

RODOLFO CALIL BERNARDES

O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS
BRASILEIRAS (1942 – 1961)

Mestrado em Educação

PUC – SP
São Paulo
2010

RODOLFO CALIL BERNARDES

O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS
BRASILEIRAS (1942 – 1961)

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação do Prof. Dr. Kazumi Munakata

PUC – SP
São Paulo
2010

RODOLFO CALIL BERNARDES

O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS
BRASILEIRAS (1942 – 1961)

BANCA EXAMINADORA

Aos meus alunos, ex-alunos e futuros alunos.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer muito a todos da lista abaixo:

Dani, pela companhia, pelo apoio, pela paciência, pelo carinho, pela paciência, pela comida, pela paciência e por sempre, mesmo sem precisar, provar o seu amor.

Mãe e Pai, pelo incentivo, pela cobrança, pelo carinho, por muitas outras coisas e, principalmente, por acreditar que eu conseguiria.

Tia Antônia, pela torcida, pelo carinho e pelos almoços que sustentaram várias horas de estudos.

Fá, Pati e Gu, Léo e Maru, Bruna, Babi e Violeta, pelo interesse, pela torcida e porque sem vocês não tem graça.

Armando, Yeda, Alê, Alemão, Nair e Nina, pelo interesse, pelo apoio e por sempre estar por perto.

Meus amigos de sempre, que, estando próximos ou não, sempre torcem para que tudo em que me envolvo dê certo.

Kazumi, pelas aulas, pela orientação e pela amizade.

Professores do EHPS.

Circe Bittencourt e Maria Rita Toledo, pelas correções, indicações bibliográficas e outras valiosas orientações.

Betinha, por fazer muito mais do que sua obrigação e pela amizade.

Amigos do EHPS, porque sozinho não dá.

Tiago e Moroni, porque é “nóis”!

CAPES, pelo financiamento.

BERNARDES, Rodolfo Calil. 2010. *O ensino de História nas escolas secundárias brasileiras (1942–1961)*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientação: Prof. Dr. Kazumi Munakata.

RESUMO

Buscando caracterizar o ensino de História, em nível secundário, no período compreendido entre a reforma do ministro Gustavo Capanema (1942) e a LDB (1961), além de localizar e analisar debates deste período, referentes ao ensino de História, analisamos textos normativos oficiais e artigos referentes ao ensino de História, publicados nos seguintes periódicos: *Atualidades Pedagógicas*, *EBSA: documentário do ensino*, *Escola Secundária*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *Revista de Educação*, *Revista de História* e *Revista de Pedagogia*. Estas fontes nos permitiram compreender melhor como era o ensino de História nas décadas de 1940 e 1950, já que, através delas, procuramos analisar como era a configuração dos elementos constituintes, caracterizados por Chervel e sintetizados por Bittencourt, da disciplina escolar: 1) suas *finalidades*, 2) seus *conteúdos explícitos*, 3) seus *conteúdos de ensino e de aprendizagem* e 4) suas atividades de *avaliação*. Caracterizando-os, tivemos condições de inferir como funcionava o ensino de História neste período, já que as proposições de como este deveria ser, segundo os debatedores dos periódicos, indicam como este realmente seria.

Palavras-chave: ensino de História; ensino secundário; periódicos educacionais.

BERNARDES, Rodolfo Calil. 2010. *The History teaching in the brazilian secondary schools (1942 – 1961)*. Dissertartion. (Master's degree in Education). São Paulo: Program Post-Graduate Studies in Education: History, Politics, Society – Pontifical Catholic University of São Paulo. Advisor: Prof. Dr. Kazumi Munakata.

ABSTRACT

Intending to caracteryze the History teaching in the secondary level of scholarity in Brazil in the period between 1942 (Capanema's reform) and the 1961 (Directives and Basis Law - LDB) beside to locate and to analyze History teaching debates, this paperwork investigated educational laws and articles of the following educational periodicals: *Atualidades Pedagógicas*, *EBSA: documentário do ensino*, *Escola Secundária*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *Revista de Educação*, *Revista de História e Revista de Pedagogia*. By the analysis of these originals we could understand the History teaching configuration in the 1940 and 1950 decades, because through the content of these originals we had investigated the configuration of the constituent elements of disciplines pertaining to school, characterized for Chervel and synthesized for Bittencourt, which means 1) purposes, 2) explicit contents, 3) educational and learning contents and 4) evaluation activities. By that means, we could to infer how the History teaching had worked in this period, since the debates about how it should be indicates how it really is.

Keywords: History teaching; secondary education; educational periodicals.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 – Programas mínimos (Portaria nº 966 / 1951)

QUADRO 2 – Planos de desenvolvimento dos programas mínimos (Portaria 1045 / 1951)

QUADRO 3 – Programas de História do Brasil (ciclo ginasial)

QUADRO 4 – Programa de História da América

QUADRO 5 – Prova teste de História da América

QUADRO 6 – Prova dissertativa de História da Geral.

QUADRO 7 – Finalidades específicas das atividades do método ativo

TABELA 1 – Expansão do ensino secundário (1931 – 1961)

TABELA 2 – Revistas analisadas

TABELA 3 – Seriação e carga horária semanal das aulas de História

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1. O ensino secundário nas décadas de 1940 e 1950	04
2. O ensino de História nas décadas de 1940 e 1950	14
3. Fontes e metodologia	17
4. Estrutura do trabalho	26
CAPÍTULO I – Finalidades	28
1. Explicação do presente	31
2. Consciência internacional e patriótica	36
3. Ensinar a viver	42
CAPÍTULO II – Programas	45
1. Organização, seriação e carga horária	47
2. Extensão e utilização	57
3. Avaliação	63
CAPÍTULO III – Aulas	71
1. Inovação metodológica	72
2. Os professores	74
3. Os novos métodos e a boa aula de História	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
FONTES	92

INTRODUÇÃO

Numa edição de 1944 da *Revista de Educação*, o diretor do Grupo Escolar de Trabijú, cidade paulista, responde a uma questão elaborada por ele mesmo, retoricamente, linhas antes: “Qual o papel da educação?”.

Ninguém ignora que a educação consiste, essencialmente, não em transmitir conhecimentos já elaborados, e, sim, em suscitar o desenvolvimento das mais altas funções do espírito. Por aí, vemos que um ensino baseado na memorização não traz proveito algum. (BICUDO, 1944)

Mas será que todos seus contemporâneos concordavam com esta resposta? Educadores, espero, ao menos em algum momento de suas vidas, se deparam com a mesma questão. Mas como a respondem?

O que se entende por “mais altas funções do espírito”, no caso o “respeito à verdade” e o “amor à Pátria”, não era, para várias pessoas, as finalidades reais do ensino de História durante as décadas de 1940 e 1950, como veremos ao longo deste trabalho.

A reflexão sobre minha prática como professor de História sempre carregou, e ainda o faz, o questionamento sobre por que ensinamos os conteúdos que ensinamos, que constatei ser uma inquietação comum à maioria dos professores/pesquisadores que se dedicam a investigar o tema numa perspectiva histórica. Os objetivos da educação formal, de uma maneira geral, e os objetivos da disciplina História, com seus conteúdos e práticas, mais especificamente, foram, desta maneira, os motivadores desta pesquisa.

Por entender que a História é uma disciplina escolar historicamente constituída dentro da instituição escolar, acreditamos que o estudo de seus conteúdos e práticas, em períodos anteriores, possa, de alguma maneira, apontar pistas sobre o caminho seguido pela disciplina até os dias de hoje.

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

Portanto, o estudo dos conteúdos explícitos e pedagógicos adotados pela História ao longo dos tempos contribui para o entendimento da maneira pela qual o ensino escolar buscava constituir a formação intelectual e o papel social de seus alunos ao selecionar determinados conteúdos e adotar certos métodos para sua fixação, além de aprofundar questões referentes à efetivação da História como disciplina escolar.

