental e Congregação eram as instâncias das grandes decisões e neles reinavam os catedráticos.

Não tomei conhecimento de movimentos mais profundos visando a implantação da nova proposta de Estudos Sociais no Colégio Pedro II mesmo após a afastamento do professor Accioly. Uma tentativa, após a sua cassação, de autoria do Professor Nilo Bernardes, apresentada na Reunião de Coordenadores, não teve seqüência. Não sei o que aconteceu com ela.

Assim, para, conclusiva e objetivamente responder à sua pergunta diria que a aura que possuía o Colégio Pedro II como um memorável Colégio, a excelência e o prestígio dos seus docentes, a plêiade de ex-alunos notáveis que reforçavam a sua fama (verdadeira) de Escola Exemplar davam-lhe um certo poder. Por isso diante da

nova proposta, o Colégio Pedro II teve ânimo para postergar a sua implantação. Talvez a sua tradição humanística reforçasse ainda mais o apego a decisões já celebradas e fortalecidas pelos juízos do tempo e a cautela diante de propostas ainda não muito sedimentadas. Tradição e postura tradicional, diriam alguns, mas certamente prudente, diriam outros, como justificativas para a ausência do Colégio Pedro II no cenário da implantação do proposta de Estudos Sociais. Estas as razões que encontro para responder ao que me foi perguntado.

Para a professora Lydinéa, as figuras fortes do Colégio Pedro II não se limitavam aos catedráticos. Outros professores do Colégio Pedro II tinham representatividade fora do Colégio, e essa projeção pessoal revertia para o próprio Colégio. A sociedade da época tinha respeito pelo ensino de qualidade ministrado pela tradicional escola.

Comparando as entrevistas dos professores Wilson Choeri e Lydinéa Gasman, percebemos que ambos destacam que o prestígio aliado ao respeito pelo Colégio Pedro II, nos órgãos de governo e na sociedade em geral, proporcionaram certa autonomia ao Colégio, de modo que as alterações promovidas pela reforma do ensino não se estabeleceram em sua totalidade na Instituição.

Em resposta à pergunta sobre a interferência do governo militar no Colégio Pedro II durante a década de 1970, e especialmente no que diz respeito à legislação de ensino, o Prof. Geraldo Pinto Vieira explicou que o Diretor Geral do colégio era o professor Vandick Londres da Nóbrega, argumentando que:

Vandick se dizia revolucionário, mas fazia média com a revolução. Sendo o dia 31 de março comemorado no Colégio, com concurso de redações e hinos (...). Se por um lado os professores não fizeram o que os militares determinaram na Lei, com relação às disciplinas, por outro lado não os enfrentaram. Os militares não interferiram no Colégio... o prestígio dos professores do CPII, dentro e fora do Colégio, minimizou qualquer ato do governo militar contra o Colégio... os professores que foram cassados não foram por ações dentro do Colégio mas por situações ou atuações em outras instituições, conforme comentamos anteriormente. As cassações foram motivadas por atividades externas ao CPII... A Congregação resolvia os problemas internos, vivia das glórias do passado mas reagia a interferências externas... não havia nada que controlasse o CPII, do ponto de vista externo, quer dizer, de fora para dentro ficando o Colégio fiscal dele mesmo... Foi mantida a

configuração antiga: Congregação, departamentos, coordenadores. Como acontece até hoje, com nenhuma ingerência externa.

Ainda sobre o mesmo assunto, perguntei ao prof. Wilson Choeri: ***Como foi o período da ditadura militar para o Colégio?***

O período militar é injustiçado. Houve excessos, houve tortura em alguns órgãos, é pueril dizer que não aconteceu, entretanto eles não interferiram no conteúdo programático da educação. Isso não é verdade. Eu posso dizer porque era protagonista na época e estava em atividade. A inclusão de OSPB não era para acabar com a História. Fomos nós civis que gestamos isso. Só colocaram Problemas Brasileiros para que fossem estudados alguns problemas nacionais. Na escola a intervenção era só política quando um determinado setor (na universidade, por exemplo) começava a contestar a revolução, fazer greves, manifestações, havia a penetração comunista, a esquerda burra, às vezes, totalmente burra, e eu posso falar porque fui do Partido Comunista quando aluno do Colégio Pedro I (...).

Aqui no Colégio Pedro II, o prof. Fernando Segismundo era comunista, continuou dando aulas e nunca foi cassado. O prof. Robespierre, de Física, não foi cassado e até hoje ele é um partidário ortodoxo do “Partidão” [Partido Comunista]. Tudo que chegava tinha que passar pela minha mão, eu respondia e mandava que os colegas respondessem. Quando era para outro setor eu encaminhava e dizia: – Respondam o que for perguntado e não inventem, não responda o que não foi perguntado, e a única coisa que eles não poderiam deixar de responder era se o “cidadão” era aluno ou não da escola, se estava matriculado ou não, simplesmente isso.

Beatriz Boclin: – *Então podemos dizer que havia uma relação com o governo militar, mas sem interferência?*

Prof. Choeri: – *Sim. Havia aqui um professor que era também do Colégio Militar e a quem foi oferecido o cargo de interventor do Colégio Pedro II, e ele disse que não podia aceitar, porque tinha vários amigos professores no colégio Pedro II que conversavam comigo claramente... Homem de grande dignidade... O “peso acadêmico” do Pedro II é que o suportou.*

Beatriz Boclin: – *Esse peso vem de onde ?*

Prof. Choeri: – *O Colégio Pedro II contribuiu fortemente para a Educação Brasileira e a formação da Língua Portuguesa porque teve homens como Said Ali Ida, Antenor Nascentes, mas antes do Nascentes, Mário Barreto. Em História, Geografia, tivemos “pesos pesados”.*