O objetivo desta pesquisa é caracterizar o ensino de História, em nível secundário, no período compreendido entre a reforma do ministro Gustavo Capanema (1942) e a LDB (1961), além de localizar e analisar debates deste período, referentes ao ensino de História.

Buscando conhecer os conteúdos e práticas utilizadas pela História no período delimitado, esta pesquisa também visa contribuir, de alguma maneira, para o preenchimento de uma lacuna existente no campo de pesquisa da história do ensino de História, conforme apontado por Thais Fonseca em levantamento bibliográfico do tema realizado em 2002 (FONSECA, 2006), no qual é apontada a escassez de trabalhos que investigam o período entre a Era Vargas e a ditadura militar (1946 – 1964).

O levantamento bibliográfico dos trabalhos sobre o ensino de História do período, realizado para esta dissertação, confirma a escassez apontada acima. Afora os clássicos trabalhos realizados naquele período: *Princípios do Método no Ensino de História*, tese de doutorado de Amélia Domingues de Castro, de 1952; *Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1956)*, de Guy de Hollanda, de 1957; e

Curso de Didática de História, de João Alfredo Libânio Guedes, de 1963; podemos citar apenas as dissertações de mestrado de Veríssimo Lopes Pires, *O Ensino de História nas Escolas Primárias (1940-1960)*, de 1996; e de Halferd Carlos Ribeiro Júnior, *O Sistema de Ensino Ginásial e Livros Didáticos: Interpretações da Independência Brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961*, de 2007, como trabalhos que investigam exclusivamente o período citado.

Vale citar também os livros de Miriam Moreira Leite, *O Ensino de História no Primário e Secundário*, de 1969; de Circe Bittencourt, *Ensino de História: fundamentos e métodos*, de 2005; e de Selva Guimarães Fonseca, *Caminhos da História Ensinada*, de 1993, trabalhos de maior abrangência e/ou com outro recorte temporal, mas que fazem referências ou investigam de algum modo o período referido.

Na mesma situação destas três últimas obras, ainda podemos citar os trabalhos de Jaime Pinsky, *Nação e Ensino de História no Brasil*, de 1988; de Claudia Sapag Ricci, *A Academia Vai ao Ensino de 1º e 2º Graus*, de 1990; de Kátia Abud, *Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária*, de 1997; de Elza Nadai, *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva*, de 1993; de Renilson Rosa Ribeiro, *O saber em discursos, projetos e leis: a História ensinada no Brasil entre o II pós-guerra e a ditadura militar*, de 2003; de Circe Bittencourt, *Identidade nacional e ensino de História do Brasil*, também de 2003; de Cláudia Regina Kwaka Martins, *A Disciplina Escolar de História no Ensino Secundário Público Paranaense: 1931 a 1951*, de 2006; e, finalmente, de Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, *Idéias de aprendizagem histórica difundidas em manuais destinados a professores no Brasil: 1917-2004*, de 2008.

Apesar das lacunas desta relação bibliográfica sobre o ensino de História nas décadas de 1940 e 1950, que certamente existem, acreditamos que ela, juntamente com outros resultados deste trabalho, possa facilitar futuras pesquisas sobre o ensino de História do período.

1. O ensino secundário nas décadas de 1940 e 1950

Nas décadas de 1940 e 1950, o país, e especialmente o estado de São Paulo, passou por grandes transformações econômico-sociais devido à expansão industrial, afetando a organização das instituições escolares por parte do Estado e gerando novas demandas sociais por educação.

Tais transformações são decorrentes das mudanças político-econômicas que fazem com que, na década de 1930, a educação e outras questões sociais sejam tratadas de maneira prioritária pelo governo, que buscava através de sua política social conter o comunismo e os possíveis conflitos de classe originados do processo de industrialização, processo este gerador de uma “problemática social, entendida como o conjunto das questões originadas das relações entre capital e trabalho e a conseqüente reivindicação de direitos sociais pela massa do operariado”. (SOUSA, 2000, p. 221)

Dentre estas reivindicações populares, Marília Sposito localiza a luta pela expansão do ensino público em São Paulo, afirmando o seguinte:

A aspiração por melhores oportunidades educacionais, parte do conjunto de reivindicações de bens de consumo coletivo urbano, se por um lado expressava mais uma dentre as numerosas solicitações dos moradores das vilas periféricas destituídas desses benefícios, por outro, revestia-se de características que a tornavam diferente dos pedidos de água encanada, luz, policiamento e transporte. Enquanto grande parte dessas demandas incidia sobre a obtenção de melhorias que provocariam a curto prazo a elevação da qualidade de vida das populações subalternas ou, ao menos, tornariam mais atenuadas as suas dificuldades de sobrevivência, o acesso à escolaridade desdobrava-se em projetos esboçados a longo prazo que buscavam operar mudanças na situação social desses setores. Embora não se inscrevesse no quadro das necessidades mais imediatas essa reivindicação não poderia ser considerada menos urgente. (1984, p. 211)

Além das reivindicações operárias, é necessário destacar que a industrialização e a urbanização conduzem também a um fortalecimento das camadas médias, que passam a pressionar o governo para organizar o campo

educacional de uma maneira que este possibilite e seja um meio de ascensão social.

Ao analisar o trato governamental com as questões educacionais do período, Schwartzman afirma que

[...] o que dava à educação naqueles tempos a relevância política que ela já não mantém era a crença, por quase todos compartilhada, em seu poder de moldar a sociedade a partir da formação das mentes e da abertura de novos espaços de mobilidade social e participação. (2000, p. 69)

Além de defender que o Brasil tinha enormes potencialidades a serem exploradas e que a economia e a população brasileiras tinham um caminho de grande desenvolvimento pela frente, o governo também afirmava que

[...] o alcance desse progresso econômico e social estava necessariamente vinculado a dois fatores de extrema importância na obra de edificação de um Estado nacional forte, unido e coeso: a saúde e a educação das gerações novas. (SOUSA, 2000, p. 247)

Os desdobramentos que este novo panorama nacional traz ao sistema educacional são observáveis a partir das reformas educacionais realizadas e dos discursos e debates existentes sobre educação no período. Dentre estas reformas educacionais nos interessa, principalmente, as leis orgânicas do ensino de 1942, que traçaram as diretrizes a serem seguidas nas décadas de 40 e 50, período investigado nesta pesquisa.

Gustavo Capanema, que esteve à frente do Ministério da Educação e Saúde no período de 1934 a 1945, teve entre suas realizações, além das Leis Orgânicas dos Ensinos Industrial, Secundário e Comercial, promulgadas ainda durante sua gestão, e as Leis Orgânicas dos Ensinos Primário, Normal e Agrícola, elaboradas por ele, mas assinadas apenas em 1946, quando não mais estava no ministério, a criação do Instituto Nacional de Estudos

Pedagógicos, do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e do Instituto Nacional do Livro.

Neste amplo quadro de reforma, nos prenderemos à Lei Orgânica do Ensino Secundário (Del. 4244/1942), que instituiu, entre outras coisas, o ensino ginasial de quatro anos seguido por uma complementação de mais três, designado colegial, e que, juntamente com as reformas dos ensinos comercial, industrial, normal e agrícola, teve enorme destaque, o que era coerente com o discurso oficial do Estado Novo e com os princípios educacionais de Capanema, como Schwartzman explicita no trecho a seguir:

A prioridade dada à reforma do ensino secundário no início de 1940 seria uma ocasião propícia para a reafirmação dos princípios mais gerais da concepção educacional do ministério Capanema. [...] O sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho. A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos, assim, a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, acima de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica”. (2000, p. 205)

Na Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário, percebemos a qual público este nível de ensino estava destinado. Nela, Capanema destaca que, mais que a formação da personalidade adolescente, o ensino secundário deveria se ocupar da formação da consciência patriótica, já que

[...] se destina à formação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão da

continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência diante dos valores maiores de responsabilidade da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino.