Beatriz Boclin: – *Então o Sr. entende que esses “pesos pesados” seguraram o Colégio?*

Prof. Choeri: – *Eles configuraram o ensino de Português, História, Geografia. Na Matemática tivemos outras Instituições especializadas que competiam com o Pedro II, e muito melhor: Escola Politécnica que tinha uma plêiade de grandes professores matemáticos, no Observatório Nacional também haviam grandes matemáticos, então o Pedro II não era sozinho. O que ele tinha aqui não bastava para atender todo o universo. Tinham outras áreas altamente credenciadas. Paralelamente à História Natural nós tínhamos o Jardim Botânico, o Museu da Quinta da Boa Vista e, depois o Centro de Pesquisa que foi Manguinhos. Na Faculdade de Medicina nós tínhamos grandes nomes. O Pedro II não podia se tornar um centro único de excelência. Em Biologia não foi.*

Beatriz Boclin: – *Mas a História foi um centro de excelência.*

Prof. Choeri: – Sim. Tivemos por exemplo o João Ribeiro. Em Matemática tivemos o Prof. Almeida Lisboa. Na área de Inglês o Pedro II foi pioneiro aqui no Brasil no “ensino direto (Método)”.

Por esses depoimentos, constatamos que as interferências externas não eram absorvidas pelo contexto interno do Colégio. A nosso ver, a estrutura organizacional era tão enraizada pela marca da tradição – expressão utilizada várias vezes pelos depoentes – era tão forte que as mudanças internas aconteciam de forma muito lenta, especialmente no que diz respeito aos conteúdos que compunham os programas de ensino. A tradição de autonomia na elaboração de programas e metodologias, responsáveis pela construção de um ensino reconhecido pelo seu padrão de qualidade gerava uma barreira a propostas que não fossem originárias dos próprios professores do Colégio, considerados profissionais gabaritados e respeitados pela sua formação acadêmica “de ponta”.

Constatamos ainda, que os Estudos Sociais não só não entraram no currículo do Colégio Pedro II, como, também, não houve interferência do governo militar nas questões pedagógicas do Colégio. Esse fato, a nosso ver, pode ser explicado primeiramente pelo peso da tradição da disciplina História. O ensino de História no Colégio Pedro II tinha o

reconhecimento da sociedade por suas características de ensino de excelência, configurado pela atuação e projeção de seus professores catedráticos ao longo dos séculos XIX e XX.

A História ensinada no Colégio Pedro II trazia a marca de uma disciplina preparatória para os alunos que seguiriam profissões de destaque na sociedade ou profissões clássicas como direito, medicina, engenharia etc., todas de status elevado, cujo objetivo fundamental era a construção de uma formação erudita, respeitada pela exigência e complexidade dos conteúdos de seus programas.

Em segundo lugar, as entrevistas revelaram o respeito e a credibilidade angariada pelo Colégio junto à sociedade e aos membros do governo, sendo que nas décadas de 1960 e 1970 o próprio diretor geral era membro do Conselho Federal de Educação, assim como outros professores do Colégio.

A proposta de substituição da História e Geografia pelos Estudos Sociais representou um conflito entre a modernidade acadêmica e a tradição pedagógica, sendo que esta última – segundo o teórico Goodson – possuía “status baixo relacionado a conhecimentos práticos”. Na tradição acadêmica, a História fazia parte de um conjunto curricular que se associava às profissões clássicas e aos exames para ingresso no curso superior; portanto, representava garantia de prestígio nos diferentes espaços de poder:

O estudo das disciplinas escolares em evolução revela uma relação estreita entre a promoção de certas “tradições” e subculturas e a perseguição de status e de recursos.

Goodson (2001, p.175)

O currículo acadêmico em geral sempre objetivou preparar o aluno para profissões de status elevado. Essa qualificação do currículo, referenciado pela academia, ainda segundo Goodson, garantia um padrão de estabilidade curricular. O que nos remete ao fato de que o Colégio Pedro II representava uma categoria institucional cujas especificidades de estrutura organizacional referenciavam o ensino acadêmico tradicional. Uma mudança na estrutura

organizacional teria que ser acompanhada pela categoria institucional “ensino secundário no Colégio Pedro II”, o que não aconteceu. Nos depoimentos dos entrevistados, fica claro que o Colégio manteve o respeito perante a sociedade, associado às características do seu ensino.

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, atendendo aos nossos objetivos de analisar a dinâmica sócio-histórica de desenvolvimento do currículo da disciplina História no Colégio Pedro II, tomando como foco a década de 1970, investigamos como ocorreu a apropriação da Lei 5.692, e mais especificamente do Parecer 853/71, pelos professores de História do Colégio Pedro II, e como tais professores dialogaram com esse contexto de criação dos Estudos Sociais.

No intuito de analisar como se deu a dinâmica de estabilidade e mudança curricular ao longo desse período, procuramos compreender como foi prescrita a História ensinada nessa instituição, desde sua criação até a década de 1970. Rastreamos as características que fundamentaram o ensino de História com base na análise do currículo prescrito, os chamados programas de ensino. Sendo esta uma pesquisa sócio-histórica do currículo, nosso foco esteve na atuação da comunidade disciplinar de História, especialmente no papel dos catedráticos na dinâmica das relações entre o contexto interno da instituição e os grupos de formuladores governamentais das novas políticas educacionais.

Constatamos, ao longo da pesquisa, que o Colégio Pedro II garantiu um padrão de estabilidade expresso na manutenção da disciplina História e da disciplina Geografia no currículo de primeiro grau, contrapondo-se a uma proposta de reforma educacional que estabelecia a integração dos conteúdos das duas disciplinas na matéria Estudos Sociais. Nesse sentido, a mudança curricular proposta afetava diretamente a forma organizacional vigente.

Tomando como base de análise os conceitos de “forma organizacional” e “categoria institucional” desenvolvidos pelo teórico Ivor Goodson, e que são apresentados e discutidos no primeiro capítulo, entendemos que a matéria Estudos Sociais não foi implantada no Colégio Pedro II porque representava uma mudança curricular que, embora afetasse a forma organizacional, não se fazia acompanhar pelos padrões institucionais.

O “ensino secundário no Colégio Pedro II” representava uma “categoria institucional” de grande respeitabilidade referenciada pelo público externo, formado por pais, membros da burocracia estatal e formuladores de políticas públicas que reconheciam, nesse ensino, uma preparação dos estudantes para a continuação dos estudos na Universidade.

Esse modelo de ensino constituía-se por categorias estandardizadas, bem como por seus professores catedráticos e pelo currículo disciplinarizado. Quanto à disciplina História, posicionava-se em uma espécie de fronteira, ou seja, ao mesmo tempo que fazia parte da estrutura organizacional do Colégio, também representava uma categoria institucional. Como disciplina escolar, a História ajudou a construir os fundamentos da tradição do Colégio, cujo respeito e credibilidade perante a sociedade decorriam do ensino de excelência proporcionado por algumas de suas disciplinas.

A análise dos programas de ensino do Colégio Pedro II nos permite afirmar que a disciplina História, ao longo de sua trajetória no Colégio Pedro II desde 1837 e inserida na matriz curricular do ensino – como podemos confirmar no “mapa das lições” –, esteve associada a um currículo acadêmico cujo objetivo era a preparação dos jovens para profissões tradicionais como direito, medicina e engenharia, entre outras. Por isso, desde os primeiros tempos era referenciada pelos historiadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em sua maioria, eram também professores do Colégio Pedro II, como vimos nos capítulos anteriores.

A História representava uma disciplina fundamental no currículo, marcada pela tradição de professores catedráticos, autores de livros didáticos que ocupavam posições de poder dentro e fora do Colégio, com projeção pessoal, respeitados por sua atuação seja no ensino secundário, seja no ensino superior. Ocupavam cargos de poder em órgãos do governo e em instituições civis ligadas à educação, como também vimos ao longo dos capítulos. Podemos dizer que a disciplina História, por meio de sua comunidade disciplinar, contribuiu

para configurar o ensino de excelência do Colégio Pedro II em vários períodos de sua história. Por exemplo, quando na década de 1930 foram criadas as Universidades no Brasil, os professores do Colégio passaram também a lecionar no ensino superior, construindo uma forte comunidade disciplinar. Na década de 1960, com a criação do Conselho Federal de Educação (1962), alguns catedráticos do Colégio foram indicados para membros do Conselho, inclusive o catedrático de História. Na década de 1970 essa prática teve continuidade, sendo que o próprio diretor geral do Colégio era membro desse Conselho.

O Colégio Pedro II trazia uma marca muito forte de um currículo tradicional voltado para a formação do jovem que ambicionava o ensino superior e as profissões clássicas. A História era uma disciplina fundamental na construção dessa formação, que visava a preparação do jovem que pretendia chegar à universidade e, por conseguinte, trilhar carreira de poder ou status elevado na sociedade.

A instalação da disciplina História no currículo do Colégio Pedro II, desde o primeiro momento, não obedeceu a uma orientação para finalidades práticas/pedagógicas e/ou vocacionais-utilitárias.

Desde o momento da criação do Colégio Pedro II, o status da disciplina História esteve relacionado à referência acadêmica. Lembramos, na mesma época, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, sendo que uma de suas atribuições era estimular os historiadores a escreverem a História do Brasil que seria em seguida ensinada no Colégio Pedro II.

Nesse momento, não observamos nenhuma preocupação em adaptar o conhecimento à prática ou à preparação do jovem para a vida. As condições profissionais e materiais do ensino, os recursos a receber e o reconhecimento da população relacionavam-se ao status acadêmico das disciplinas, referenciado pelo ensino superior.

O estudo do currículo da disciplina História ao longo dos séculos XIX e XX, no Colégio Pedro II, nos revelou a marca das tradições e subculturas que compunham a retórica ou os fundamentos da disciplina, de modo que as intenções expressas nas abordagens escolhidas para esse ensino garantiam a manutenção da História no conjunto curricular associado à preparação para os exames destinados aos cursos universitários, cujo objetivo eram as profissões clássicas.

Esse contexto nos permite afirmar que o “ensino secundário no Colégio Pedro II” representava uma categoria institucional cujas especificidades de sua estrutura organizacional referenciavam o ensino. Para ser efetivada, uma mudança na estrutura organizacional, quer dizer, a inserção dos Estudos Sociais, teria que ser acompanhada pela mudança de categoria institucional – o que não aconteceu, pois o Colégio Pedro II não alterou suas características institucionais, mantendo a perspectiva acadêmica do ensino. A análise dos depoimentos dos professores do Colégio esclarece que a instituição construiu, ao longo de sua história, respeitabilidade e prestígio resultantes das características do padrão de qualidade de um ensino sempre referenciado pela academia, que resultou em uma verdadeira barreira para qualquer tipo de influência externa. Talvez essa tradição tenha influenciado a decisão do governo militar de não interferir nas questões pedagógicas do Colégio na década de 1970, como foi possível depreender das entrevistas.

A proposta de substituição da História e Geografia pelos Estudos Sociais representou um conflito entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica no que tange a disciplinas de “status baixo relacionado a conhecimentos práticos” (GOODSON, 2001, p.179). Nesse sentido, a implementação da Lei 5.692/71 implicaria em uma mudança de categorias institucionais: ensino secundário disciplinarizado e a disciplina História caracterizada por um currículo de base acadêmica e pela formação específica de seus professores, caminhando em

direção a um ensino de primeiro grau com base em um currículo integrado e de finalidades práticas.