Não é de se estranhar, portanto, que apesar das enunciadas grandes reformas, o sistema educacional pós 1942

[...] preservava a antiga organização **dualista** do ensino, caracterizada pela existência de algo como dois **sistemas** paralelos de educação, um para o povo em geral e outro para as elites, o primeiro iniciado na escola primária e continuado depois nas escassas escolas profissionais de ensino médio então existentes, e o segundo, igualmente iniciado na escola primária e continuado na escola secundária, organizada com a intenção de encaminhar sua clientela para as escolas superiores e para as posições mais privilegiadas na sociedade". (BEISIEGEL, 1995, p. 393)

É necessário destacar, no entanto, que após o fim do Estado Novo, com o estabelecimento de uma nova Constituição em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Secundário

[...] foi, aos poucos, sendo alterada e descaracterizada pela prática do ministério (decretos, decretos-lei, portarias e circulares), pelo Congresso Nacional (leis), bem como pelos demais agentes da educação nacional tais como proprietários de estabelecimentos de ensino, professores, governos estaduais, dentre outros. (FONSECA, 2004, p. 27)

Isto ocorre, em grande parte, porque a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional que deveria substituir a lei de 1942, válida até a aprovação de sua sucessora, foi aprovada apenas em 1961, quinze anos depois de ser apresentada ao Congresso Nacional, criando "para esse período uma situação em que a legislação educacional ficou 'em suspenso'". (FONSECA, 2004, p. 27)

Portanto, entre 1946 e 1961, mesmo com a Lei Orgânica de 1942 servindo como norteadora,

[...] a legislação educacional funcionava por meio de um emaranhado de portarias e circulares, como se formasse um universo fragmentado de leis, adaptado e modificado às conveniências, às exigências, às mudanças da própria estrutura sociocultural brasileira. (BRAGHINI, 2005, p. 6)

Com isso, podemos identificar dois períodos distintos durante a vigência da Lei Orgânica do Ensino Secundário: o primeiro, bastante curto, de 1942 a 1945, quando a proposta claramente centralizadora e elitista era acatada e posta em prática sem grande manifestação contrária explícita (era um período ditatorial, vale lembrar); e um segundo, de 1946 a 1961, marcado por intensos debates públicos sobre a expansão do sistema secundário e sobre a melhor maneira de organiza-lo para que acompanhasse as mudanças da estrutura sociocultural brasileira e servisse ao desenvolvimento do país.

As discussões que marcaram estes quinze anos do último período assinalado foram muitas e intensas, sendo nosso objetivo ressaltar algumas das polêmicas, e interpretações a respeito delas, que possam tornar mais inteligível o discurso e o posicionamento dos autores, analisados no decorrer deste trabalho, que escreviam sobre o ensino de História no período.

Antes de tudo, é necessário que caracterizemos o que foi, com números, a expansão do ensino secundário, a partir dos anos 1930 (tabela 1), e quais foram suas conseqüências mais claras e imediatas.

O número de matrículas, que cresceu 500% entre 1936 e 1956, se refere a todo o ensino secundário: as quatro séries ginasiais e as três colegiais, fossem do curso clássico ou científico. As unidades escolares, neste mesmo período, aumentaram 410% e o corpo docente 430%.

TABELA 1 – Expansão do ensino secundário (1931 – 1961)

	Matrícula geral	Unidades escolares	Corpo docente
1931	48.409	399	4.480
1936	107.649	552	8.136
1941	182.260	844	12.686
1946	282.179	1.365	19.938
1951	438.626	2.190	30.635
1956	647.411	2.812	43.287
1961	991.391	4.107	65.053

Fontes: Anuário estatístico do Brasil 1956. Rio de Janeiro: IBGE, v. 17, 1956. e Anuário estatístico do Brasil 1966. Rio de Janeiro: IBGE, v. 27, 1966

O crescimento do número de matrículas evidencia a maior procura deste nível de ensino por camadas sociais que nele, anteriormente, não ingressavam, gerando o aumento da demanda por vagas e a conseqüente necessidade de mais professores. Sobre as maneiras utilizadas para aumentar o número de matrículas, Silvia Assam da Fonseca mostra que

além do aumento do número de escolas, é possível aumentar o número de classes em uma mesma escola, fundar novas escolas onde já existiam outras, aumentar o número de períodos oferecidos em um mesmo estabelecimento de ensino e o simples aumento do número de alunos em cada classe. (2004, p.105)

Geraldo Bastos Silva, em seu clássico trabalho sobre o ensino secundário, analisou que, neste processo,

[...] a maior difusão, ou crescimento horizontal, representou o papel mais importante na expansão do ensino secundário. E isto não somente por causa do aumento do número de estabelecimentos, em si mesmo, mas também porque essa multiplicação envolveu o crescimento da área geográfica servida de ensino secundário. (1959, p.26)

Isso porque a verticalidade do crescimento era prejudicada pelo grande percentual de retenção e evasão dos alunos secundaristas, já que, ao não

cumprir o objetivo de formar apenas um seleto grupo de futuros condutores da nação, o ensino secundário

[...] passa a ser seletivo, no entanto, no pior sentido da expressão. Recruta seus alunos mediante um precário “exame de admissão”¹, e deixa que, no decorrer do estágio escolar, atuem fatores casuais e negativos de seleção: fatores econômicos, que atingem os que não podem continuar nos estudos, chamados que são para o ganho de um salário que reforce os insuficientes orçamentos de suas famílias; fatores sociais, constituídos pela ausência de motivação extra-escolar adequada que decorre das condições do meio familiar e comunitário; fatores que podemos englobar na classificação genérica de pedagógicos, e que traduzem toda sorte de desencontros entre o trabalho escolar e as características psicológicas dos alunos. (BASTOS SILVA, 1959, p. 34)

A deterioração da seletividade da escola secundária era, portanto, para Bastos Silva, fruto de uma escolha irrealista das classes populares, já que seus problemas econômicos, sociais e pedagógicos as faziam abandonar, em pleno curso, um nível de ensino que só tinha significado se cumprido do início ao fim, preferencialmente seguido pelo ingresso em um curso superior. Para o autor, o ideal para as classes populares seria a formação técnica, que qualificaria a mão-de-obra para as atividades em desenvolvimento no período e as conduziria à ocupação de postos de trabalho em profissões destinadas a elas, que, obviamente, não eram as correspondentes à de condutores da nação.

Clarice Nunes, ao analisar os números da expansão do ensino secundário do período e os argumentos utilizados por Bastos Silva para explicar o problema da evasão escolar, chega a uma conclusão distinta. Para ela,

[...] a expansão do ensino secundário era fruto das contradições da política populista e o atraso e a evasão dos alunos revelavam a grave situação econômica de suas famílias. [...] Se indiretamente os altos índices de reprovação e evasão mostravam que a procura havia crescido, eram também

¹ Sobre os exames de admissão ao ensino secundário, ver MINHOTO, Maria Angélica Pedra. 2007. *Da Progressão do Ensino Elementar ao Ensino Secundário (1931-1945): crítica do exame de admissão ao ginásio*. Dissertação de mestrado. PUC-SP.

evidência da frustração da crença familiar de que a privação econômica seria cota de sacrifício temporária e necessária para a obtenção da ascensão social.