Os Estudos Sociais, desde sua origem no início do século XX, estava associado a uma tradição pedagógica cujo modelo educacional fundamentava-se na educação centrada na criança e em sua inserção social.

Nessa perspectiva, há uma diferença de objetivos. Na tradição pedagógica, as disciplinas não operam com a perspectiva da escola, que tem como objetivo preparar o aluno para a escalada das profissões mais tradicionais ou acadêmicas, assim como para a educação profissionalizante.

Esse modelo de ensino preocupa-se em integrar conhecimentos para torná-los úteis e mais próximos à realidade do aluno. Caracteriza-se pelo estímulo à pesquisa e à preparação para a vida, aproximando o aluno do meio em que vive a partir de uma metodologia de ensino baseada em métodos ativos, concepção oriunda dos princípios da Escola Nova.

Sob esse enfoque, os Estudos Sociais representariam uma mudança de abordagem das disciplinas tradicionais – História e Geografia – para atender ao público escolar na perspectiva pedagógica, trabalhando com conteúdos das disciplinas de forma integrada, ou seja, somente com os elementos necessários para aproximar o aluno e tornar conhecido o seu meio ambiente ou a sociedade em que vive.

Na tradição pedagógica, não há preocupação com os exames preparatórios para o ensino superior. Portanto, a formação escolar prima por conhecimentos úteis à vida e não ao ingresso em cursos universitários, primeiro passo para as profissões tradicionais.

Essa perspectiva rompe com as tradições ou subculturas disciplinares caracterizadas por determinadas retóricas selecionadas a partir de interesses internos relacionados ao status acadêmico.

Segundo Goodson, o currículo acadêmico sempre teve como objetivo a preparação para profissões de status elevado. Essa qualificação do currículo acadêmico permitiu a ele um padrão de estabilidade mediante a pressão que o seu propósito de status social apresentava. A introdução dos Estudos Sociais representaria um conflito entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica.

O estudo desenvolvido nesse trabalho demonstrou que a disciplina História no Colégio Pedro II apresentava algumas tradições relacionadas às intenções e objetivos do ensino do próprio Colégio. Para atender a uma camada da sociedade que seguiria os estudos na universidade, o ensino secundário fundamentava-se em conhecimentos que permitissem ao jovem passar nos exames para o ensino superior. O sucesso da permanência nesse estágio de aprendizagem estava associado diretamente ao status da profissão escolhida.

O ensino no Colégio Pedro II trazia a marca da tradição de estar destinado aos alunos da elite da sociedade brasileira que desejavam prosseguir nos estudos superiores e ocupar funções de destaque na política e na administração do Estado brasileiro. Efetivamente, nos séculos XIX e XX os alunos do Colégio Pedro II ocuparam funções de destaque na sociedade. A educação nessa Instituição estava, portanto, associada à tradição acadêmica.

Os depoimentos e a leitura das fontes documentais nos permitem concluir que não houve pressão interna ou externa para a implantação dos Estudos Sociais no currículo do Colégio Pedro II. Os professores continuaram a lecionar como antes, seguindo o programa entregue pelo Chefe de Departamento. Na visão dos professores entrevistados, a proposta do governo era artificial, uma vez que estava associada a uma perspectiva pedagógica que se contrapunha ao contexto do ensino do Colégio, marcado pela tradição acadêmica.

Nesse sentido, os ideais oriundos da Escola Nova, associados à aprendizagem para a vida, não se coadunavam com a perspectiva tradicional acadêmica em que estava fundamentado o currículo do Colégio Pedro II; tampouco foram encontrados, nas fontes

documentais, registros de pressões governamentais para que o Colégio implantasse os Estudos Sociais.

Nos depoimentos dos entrevistados, podemos identificar uma retórica que afirma que é marca do Colégio uma independência frente aos governos: muitas reformas educacionais ocorreram ao longo da república e o ensino se manteve com características próprias sem que os formuladores de políticas públicas interferissem no currículo do Colégio.

No caso em pauta, é possível perceber, também, na retórica dos professores, a resistência à implantação dos Estudos Sociais, expressa através de argumentos de autoridade enquanto historiadores, exemplificada pelo fato de continuarem a fazer o que faziam anteriormente, não se importando com as reformas propostas por elementos externos à realidade interna do Colégio. Entendemos esse fato como uma resistência acadêmica. A História ensinada representava, como já dissemos, uma categoria institucional que estava sendo confrontada por uma proposta de integração de seus conteúdos. Poderíamos dizer, ainda, que os professores do Colégio Pedro II tinham o exemplo da posição do famoso catedrático Capistrano de Abreu, que recusou-se a dar aulas de História Universal especialmente do Brasil quando ocorreu uma mudança organizacional que retirou a História do Brasil do currículo (conforme explicado no capítulo 2). Capistrano brigava pela História do Brasil e resistia a uma tentativa de alteração curricular.

A nosso ver, as marcas de tradição do ensino no Colégio e sua importância para a história da educação no Brasil dificultaram a interferência do governo no sentido de impor mudanças na organização curricular, como confirmam as entrevistas que integram este trabalho.

Os professores do Colégio Pedro II, ao longo dos séculos XIX e XX, estiveram de alguma maneira em posições que influenciavam ou direcionavam as concepções do ensino não só da História mas de outras disciplinas do currículo.

O Colégio Pedro II apresentava uma peculiaridade: ao longo do período estudado, os professores estavam comprometidos tanto com a História acadêmica quanto com a História ensinada, lecionando no ensino superior e no ensino secundário, além de ocuparem posições relevantes em instâncias formuladoras de políticas educacionais, inclusive de currículo. Essa aproximação com o ensino superior nos parece uma permanência na história do Colégio. Até a década de 1970, os professores catedráticos escolhiam os livros didáticos que seriam usados pelos alunos, livros esses que eram – na maioria das vezes – de sua própria autoria. Nesse sentido, direcionavam a concepção de História que seria ensinada pelos demais professores tanto dentro do Colégio quanto fora dele, influenciando o ensino em diferentes estabelecimentos que procuravam se inspirar no padrão do Colégio Pedro II.

Essa tradição acadêmica buscada no ensino do Colégio entrou em choque com a proposta dos Estudos Sociais, cuja criação não envolvia, a nosso ver, maiores preocupações com a preparação do aluno para o prosseguimento dos estudos, mas sim com o seu aprontamento para a vida. Os Estudos Sociais representavam uma proposta de integração de conteúdos disciplinares que rompia com a tradição do currículo disciplinarizado e com a própria formação dos professores em disciplinas específicas.

Concluimos que as características internas do currículo do ensino secundário do Colégio Pedro II apresentavam-se dessincronizadas em relação à proposta de mudança curricular promovida pela Lei 5.692 e mais especificamente pelo Parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação. Dessa forma, a nossa hipótese para a não adoção, por parte do Colégio Pedro II, dos Estudos Sociais no currículo é que houve uma contradição entre o contexto interno, caracterizado por um currículo tradicional associado à preparação do jovem para profissões acadêmicas, de status elevado, e o contexto externo, caracterizado pelas políticas públicas que traziam a proposta da disciplina Estudos Sociais relacionada a uma tradição pedagógica correspondendo a uma visão pragmática da educação. A introdução dos Estudos

Sociais representava uma mudança organizacional incompatível com a tradição acadêmica do ensino do Colégio Pedro II. Em vista disso, a mudança curricular proposta não aconteceu porque não se coadunava com a forma organizacional do Colégio, caracterizada por uma grade curricular composta por disciplinas tradicionais e com a categoria institucional ensino secundário disciplinarizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Kátia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n. 25/26, set.1992/ago.1993, p.163-174.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- _____. Usos e Abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v.36, n.129, set./dez. 2006, p.637 – 651.
- ANDRADE, Vera Lucia. C. de Queiroz. **Colégio Pedro II: um lugar de memória (1837-1937)**. Rio de Janeiro, 1999. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- _____. Historiadores do IHGB/ Catedráticos do CPII - Império. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 168, n. 434, jan./fev.2007.
- _____. Historiadores do IHGB/ Catedráticos do CPII na República. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v.169, n.440, jul/set.2008, p. 219-241.
- ANDRÉ, M. (Org). **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Ed. Papyrus, 1995.
- ANTOUN NETTO, Judith. **Educação política e política educacional para o fortalecimento da democracia brasileira**. 1989. Trabalho de Conclusão de Curso - Departamento de Estudos, Escola Superior de Guerra, Rio de Janeiro, 1989.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org). Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. In: Memória, História, Historiografia: dossiê ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, ANPUH v.13, nº 25/26 set.92/ago.93.
- _____. (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- _____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Livro Didático e saber escolar: 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção História da Educação).
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. N. **Qualitative Research for Education: an introduction to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1992.
- BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska (Org). **Por que não lemos Anísio Teixeira: uma tradição esquecida**. Rio de Janeiro: Ed.Ravil; Escola de Professores (Uma realização das escolas EDEM, OGA MITÁ e Senador Correia), 1997. (Coleção da Escola de Professores).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Colégio Pedro II**: Programas de História Geral e do Brasil e instruções metodológicas para a execução dos respectivos programas. 1951.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio: bases legais. Brasília, DF: SEMTEC, 1999.

BRUNER, Jerome. **Uma nova teoria de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Editores S.A., 1958.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio B. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

CARVALHO, Carlos Delgado de. Os Estudos Sociais no Curso Secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, 1953.

_____. **Introdução metodológica aos Estudos Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1957. (Biblioteca de Cultura Pedagógica).

CHAGAS, Valnir. **Educação Brasileira**: O Ensino de 1º e 2º Graus. Antes, Agora e Depois? São Paulo: Editora Saraiva, 1978.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As Humanidades no Ensino. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n. 2, jul./dez. 1999.

COLÉGIO Pedro II. **Integrado na Lei 5.692/71**. Ampliada e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional rigorosamente atualizada. 2.ed. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1972.

COLÉGIO Pedro II. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: INEP/MEC, 2002.

COLÉGIO Pedro II. **Plano global de implementação progressiva das habilitações básicas no Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1976.

CUNHA, Marcus Vinicius; Totti, Marcelo Augusto. **Do Manifesto dos Pioneiros à Sociologia Educacional: ciência social e democracia na educação**. In: XAVIER, Maria do Carmo. **Manifesto dos Pioneiros da Educação. Um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: FGV Editora; FUMEC Faculdade de Ciências Humanas. 2004.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

DÓRIA, Esgragnolle. **Memória histórica do Colégio Pedro II**: 1837-1937. Brasília: INEP, 1997.

FÁVERO, Maria de Lourdes; BRITTO, Jader de Medeiros (Org). **Dicionário de Educadores no Brasil. Da Colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC –INEP, 1999.

FÉLIX, L. O. **História e memória**: a problemática da pesquisa. Passo Fundo, Rio Grande do Sul: EDIUPF, 1998.

FENELON, Déa Ribeiro. A questão dos Estudos Sociais. **Cadernos CEDES**, Rio de Janeiro, n.10, 1984.