A escola que representava a oportunidade de ascensão social era o ginásio secundário, procurado não como uma escolha “irrealista” das classes populares como os estudos clássicos insistiam, mas como alternativa lógica, diante de suas expectativas na estimativa que faziam das vantagens relativas aos diferentes tipos de educação. Elas também queriam “o melhor” para os seus filhos, mas não havia escolas suficientes e o ensino secundário foi forçado a expandir-se com o objetivo de conter as tensões sociais geradas por sua incipiente oferta ao lado de outros problemas como a falta de energia, o alto custo dos transportes e dos gêneros alimentícios. A expansão do ensino secundário agravou os seus problemas e, ao invés de conter as tensões, estimulou-as por nem sempre cumprir a exigência postulada de obtenção de um emprego prestigiado e uma boa remuneração profissional. (2000, p.14)

Mais problemático do que criar novas vagas, portanto, era transformar o ensino secundário para que este atendesse aos interesses de seu novo público, abandonando o caráter elitista de formação da classe dominante. O ensino secundário

[...] se tornou um desafio para os educadores nos anos 30, 40 e 50, pelas transformações que sofreu na democratização do seu acesso e no seu currículo, transformações essas que traziam implícito um profundo questionamento da sua função formativa. Em vez de preparar para os cursos superiores, os “novos tempos” inaugurados com o desenvolvimento econômico do país, sobretudo pelo avanço da industrialização, exigiam a formação de profissionais. (NUNES, 2000, p. 35)

Era necessário que se abandonasse “um tipo de ensino voltado para o objetivo de uma ‘cultura geral’ desinteressada, intelectualista e uniformizadora, como é o ensino secundário em sua forma tradicional” (BASTOS SILVA, 1959, p. 86), já que este nível de ensino tinha que enfrentar o problema de, ao mesmo tempo, ser um curso de educação básica e de seleção e educação de elites.

Parte da mudança que deveria se processar, para que a escola secundária mudasse sua função, era, além de uma mudança curricular, a adoção de novas metodologias que valorizassem não apenas a capacidade

mnemônica dos alunos e a formação de um saber enciclopédico. A mudança de métodos, entretanto, nos remete a uma outra polêmica do período: a formação de professores.

A expansão do ensino secundário

[...] provocou a superutilização do professorado e, apesar das medidas destinadas a tornar o magistério secundário um grupo estável e numericamente importante (tais como o registro profissional, a regulamentação das condições de trabalho e a criação das Faculdades de Filosofia), a maior parte dos professores desse nível de ensino utilizava o magistério como ocupação de tempo parcial. O crescimento da rede e das matrículas provocou o crescimento do corpo docente, que passou a ser recrutado por uma série de processos emergenciais. (NUNES, 2000, p. 46)

A grande maioria dos professores do ensino secundário do período não tinha, portanto, a formação considerada adequada pelos educadores que pregavam a renovação pedagógica, já que esta era fornecida primordialmente pelas Faculdades de Filosofia e menos de 70% do corpo docente secundário era proveniente delas². Fazia-se necessário investir na formação do professorado, e as revistas pedagógicas, como as investigadas nesta pesquisa, constituíram-se como uma das principais estratégias na tentativa de conduzir os professores ao conhecimento das novas técnicas e teorias da “pedagogia moderna”.

Esforços como a criação da CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário), em 1953, pelo Ministério da Educação e Cultura, evidenciam a grande preocupação que existia em relação à formação dos professores secundários. Com o objetivo de melhorar o ensino secundário, a CADES, além de publicar a revista *Escola Secundária*, que será descrita mais detalhadamente ainda neste trabalho, também

[...] promovia cursos de orientação, exames de suficiência para os professores que não fossem licenciados, estágios de aperfeiçoamento (duração de 1 a 3 meses) e de informação

² Dado extraído de Anuário estatístico do Brasil 1956. Rio de Janeiro: IBGE, v. 17.

(com duração de 5 dias), simpósios e encontros, cursos de aperfeiçoamento para professores de didática e específico de disciplinas e, também, cursos e debates para orientadores, diretores e secretários escolares, distribuição de bolsas de estudo (para alunos e professores), jornada de estudos e concursos de incentivo ao professor, além de manter cursos pelo Serviço de Radiodifusão Educativa no rádio. (FONSECA, 2004, p. 96)

Além destas questões que foram brevemente comentadas, outras também se destacavam, como a da centralização ou descentralização do sistema de ensino, discutida um pouco mais no capítulo 2, e a do financiamento da educação secundária.

Bastante polêmica, a questão do financiamento tinha relação direta com o tipo de crescimento que o ensino secundário vinha apresentando, já que o número de alunos nas instituições privadas era superior ao das escolas públicas, e seus professores, em média, pior remunerados, já que possuíam uma formação pior, ou seja, não eram licenciados.

A situação se configurava, portanto, da seguinte forma:

Se, por um lado, os estados brasileiros e a União não possuíam condições de atender à demanda de vagas para o ensino secundário e, portanto, necessitavam contar com a iniciativa particular, por outro, não poderiam deixar a escola particular abandonada à própria sorte. (FONSECA, 2004, p. 76)

Subsidiar as escolas particulares, para que estas pudessem remunerar melhor seus professores, e manter um controle rigoroso dos programas por meio da inspeção escolar faziam parte da “tentativa de melhorar a qualidade de ensino secundário”, na opinião do ministério da Educação, e concretizava-se em leis como a 2342, de 1954, que instituía o Fundo Nacional do Ensino Médio, responsável por “apoiar financeiramente os estabelecimentos de ensino privados dentro de ‘princípios de espírito público’”. (FONSECA, 2004, p. 79) Muitos educadores, porém, discordavam deste financiamento público aos estabelecimentos privados, gerando a polêmica entre os defensores dos interesses da escola privada e os defensores da escola pública.

Obviamente, várias outras questões, debates e apontamentos referentes ao ensino secundário, no período investigado nesta pesquisa, não foram aqui destacados, mas acreditamos que esta breve caracterização seja suficiente para situarmos melhor a investigação mais específica sobre uma das disciplinas que compunham o currículo deste nível de ensino: a História.

Como síntese das polêmicas apresentadas, vale destacar a afirmação de Halferd Ribeiro Júnior, indicando que

[...] a principal especificidade do ensino secundário, entre 1946 e 1961, foi a ambigüidade, atender aos interesses da nova classe média e, ao mesmo tempo, da classe dominante do país; tornar-se uma educação mais humana e técnica e permanecer bacharelesca; organizar o sistema de ensino conforme os interesses de uma sociedade democrática e permanecer com a espinha dorsal de sua organização burocrática pautada na legislação aprovada no período do Estado Novo. (RIBEIRO JÚNIOR, 2007, p. 48)

2. O ensino de História nas décadas de 1940 e 1950

Integrante do currículo do ensino secundário desde a primeira metade do século XIX, quando foi incluída no plano de estudos do Colégio Pedro II, a disciplina História, no contexto da expansão deste nível de ensino, durante as décadas de 1940 e 1950, transformava-se, ou ao menos pretendia, para adaptar-se à nova configuração curricular, cada vez mais científica e menos humanística.

Criticada por ser, dentro deste currículo científico, uma disciplina voltada para a formação de uma cultura geral e erudita,

[...] desvinculada de formação que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual ante os desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas, que visavam ao crescimento industrial e tecnológico, [...](BITTENCOURT, 2008, P. 82)

a História procurava fixar novos objetivos e estabelecer novos métodos que continuassem garantindo seu prestígio e, conseqüentemente, seu espaço na grade curricular secundária.

Em 1957, um professor do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia dizia ter a impressão

[...] que o descrédito da História cresce vertiginosamente nestes tempos em que os adeptos de um materialismo econômico fazem justamente daquele descrédito um dos pontos básicos de sua infiltração. Procuram destruir pelas raízes tudo aquilo que arquitetou a civilização ocidental, ampliando consideravelmente os valores materiais em detrimento das obras perenes da humanidade. (James B. Vieira da Fonseca. *Escola Secundária*, nº 3, 1957. p. 68)

Verifica-se, portanto, ainda mais quando percebemos, por meio da leitura dos periódicos da época, que ele não era o único a ter esta impressão, que o período posterior à Lei Orgânica do Ensino Secundário foi de grande tensão para os professores de História, que, de alguma forma, sofriam os impactos causados pelas mudanças da escola secundária.