FERREIRA, Marcia Serra. **A História da disciplina escolar ciências no Colégio Pedro II: 1960 – 1980**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

FLEIUSS, Max. A cadeira de História do Brasil . In: MATTOS, Ilmar Rohloff de (Org.). **Histórias do ensino da História no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

FONSECA, James Braga Vieira da e Gasman, Lydinéa. MEC-FENAME. Guia metodológico para cadernos MEC Estudos Sociais – 1 - 1ª edição. Brasília, 1969.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor de história: vida de mestres brasileiros**. 1996. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONTOURA, Amaral. **Leis da Educação: legislação complementar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Rio de Janeiro: Ed. Aurora, 1969. (Legislação Brasileira de Educação, 3).

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

GASMAN, Lydinéa; FONSECA, James Braga Vieira da. **Guia Metodológico para cadernos MEC Estudos Sociais**. Brasília, DF: FENAME - Fundação Nacional de Material Escolar-MEC, 1969.

_____. **Cadernos MEC- Estudos Sociais 1**. Brasília, DF: FENAME – Fundação Nacional de Material Escolar – MEC, 1969.

_____. **Guia Metodológico para cadernos MEC História**. Brasília, DF: FENAME – Fundação Nacional de Material Escolar - MEC, 1971.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de identidades: os compêndios de história do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)**. 2002. Tese (Doutorado em História) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. São Paulo: EDUSC; EDUFU, 2004.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

_____. **O Currículo em Mudança: estudos na construção social do currículo**. Portugal: Porto Editora, 2001.

_____. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **As políticas de currículo e de escolarização.** Petrópolis; Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado (Org.) Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n.1, p.5-27, 1988.

_____. (Org.) Entre as Luzes e o romantismo: as tensões da escrita da História no Brasil oitocentista. IN: ENCONTRO DE HISTORIOGRAFIA E HISTÓRIA POLÍTICA: Estudos sobre a Escrita da História, 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2005.

HANSEN, Patrícia Santos. **Feições e fisionomias: A história do Brasil de João Ribeiro.** Rio de Janeiro: Access, 2000.

HARTOG, François. Tempos do Mundo, História, escrita da História (Conferência de Abertura do Encontro de Historiografia e História Política). In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado (Org). **Estudos sobre a Escrita da História.** Rio de Janeiro: Ed.7 Letras, 2006.

KASZAP, Margot. **Introduction à l'analyse qualitative: notas de curso.** Quebec: Université Laval, 1999.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Org). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Editora Cortez, 2002.

MARTINS, A **História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** São Paulo: EDUSF, 2002.

MASSUNAGA, Magda R. Pantoja. **O Colégio Pedro II e o ensino secundário brasileiro: (1930-1961).** 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.

MATTOS, Selma Rinaldi de. **O Brasil em lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manoel de Macedo.** Rio de Janeiro: Access, 2000.

MENDONÇA, Ana Waleska. P.C.O CBPE: um projeto de Anísio Teixeira. In: BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska (Org). **Por que não lemos Anísio Teixeira: uma tradição esquecida.** Rio de Janeiro: Ed.Ravil; Escola de Professores (Uma realização das escolas EDEM, OGA MITÁ e Senador Correia), 1997. (Coleção da Escola de Professores).

MICHAELIS, John U. **Estudos Sociais para crianças numa democracia.** Trad. Leonel Vallandro. Rio de Janeiro: Globo, 1963.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: entre saberes e práticas.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

_____. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História e Ensino**, v.9, p.37-62, out.2003.

_____. **Professores de História**: Entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Ed.Mauad, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Currículo**: questões atuais. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. Educação entre o indivíduo e a sociedade. IN: BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska (Org). **Por que não lemos Anísio Teixeira**: uma tradição esquecida. Rio de Janeiro: Ed.Ravil; Escola de Professores (Uma realização das escolas EDEM, OGA MITÁ e Senador Correia), 1997. (Coleção da Escola de Professores).

NADAI, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. MEC, **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 7, n. 37, 1988.

NÓBREGA, Vandick L. da. **Enciclopédia da Legislação do Ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Romanitas, v.1, t.2, 1972.

NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 2000.

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

PEREIRA, Alzira das Chagas. **Memória e História na Obra Pedagógica de João Ribeiro (1890-1925)** Rio de Janeiro, 1998. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Documento) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 1998.

PEREIRA, Octacílio A. (Org.). **Almanack do pessoal docente e administrativo do Collegio Pedro II**: até 30 de Junho de 1924. Rio de Janeiro: Typ. Revista dos Tribunaes, 1925.

REZNIK, Luís. O Lugar da História do Brasil. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de (Org.). **Histórias do ensino da História no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SARAIVA, Terezinha. **Educação**: temas para debate. Rio de Janeiro: BLOCH Editores, 1984.

_____. **Caminhos trilhados**: reflexões e fazeres. Rio de Janeiro: Editora e Livraria Espaço do Saber, 2004.

SARLO, Beatriz. **Tempo Passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. Belo Horizonte: Companhia das Letras, 2005.

SAVIANE, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. São Paulo; Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHUTTE, T. H. **Teaching the social studies on the secondary school level**. Prentice-Hall, Inc. - New York, 1942.

SEGISMUNDO, Fernando. **Colégio Pedro II: tradição e modernidade**. Rio de Janeiro: Unigraf, 1987.

_____. **Grandezas do Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro: Unigraf, 1996.

_____. **Excelências do Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1993.

SILVA, J.L. Werneck. **A Deformação da História ou para não esquecer**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

SILVA, Taíse Tatiana Quadros da. A erudição ilustrada de Francisco Adolfo de Varnhagem (1816-77) e a passagem da historiografia das letras à história nacional: breve análise histórica. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado (Org). **Estudos sobre a Escrita da História**. Rio de Janeiro: Ed.7 Letras, 2006 .

SUCUPIRA, Newton. Formação do professor polivalente para o ciclo ginásial. **Documenta**, Rio de Janeiro, nº31 , p.107, 1964.