Investigando o ensino de História nas escolas primárias do período, Veríssimo Pires constata:

A análise dos conteúdos programáticos revelou a permanência, na maioria do país, de uma História factual, com os mesmos personagens históricos sendo reverenciados em festas cívicas. Os livros didáticos não apresentaram mudanças significativas em relação aos conteúdos e verificou-se a presença de exercícios e questionários que continuavam medindo apenas a capacidade de memorização dos alunos exclusivamente e exigindo cópias e repetições de datas e fatos dos eventos considerados significativos para a elite branca. (1996, p. 149)

Enquanto Pires confirma o papel ideológico do livro didático e reforça que as permanências nos programas e livros didáticos são muito significativas no período, Glezer indica que, para grupos de pesquisadores do ensino de História, nos livros considerados modernizados na década de 70, “o conteúdo

veiculado é basicamente o mesmo das obras de 1940 e 1950” (1984, p. 150), o que nos fornece indícios de uma continuidade ainda mais prolongada dos temas selecionados pela disciplina, ainda que a autora não considere os métodos e as abordagens sobre o conteúdo mencionado.

Considerando que o livro didático é uma fonte privilegiada para o estudo da história das disciplinas escolares, já que nele se encontram os conteúdos que numa época se consolidaram como constitutivos de uma disciplina e por muitas vezes organiza os conteúdos em unidades que simulam uma aula, com respectivas atividades, exercícios e avaliações, podemos supor que os conteúdos e práticas veiculadas tradicionalmente pela História nas escolas brasileiras tiveram grandes continuidades desde as últimas décadas do século XIX até, ao menos, o início da década de 1980.

Admitido isto, no período investigado nesta pesquisa, possivelmente o ensino de História ainda mantivesse muitas similaridades com o período imediatamente anterior, em que a veiculação de um conteúdo nacionalista

[...] servia com maior força para fundamentar a ‘organização do trabalho’ na consecução de um projeto capitalista moderno e que deveria, pela escola, não formar técnicos, mas criar valores de trabalho historicamente manipulados no sentido de se criar a imagem do trabalhador como agente construtor ‘da riqueza da Nação’ apenas e, não como elemento explorado pelo capital e portador de direitos, que necessitavam ser conquistados. (BITTENCOURT, 1990, p.201)

Escancara-se, portanto, a ambigüidade marcada pela busca por uma “educação mais humana e técnica” em um nível de ensino cuja tradição “bacharelesca” ainda permanecia. Mais do que apenas verificar estas hipóteses, atentando para as continuidades observáveis neste ensino, buscamos estabelecer, com maior precisão, a configuração do ensino de História nas décadas de 1940 e 1950, nas escolas secundárias, utilizando, além da legislação e programas oficiais, uma série de artigos, espalhados por diversos periódicos, referentes ao ensino de História do período.

3. Fontes e metodologia

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

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

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

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

Para tal investigação histórica da disciplina escolar, foram analisados textos normativos oficiais e artigos referentes ao ensino de História, publicados em periódicos selecionados.

Estas fontes nos permitiram compreender melhor como era o ensino de História nas décadas de 1940 e 1950, já que, através delas, procuramos analisar como era a configuração dos elementos constituintes, caracterizados por Chervel e sintetizados por Bittencourt, da disciplina escolar: 1) suas *finalidades*, 2) seus *conteúdos explícitos*, 3) seus *conteúdos de ensino e de aprendizagem* e 4) suas atividades de *avaliação*.

As *finalidades* foram estudadas a partir dos textos oficiais e de vários artigos que, de alguma maneira, deixavam explícita a concepção de seus autores sobre as finalidades da História no ensino secundário.

A confrontação entre as finalidades contidas nos textos oficiais e as finalidades expressas noutras fontes pesquisadas, principalmente nos periódicos, nos garante uma maior aproximação do que realmente se objetivava no ensino de História do período, pois, como afirma Chervel, “nos basear unicamente nos textos oficiais para descobrir as finalidades do ensino [...] significa envolver-se na história das políticas educacionais, não na das disciplinas escolares”. (1990, p. 190)

Para conhecer os *conteúdos explícitos*, utilizamos basicamente os programas oficiais, mas também pudemos analisar os debates existentes acerca do currículo oficial em vários artigos, que o criticavam, o elogiavam ou mesmo propunham mudanças, em muitos casos alardeadas como urgentes.

Os *conteúdos de ensino e de aprendizagem*, por sua vez, foram analisados a partir da prescrição de uma série de métodos para o ensino da História, apresentados nos periódicos selecionados para esta pesquisa.

Na *avaliação*, mais do que descrever os moldes que este tipo de atividade apresentava, nossa maior preocupação foi entender como os sistemas avaliativos se constituíam, tentando relacioná-los, através dos debates contidos nos periódicos, às transformações e/ou permanências dos métodos e conteúdos adotados.

Os periódicos que tiveram seus artigos analisados foram: *Atualidades Pedagógicas*, *EBSA: documentário do ensino, Escola Secundária*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *Revista de Educação*, *Revista de História e Revista de Pedagogia*.

Neles, evidencia-se o que Bittencourt, numa abordagem histórica aos conteúdos e métodos do ensino de História, constata:

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

Para melhor situar a fala dos autores dos periódicos, além de uma breve descrição de quais funções exerciam e a quais instituições estavam vinculados, também é importante que façamos, mesmo que brevemente, uma descrição das publicações.

Das sete revistas utilizadas para a realização desta pesquisa, investigamos apenas os números que foram publicados no período que tentamos caracterizar, ou seja, de 1942 até 1961, não importando que o título já existisse anteriormente ou continuasse a existir depois.

Feito esta primeira seleção, nos dedicamos a identificar os artigos que se referiam, de alguma maneira, ao ensino de História na escola secundária, não importando o tema específico que fosse abordado. De um total de 388 publicações, encontramos 70 artigos que se encaixavam no critério acima estabelecido e, a partir deles, tentamos montar uma caracterização do que era o ensino de História nas escolas secundárias nas décadas de 1940 e 1950, e o que se discutia a seu respeito.

A tabela abaixo (tabela 2) mostra, mais precisamente, o período de publicação (investigado) das revistas, seu número total de publicações neste período e o número de artigos referentes ao ensino de História que nelas encontramos, sendo ordenada, de maneira decrescente, por este último item.

TABELA 2 – Revistas analisadas

	Período	Números	Artigos
Escola Secundária	1957 – 1961	17	29
Atualidades Pedagógicas	1950 – 1961	53	15
EBSA	1947 – 1961	164	7
RBEP	1944 – 1961	84	6
Revista de Pedagogia	1955 – 1961	14	6
Revista de História	1950 – 1961	48	6
Revista de Educação	1942 – 1944	8	1
TOTAL	1944 – 1961	388	70

A revista *Atualidades Pedagógicas*³, publicação paulista da Companhia Editora Nacional, apresentava-se como um veículo de divulgação dos educadores brasileiros e

[...] seu destinatário privilegiado seria o professor do ensino secundário. Vários indícios permitem identificar esse destinatário: as referências explícitas em artigos, séries e seções ao professor secundário; o número significativo de orientações didático-metodológicas às disciplinas do currículo do secundário; a divulgação de instituições educacionais e legislação desse mesmo nível de ensino. (SILVA, 2001, p.26)

Com uma grande distribuição, de alcance nacional, tinha seu projeto editorial marcado por um

[...] engajamento na campanha pela busca incessante da padronização. A presença reiterada ao longo das páginas da revista de artigos divulgadores de escolas-modelo secundárias e técnicas e de faculdades-padrão; a preocupação com os programas obrigatórios a serem seguidos; a uniformização das questões espaciais e temporais de organização escolar; correspondem a um ideal de homogeneidade e conformidade. (SILVA, 2001, p. 50)

Vale destacar, no entanto, que as “escolas-modelo secundárias” eram, em esmagadora maioria, particulares. Os editores da revista a consideravam uma ferramenta de relações públicas, já que divulgava o nome da editora,

³ A propósito da revista *Atualidades Pedagógicas*, ver SILVA, Claudia Panizzolo Batista da. 2001. *Atualizando pedagogias para o Ensino Médio: um estudo sobre a Revista Atualidades Pedagógicas (1950-1962)*. Dissertação de Mestrado em Educação – PUC-SP.

conquistando prestígio, e também seus livros e coleções didáticas, que poderiam passar a ser adotados em um número maior de escolas.

Essa estratégia de divulgação estava vinculada ao Serviço de Atendimento ao Professor (SEAP),

[...] prestador gratuito de serviços ao magistério nacional, por meio de obtenção do registro dos professores, diretores e secretários de estabelecimentos de ensino secundário, encaminhamento de processos de candidatos aos exames de suficiência; respostas às consultas sobre legislação de ensino e verificação prévia de estabelecimentos de ensino. (SILVA, 2001, p.27)

Era através da *Atualidades Pedagógicas* que o SEAP da Companhia Editora Nacional respondia às solicitações feitas e, no periódico, aproveitava para veicular suas propagandas e difundir “experiências modelares instauradoras de práticas pedagógicas e configuradoras da formação e aperfeiçoamento docente”. (SILVA, 2001, p.30)

Os artigos e outras contribuições da revista provinham, ainda segundo o estudo de Claudia Panizzolo, de

[...] dois núcleos colaboradores: um central constituído por autores vinculados diretamente à Companhia Editora Nacional, seja como editores, redatores, [...] autores de livros didáticos [...] ou como autores de livros da Coleção *Atualidades Pedagógicas* e outro, secundário, [...] constituído por professores e diretores do ensino secundário, [...] com preponderante atuação na escola pública. (SILVA, 2001, p. 44)

É interessante notar que, apesar do posicionamento a favor das escolas particulares no processo da expansão do ensino secundário, a maioria dos colaboradores da revista que atuavam diretamente neste nível de ensino como professores, eram vinculados ao ensino público, indicando que as práticas a serem seguidas eram aquelas adotadas pelo professorado público, crivado pelo atestado de competência que era a aprovação em concurso ou, ao menos, da obtenção do registro profissional.

A revista *EBSA: documentário do ensino*⁴, publicação da Editora do Brasil, foi lançada em 1947 para 1) divulgar os resultados dos processos enviados ao DE; 2) manter os professores e outros profissionais da educação informados sobre os principais atos normativos referentes às instituições escolares; 3) divulgar os produtos da Editora.

O DE citado no primeiro item era o Departamento Escolar da Editora do Brasil, que, perante os órgãos federais, representava os interesses dos profissionais de ensino, cumprindo a função de encaminhar processos de registro profissional, de atribuição de aulas e de certificação.

Com o propósito de levar o conhecimento da legislação, normas e portarias que regulamentavam o ensino aos funcionários das escolas, fossem da parte administrativa ou pedagógica, a revista *EBSA* tinha uma distribuição nacional e defendia a expansão do ensino secundário privado, mostrando também um grande apego aos ideais católicos.

Vale destacar que as revistas *EBSA* e *Atualidades Pedagógicas* tinham algumas características comuns bastante claras. Ambas prestavam um serviço de assessoria gratuita aos estabelecimentos de ensino e seus funcionários em contrapartida à divulgação de seus produtos, estratégia de propaganda que se relacionava com a expansão do ensino secundário e com a conseqüente ampliação do mercado de livros didáticos. Também defendiam o ensino privado nas discussões referentes ao processo de expansão do ensino secundário.

A revista que mais artigos apresentou sobre o ensino de História no ensino secundário foi a *Escola Secundária*⁵, publicação da Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação (CADES/MEC) que servia como um dispositivo para a formação de

⁴ Kátia Braghini, atualmente, prepara uma tese sobre a revista *EBSA: documentário do ensino*, analisando a juventude nos discursos do periódico.

⁵ A propósito da revista *Escola Secundária* e sua relação com o Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia, ver FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. 2003. Formação docente e a emergência de uma nova identidade profissional – a Revista Escola Secundária da CADES (1957-1963). *TEIAS*. Rio de Janeiro, ano 4, n° 7-8, jan./dez. 2003.

professores, que era um dos objetivos da CADES, já que, além da expansão do ensino secundário, esta também visava

o seu redirecionamento com base nos preceitos da Didática Moderna; à expansão quantitativa que atingia o ensino secundário fazia-se necessário similar expansão qualitativa que superasse o caráter abstrato e livresco que o marcava até então. (FRANGELLA, 2003, p.3)

Buscando, portanto, a “divulgação de experiências e métodos que renovassem o ensino secundário”, a revista estruturou-se “a partir da matriz curricular proposta para a formação de professores pela Faculdade Nacional de Filosofia, em seu Colégio de Aplicação”, sendo seus principais colaboradores os professores regentes deste Colégio e os assistentes da Cadeira de Didática desta Faculdade.

Voltada ao professor secundário e com uma distribuição nacional, a revista *Escola Secundária* buscava regular a atuação do magistério do ensino secundário, já que, em 1957, segundo dado do trabalho de Rita de Cássia Frangella, apenas 16% dos professores deste nível de ensino eram licenciados pelas Faculdades de Filosofia.

Já a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*⁶ servia, e ainda serve, para o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que a publica, “como um instrumento para a divulgação da sua produção intelectual e para influenciar na formação das concepções brasileiras de educação”, sendo que, no período investigado nesta pesquisa, a revista atravessou dois períodos:

No primeiro período, o Inep foi dirigido por Lourenço Filho e Murilo Braga, sendo a ênfase maior dos artigos publicados na *RBEP* relacionada a questões intrinsecamente pedagógicas (administração escolar e psicologia escolar). No segundo período, sob a direção de Anísio Teixeira, a *RBEP* torna-se

⁶ Dos vários trabalhos sobre o Inep e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, sugiro ver, pelo interessante levantamento bibliográfico sobre o tema, ROTHEN, José Carlos. 2005. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, V. 86, n.212, p. 189-224, jan./abr. 2005.

tribuna do debate em relação à democratização do ensino.(ROTHEN, 2005, p. 190)

Em trabalho em que analisa a presença de conflitos ideológicos na RBEP nas discussões que precederam a LDB/1961, Ester Buffa “nota que a *Revista* publica artigos dos defensores da escola pública, principalmente os autores vinculados à visão escolanovista” (apud ROTHEN, 2005, p. 194).

A *Revista de Pedagogia*⁷, cuja publicação era de responsabilidade da Cadeira de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, objetivava “dar suporte ao professor para desenvolver uma renovação pedagógica, com orientações de leitura e métodos eficientes para que fosse efetivada a aprendizagem do aluno”, (ROZANTE, 2008, p. 37) sendo que esta renovação só aconteceria por meio da Didática e da Psicologia Educacional.

Distribuída em todas as regiões do país, a *Revista de Pedagogia* tinha como principal núcleo colaborador os professores da FFCL da USP, que divulgavam através dela as “práticas modernas” de ensino e apontavam as falhas que conduziam à ineficácia do ensino secundário da época, que eram

[...] a rigidez dos programas, a organização do sistema curricular organizado por matérias isoladas, os critérios de avaliação baseados apenas na verificação da aprendizagem, a falta de conhecimento da psicologia da criança e, principalmente, a formação do professor secundário. (ROZANTE, 2008, p.62)

Assim como a revista *Escola Secundária* veiculava as práticas do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, a *Revista de Pedagogia* também o fazia, mas obviamente as práticas eram do Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

⁷ A respeito da *Revista de Pedagogia*, ver ROZANTE, Ellen Lucas. 2008. *A Revista de Pedagogia da Cadeira de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1955-1967): a formação do professor de ensino secundário*. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-SP.