_____. Currículo mínimo de licenciatura em estudos sociais. Parecer nº106/66 no CFE. **Documenta**, Rio de Janeiro, nº46, p. 36, 1966.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael. **Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira: 1850-1951**. Curitiba: Edição do Autor, 1998.

WANDERLEY, Sônia M. de A. Ignatiuk. **A construção do silêncio: Rede Globo nos projetos de controle social e cidadania (décadas de 1970-1980)**. 1995. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1995.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001. (Tradução de: Case Study research: design and methods).

YOUNG, Michael. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos de conhecimento socialmente organizado. In: GRÁCIO & STORR (Org.). **Sociologia da Educação II: Antologia**. Lisboa: Horizonte, 1982.

_____. Construir e reconstruir uma sociologia do currículo. In: YOUNG, Michael. **O currículo do Futuro: da nova sociologia crítica da educação a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas: Papyrus, 2000.

VARNHAGEN, Francisco Adolpho de. **História Geral do Brasil**. Madrid: Imprensa de D.R.J. Domingues, 1854.

Fontes Documentais do acervo do NUDOM

CAVALCANTE, Amaro. **Notícia Histórica**. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Serviços, instituições e estabelecimentos, pertencentes a esta repartição, elaborada por ordem do respectivo ministro. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898.

COLEGIO Pedro II. Livro de Matrícula dos Empregados do Colégio Pedro II – LIVRO 1 (1838-1852).

COLEGIO Pedro II. Livro de Matrícula dos Empregados do Colégio Pedro II- LIVRO 2 (1838-1856).

COLEGIO Pedro II. Livro de Nomeações – LIVRO 2 (1851).

COLEGIO Pedro II. Livro de Matrícula dos Empregados do Colégio Pedro II- LIVRO 3 (1858-1880).

COLEGIO Pedro II. Livro de Matrícula dos Empregados do Colégio Pedro II- LIVRO 4 (1858-1909).

COLEGIO Pedro II. Livro de Registro dos Atos dos Concursos para professores do Colégio Pedro II- Externato e Internato LIVRO 6 (1940-1951).

COLEGIO Pedro II. Livro de Registro de Atas das reuniões do Departamento de História, Geografia e Filosofia. LIVRO 1 (1954-1990).

COLEGIO Pedro II. Livro de Registros de Atas da Congregação Livro 11 (1954-1958).

COLEGIO Pedro II. Livro de Registros de Atas da Congregação Livro 12 (1961-1975).

COLEGIO Pedro II. Livro de Registro de Atas das Reuniões do Conselho Departamental do Colégio Pedro II LIVRO1 (1954-1961).

COLEGIO Pedro II. Livro de Registro de Atas das Reuniões do Conselho Departamental do Colégio Pedro II-LIVRO2 (1961-1972).

COLEGIO Pedro II. Livro de Registro de Atas das Reuniões do Conselho Departamental do Colégio Pedro II-Livro 3 (1971-1981).

COLEGIO Pedro II. Livro de Registro de Presença dos Professores à sessão da Congregação LIVRO 13 –1967 a 1979.

COLEGIO Pedro II. Iº Encontro de Professores do Colégio Pedro II. Com as Atas das reuniões dos professores de História. 1979.

IBGE. **Geografia e Geopolítica**: a contribuição de Delgado de Carvalho e Therezinha de Castro. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

LEIS

BRASIL. Decreto de 2 de dezembro de 1837. Converte o Seminário de São Joaquim em colégio de instrução secundária, com a denominação de Colégio de Pedro II, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério do Império. Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838. Estabelece os estatutos para o Colégio de Pedro II.

BRASIL. Ministério do Império. Regulamento nº 62, de 1º de Fevereiro de 1841. Estabelece as seguintes modificações no Regulamento nº 8: elevação de 6 para 7 anos do curso de bacharelado, aumenta o número de lições de aulas semanais – 25 até o 5º ano, 30 no 6º e 7º ano, fixa o tempo de uma hora para cada aula.

BRASIL. Ministério do Império. Decreto de 3 de abril de 1849. Nomeia o professor Joaquim Manoel de Macedo para lecionar Geografia e História Antiga no Colégio de Pedro II.

BRASIL. Ministério do Império. Decreto nº 598, de 25 de março de 1849. Altera os estatutos do Colégio de Pedro II. Promove alterações na cadeira de História e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº. 1331 de 17 de fevereiro de 1854. Aprova novo regulamento para a reforma dos ensinos primário e secundário do município da Corte.

BRASIL. Decreto nº 2006, de 24 de outubro de 1857. Aprova o Regulamento para os colégios públicos de instrução secundária do Município da Corte. Criação da disciplina História Sagrada e Doutrina Cristã. Estabelece que a História do Brasil passa a ser disciplina obrigatória.

BRASIL. Decreto nº 2883 de 1 de fevereiro de 1862. Altera os regulamentos relativos ao ensino no Colégio de Pedro II.

BRASIL. Decreto nº 8051 de 24 de março de 1881. Altera os regulamentos do Imperial Colégio de Pedro II e inclui, entre outras mudanças, a separação das cadeiras de História e Geografia, subdivididas em: Geografia Geral e Geografia e Cosmografia do Brasil; História Geral e História e Corografia do Brasil.

BRASIL. Decreto nº 8227, de 24 de agosto de 1881. Converte em Congregação o Conselho Colegial do Imperial Colégio de Pedro II.

BRASIL. Decreto de 23 de junho de 1882. Estabelece nova regulamentação para o ingresso, através de concursos, para professores catedráticos e substitutos do Imperial Colégio de Pedro II.

BRASIL. Ministério dos Negócios Interiores. Decreto nº 9, de 21 de novembro de 1889. Altera o nome do Imperial Colégio de Pedro II para Instituto Nacional de Instrução Secundária.