A *Revista de História*, publicação do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, tinha como objetivo, conforme afirmação de Eurípedes Simões de Paula em seu primeiro número, “oferecer aos estudiosos uma oportunidade de divulgação sistemática, e mais ou menos ampla, dos trabalhos e das pesquisas que o amor ao estudo e a dedicação ao magistério universitário propiciam e orientam”, além de buscar

[...] ser o traço de união entre a Faculdade e os professores do ensino normal e secundário. Para isso pretende fornecer-lhes bibliografias sempre atualizadas, interpretações novas de fatos históricos em geral, resenhas críticas de obras recentes, comentários desapaixonados à margem de assuntos contravertidos e documentos antigos devidamente estudados. Tudo, enfim, quanto possa obviar, em parte, as naturais deficiências das bibliotecas existentes no interior do Estado. (1950, p. 1)

Fica claro que a proposta da Revista, ao menos inicialmente, em relação ao ensino secundário, era a de fornecer atualização e aprofundamento de conteúdos aos professores de História, e não a discussão de métodos, como as revistas educacionais⁸.

A *Revista de Educação*, do Departamento de Educação da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de São Paulo, era uma publicação oficial de distribuição restrita ao Estado de São Paulo que versava sobre variados temas ligados à educação, apresentando apenas 1 artigo cujo tema é a disciplina História no ensino secundário. Não encontramos muitas informações a respeito desta revista, mas, segundo Denice Catani,

⁸ Sobre o conflito entre as disciplinas científicas e pedagógicas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, consultar os trabalhos de BONTEMPI JR, Bruno. 2001. *A Cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa*. Tese de Doutorado em Educação. PUC-SP; e ROZANTE, Ellen Lucas. 2008. *A Revista de Pedagogia da Cadeira de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1955-1967): a formação do professor de ensino secundário*. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-SP.

[...] ela foi objeto de estudo especial intitulado “Saberes Pedagógicos e Leituras de Professores”, em projeto auxiliado pelo CNPq. [...] Também com relação a este periódico, análises temáticas sobre a pré-escola, o ensino de biologia educacional, a formação de professores e a educação rural já foram empreendidas, no âmbito de trabalhos dos alunos da pós-graduação da FEUSP. (CATANI, 1996, p. 127)

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

A parcialidade anunciada se deve à omissão, realizada de maneira consciente para a delimitação da pesquisa, do estudo das práticas escolares cotidianas e dos livros didáticos de História, que pensamos ser necessárias para a formação de um quadro mais completo acerca da história da disciplina escolar.

4. Estrutura do trabalho

No primeiro capítulo, investigamos quais seriam as finalidades da História no ensino secundário, buscando, por meio da análise dos objetivos gerais do ensino secundário, expostos na Lei Orgânica do Ensino Secundário, e também da análise dos discursos sobre o papel da História neste nível de ensino, apresentados nos periódicos, indicar quais eram as finalidades mais destacadas, caracterizando-as e definindo, desta forma, para que servia o ensino de História no período.

Continuamos, no capítulo dois, analisando os programas da disciplina, estabelecidos pelas leis do período, e as discussões referentes a eles, que aparecem nos periódicos. Esta análise nos permitiu expor os conteúdos

explícitos da História no período e apontar as formas de avaliação mais comuns para a verificação da aprendizagem destes conteúdos.

Encerramos, no terceiro capítulo, indicando quais eram as práticas condenadas e as práticas recomendadas aos professores de História nos periódicos analisados. Procuramos apresentar, também, como o professor secundarista de História era representado nestes periódicos, explicitando questões referentes à formação destes professores. Desta maneira, buscamos caracterizar parte dos conteúdos pedagógicos da disciplina, além de mostrar o que era considerado a “boa aula” de História.

CAPÍTULO I - FINALIDADES

A preocupação do Estado em realizar, através do ensino secundário, a formação da futura elite dirigente do país, indicava, no artigo 1º do decreto-lei 4244 de 9 de abril de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, quais eram as finalidades deste nível de ensino:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

Na exposição de motivos desta lei, o ministro Gustavo Capanema apresenta as justificativas para a formulação destes três itens. O primeiro, que consiste em “adaptar o ser humano às exigências da sociedade”, ele chama a atenção, é a “finalidade de toda espécie de educação” e, portanto, constitui obrigatoriamente uma das finalidades do ensino secundário.

Além deste, de caráter mais geral, juntavam-se os dois seguintes, relacionados de maneira mais específica às pessoas que o ensino secundário visava formar, que eram as já citadas, segundo o ministro, futuras “individualidades condutoras” da nação.

Portanto, enquanto o terceiro item reforça o caráter propedêutico do ensino secundário, o segundo aponta para o desejo do Estado de que os futuros condutores do país demonstrassem “compreensão da continuidade histórica da pátria, compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação”.

Para cumprir esta segunda finalidade, especificamente, a História era tida como uma disciplina fundamental, como podemos observar em outra parte do decreto-lei 4244, o § 1º do art. 24:

Para a formação da consciência patriótica, serão utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de geografia geral, serem postas em evidência as correlações de uma com a outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil.

Mas, obviamente, as finalidades de uma disciplina escolar não se constituem, exclusivamente, daquelas decretadas pelo Estado através da legislação de ensino e, portanto, se faz necessária uma análise de outras fontes que indiquem algumas outras finalidades específicas da História daquele período. (CHERVEL, 1990)

Em sua tese de doutoramento, apresentada à Cadeira de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1952, Amélia Domingues de Castro indica quais seriam os objetivos específicos da História dentro das finalidades gerais do ensino secundário determinados pela Lei Orgânica de 1942, procurando o que poderia ser atingido por meio do estudo da disciplina.

Em relação à primeira finalidade posta pela Lei, a professora assistente da mesma Cadeira em que defendeu sua tese e futura professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, afirma que, sendo difusa, particulariza-se em outras mais, que são a formação intelectual, a formação moral e a formação estética do indivíduo. A respeito destas, escreve:

A formação intelectual – O objetivo quase único do ensino de história tem sido e é, mesmo em nossos dias, a aprendizagem dos fatos. [...] Se a história por tanto tempo foi considerada como sendo, quanto à parte intelectual, exclusivamente instrumento de treino de memória, devemos ao esquecimento por parte dos professores do papel dos fatos históricos como meio de obter o desenvolvimento de outros aspectos da

inteligência tais como raciocínio, imaginação construtiva, julgamento crítico, etc. (1952, p. 57)

A formação moral – O preparo intelectual deve completar-se pelo moral, através do desenvolvimento de certos ideais, atitudes, interesses e apreciações. [...] devemos apenas deixar claro que ideais de aperfeiçoamento moral são alvo da história, assim como atitudes que com eles condigam (lealdade, amor à verdade, tolerância, cooperação, responsabilidade cívica, etc.), interesses (pelos problemas dos homens: de sua pátria ou do mundo); e apreciações (julgamento ético). (1952, p. 58)

A formação estética – A história aspira colocar o indivíduo em condições de participar da beleza do mundo, podendo sentir e compreender as obras de arte, literatura e pensamento que herdou das gerações sucessivas que a isso se dedicaram. (1952, p. 59)

Ao verificar como a História poderia contribuir para se atingir a segunda finalidade, referente à formação da consciência patriótica e humanística do adolescente, afirma que esta

[...] só poderá ser conseguida através de outra: a compreensão do estado presente da sociedade, função mais especial da história [...]. Esse ideal é o que podemos traduzir como o da formação da “consciência histórica”, isto é, da consciência da união com o passado numa continuidade que a ele nos prende, iluminando nosso futuro. (1952, p. 60)

Com relação à terceira finalidade, entende que a

[...] variedade de valores culturais da história é tal, que praticamente em todas as profissões ela é elemento auxiliar, sem esquecermos sua utilização direta no estudo das outras ciências sociais. (1952, p. 62)

Estas funções da disciplina História no ensino secundário, apontadas pela professora Amélia de Castro, sintetizam, de certa forma, os debates existentes nos periódicos do período, dos quais ela também participava, acerca das finalidades da História.