BRASIL. Decreto nº 346 de 19 de abril de 1890. Cria a Secretaria de Estado dos Negócios de Instrução Pública, Correios e Telégrafos, e transfere do Ministério do Interior os assuntos relativos à instrução pública, inclusive o Colégio Pedro II.

BRASIL. Decreto nº. 981 de 8 de novembro de 1890. Aprova o regulamento da Instrução Primária e Secundária da Capital Federal e muda o nome do Instituto Nacional de Instrução Secundária para Ginásio Nacional.

BRASIL. Decreto nº 1.075, de 22 de novembro de 1890. Estabelece um novo plano de estudos para o Ginásio Nacional.

BRASIL. Decreto nº2857, de 30 de março de 1898. Aprova o regulamento para o Ginásio Nacional e ensino secundário nos Estados (equiparações dos ginásios estaduais ao Ginásio Nacional).

BRASIL. Decreto nº 3890, de 1º de janeiro de 1901. Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário.

BRASIL. Decreto nº 3914, de 26 de janeiro de 1901. Aprova o regulamento para o Ginásio Nacional. Cria a nova cadeira de História, especialmente do Brasil. Extingue a cadeira de Chorographia e Historia do Brasil.

BRASIL. Lei nº. 2.356, de 31 de dezembro de 1910. Modifica a instrução superior e secundária.

BRASIL. Decreto nº 8659, de 5 de abril de 1911. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República.

BRASIL. Decreto 16.782, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece nova Reforma de Ensino. Cria o Departamento Nacional do Ensino, subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Substitui o Conselho Superior de Ensino pelo Conselho Nacional do Ensino.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. Organização do Ensino Secundário. Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. Decreto nº 21.241 de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Rio de Janeiro Imprensa Nacional, 1932.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de Abril de 1942.Estabelece a Lei Orgânica do Ensino Secundário.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria Ministerial nº 170, de 11 de julho de 1942. Expede os programas das disciplinas de Línguas e de ciências do curso ginásial do ensino secundário.

BRASIL. Lei nº 1.359, de 25 de abril de 1951. Regulamenta o ensino secundário.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria Ministerial nº 614, de 10/5/1951, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jul. 1951. p.10.641. Incumbe a Congregação da elaboração dos programas do ensino secundário.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Colégio Pedro II - Programas de História Geral e do Brasil e instruções metodológicas para a execução dos respectivos programas, 1951.

BRASIL. Decreto nº. 34.742 de 2 de dezembro de 1953. Cria o Departamento de História, Geografia e Filosofia.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 996 de 2 de outubro de 1951. Aprova o Programa de Ensino do Colégio Pedro II de 1951 e dá instruções metodológicas para a execução dos respectivos programas.

BRASIL. Congresso Nacional, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Decreto nº 632, de 27 de fevereiro de 1962. Regimento Interno do Colégio Pedro II.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 597 de 28 de agosto de 1968. Regulamento Geral do Colégio Pedro II.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Ministério da Educação e Cultura, Departamento do ensino médio, Brasília, DF, 1971.

PUBLICAÇÕES DO COLÉGIO PEDRO II

PERIÓDICOS:

Anuário do Colégio Pedro II, n. 1 – 1914.

Revista Internato 1953.

Revista Símbolo-órgão dos alunos do Externato do Colégio Pedro II - nº 1. Novembro, 1949.

Revista Símbolo nº8 maio/jun, 1952.

Revista Símbolo nº 12- nov/dez, 1953.

Revista Símbolo nº14 ago/set, 1954.

Revista Símbolo nº 15 out/nov, 1954.

Revista Símbolo nº14 ago/set, 1954.

DOCUMENTA, nº1, 1962.

DOCUMENTA, nº 8, outubro/ 1962.

DOCUMENTA, nº.2, 1963.

LIVROS DIDÁTICOS

ACCIOLI, Roberto Bandeira; Taunay, Alfredo D'Escragnolle. **História do Brasil** - 1ª e 2ª séries ginasiais. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1963.

_____. **História Geral**: 3ª série ginasial. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1964.

_____. **História Geral**. 4ª série ginasial. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1964.

_____. **História Geral da Civilização**. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1967.

MACEDO, Joaquim Manuel de. **Lições de História do Brasil para o uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II**. Rio de Janeiro, 1861.

_____. **Lições de História do Brasil para uso das Escolas de Instrução Pública**. Rio de Janeiro, 1863.

CAYX e POIRSON. **Compêndio de História Antiga**. Rio de Janeiro: J. Villeneuve, 1840.

DE ROZOIR & DUMONT . **História Romana**, 1840.

MAIA, Luiz de Queiroz Mattoso. **Lições de História do Brasil para os alunos do quarto ano**, 1861.

_____. **Lições de História do Brasil para alunos do sétimo ano**. Rio de Janeiro: Ed. Laemmert, 1863.

RIBEIRO, João. **Historia do Brasil**: Curso superior adoptado no Gymnasio Nacional. 7. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1917.

_____. **História do Brasil**. Curso superior Adoptado no Gynnásio Nacional. 7. ed. rev. e melh. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1917.

SERRANO, Jonathas. **Epítome de História Universal**. Rio de Janeiro: Liv. Francisco Alves, 1929.

_____. **Como se ensina História**. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

SOUZA, J.B.Mello. **História do Brasil para a 1ª série ginasial**. Rio de Janeiro: Ed. Aurora, 1959.

_____. **História da América para a 2ª série ginasial**. Rio de Janeiro: Ed. Aurora, 1957.

_____. **História da Brasil para a 1ª série ginasial**. Rio de Janeiro: Ed. Aurora, 1959.

ÁLBUM:

COLÉGIO PEDRO II. **Adeus**: Álbum de alunos: 1927-1931. [Rio de Janeiro]: Papelaria Americana, [1931?].