Destacaremos, dentre estas diferentes finalidades que o ensino de História cumpriria no ensino secundário, as quatro que nos pareceram mais relevantes, principalmente pela incidência com que apareciam nos periódicos. São elas: 1) a explicação do presente, 2) a formação da consciência internacional; 3) a formação da consciência patriótica e, por fim, 4) a formação estética.

O desenvolvimento destas quatro finalidades se dará, entretanto, em três partes, já que julgamos conveniente tratar da formação da consciência internacional em conjunto com a formação da consciência patriótica.

1. Explicação do presente

Em artigo publicado em 1955, na *Revista de Pedagogia*, Amélia Domingues de Castro, analisando as finalidades da Lei Orgânica e a exposição de motivos do ministro Capanema, destaca “a relevância dada à formação histórica dentro de tal concepção do curso secundário”, afirmando a seguir que “é em função do presente, pois, para compreendê-lo e interpretá-lo, para formar cidadãos responsáveis e conscientes, que se estuda história”. (1955a, p.73)

A compreensão do presente seria, portanto, a principal finalidade do ensino de História, o que estaria de pleno acordo com o primeiro objetivo expresso na legislação, de formar a personalidade integral dos adolescentes, integrando-os na sociedade, e também com o segundo, já que a formação da consciência patriótica se dava, também segundo Capanema, através da “compreensão da continuidade histórica da Pátria”.

Nota-se neste e em outros artigos, a concepção de que a História tinha a finalidade de fornecer exemplos que justificassem os acontecimentos presentes, explicando, ao menos parcialmente, a organização e os problemas contemporâneos.

James B. Vieira da Fonseca, então professor de História e Geografia do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e futuro professor da UFRJ e PUC-RJ, além de co-autor do *Guia Metodológico para Cadernos MEC História*, publicado no início dos anos 70, em artigo da *Escola Secundária* que buscava ressaltar as diferenças entre os diferentes processos de ensino para a 1ª e 4ª séries do curso ginasial, defendia:

A História do Brasil, na quarta série, deve ser orientada com vistas ao presente da sociedade brasileira. A idéia central do professor deve ser a preocupação do professor de, para cada um dos grandes problemas nacionais da atualidade, conduzir os alunos numa recapitulação dos fatos históricos que lhes servem de fundamento, objetivando suas bases adequadas, alheias às influências dos interesses escusos ou de soluções apressadas. (1957, p. 56)

A professora Amélia Domingues de Castro, em conferência proferida em 1955, na Sociedade de Estudos Históricos e publicada, no mesmo ano, na *Revista de História*, aponta que o professor deve escolher entre duas finalidades do ensino de História:

1ª) – A finalidade da História é dar conhecimento dos fatos referentes ao passado da humanidade, especialmente de sua pátria, como que a pagar uma dívida que temos para com este passado, e que nos impede de relega-lo ao esquecimento. [...] A atitude do professor será então a de apegar-se perante os fatos, mostrar, indicar, como se indica a posição de um rio no mapa ou a de uma folha na planta.

2ª) – A atitude oposta será a de admitir-se uma finalidade que poderíamos chamar “experencial” da História, faze-la valer como experiência das gerações passadas, como enriquecimento da vida, desde que nela encontramos todos os aspectos dos pensamentos e ações dos homens vivendo em sociedade. [...] Mas, se admitirmos esta finalidade, é necessário convir que não basta apresentar os fatos, mas será necessário interpreta-los, pois não estamos defendendo uma “História, mestra da vida” no sentido estrito da frase de Cícero. (1955b, p. 259)

Defendendo a segunda, a autora reitera a posição já apresentada em seu artigo na *Revista de Pedagogia*, apostando no estudo da História como elemento de entendimento das sociedades em geral, inclusive, portanto, aquela na qual o estudante está inserido.

Vale destacar ainda, para esclarecer a diferenciação que a professora faz entre a posição que defende e a História como “mestra da vida”, que ela não supõe

[...] situações que se repetem e nas quais as soluções do passado possam ser válidas.

A fim de que se obtenha, através da História, experiência significativa que ilumine e estimule a ação presente, acreditamos seja necessário deixar o nível do relato e estudar os fatos em suas relações, procurando, senão explicá-los (conceito que por já ter um sentido muito peculiar dentro das ciências físicas e naturais torna-se perigoso), compreendê-los e interpretá-los. (1955b, p. 260)

Um reforço a esta perspectiva é dado por Guy de Hollanda, que em seu trabalho sobre os compêndios e programas de História do período de 1931 a 1956, feito sob encomenda para o INEP, como parte de um grande esforço para reorganizar o ensino secundário, como discutiremos mais adiante, aponta como uma das finalidades específicas da História “o conhecimento essencial do passado humano”, que “não se confunde com um seco resumo dos nossos conhecimentos a respeito do mesmo”, tratando-se “de fazer com que o aluno adquira uma vivência do passado da Humanidade, graças a qual possa compreender o presente, com todas as suas sombras e luzes, tragédias e esperanças”. (1957, p.7)

Também defendendo que o entendimento do presente é uma dos objetivos da História no ensino secundário, em 1957, na *Revista de História*, Emilia Viotti da Costa, na época auxiliar de ensino da Cadeira de História da Civilização Moderna e Contemporânea da FFCL da USP, faz a seguinte afirmação:

A História amplia a capacidade de compreensão. A preocupação com os problemas humanos alarga a visão. História é compreensão. Compreensão de um passado – chave de um presente. Compreensão do presente. A História é antes de mais nada um esforço de compreensão da vida do homem, pois é a ele que ela busca em todos os tempos. (1957, p.120)

Outro exemplo pode ser lido num artigo de 1961 da revista *Escola Secundária*, onde uma professora chamada Maria Thereza Padilha, de quem não dispomos de maiores informações, indica várias vantagens do ensino de História, listando benefícios que esta traria para “aqueles que por ela se interessam”, dentre eles, o “conhecimento do passado, condições de analisar o presente e possibilidade de prever o futuro”. (1961, p. 107)

Esta previsão do futuro, no entanto, nos parece contraditória num artigo que, intitulado “Importância do Ensino da História”, prega as inovações metodológicas da Escola Nova e o desenvolvimento de um espírito crítico nos adolescentes por meio das relações de causa e efeito, que os levariam à compreensão das ações dos homens.

Podemos dizer o mesmo em relação à Moisés Gicovate, professor do Colégio Bandeirantes de São Paulo, que em 1945, na *RBEP*, fez uma afirmação bastante semelhante a da professora Padilha, escrevendo que “da compreensão do passado e do exame do presente, será possível antever o futuro”. (1945, p. 213)

Apesar da constância deste objetivo, de entender-se o presente pelo estudo do passado, nos debates sobre o ensino de História, nem todos defendiam-no. Pelo menos não de forma explícita.

Taunay, por exemplo, escreve que a análise das “causas e conseqüências dos fatos humanos” é um dos objetivos primordiais do ensino de História no ciclo colegial, juntamente com a “reconstituição da civilização dos povos em seus aspectos característicos” e a avaliação da “interdependência das várias civilizações” e suas contribuições ao “progresso

da humanidade”, como podemos verificar em artigo da revista *Atualidades Pedagógicas*. (1952, p.14)

Professor e autor de livros didáticos de História para o ciclo colegial, o autor, mesmo que o estudo de causas e conseqüências e a idéia de progresso apontem para um ensino de História que encadeia os fatos de uma maneira tal que possa se entender o presente através dos estudos das sociedades e períodos que o antecederam, não afirma em momento algum que isto constitui um objetivo da disciplina.

Outros autores também destacavam a necessidade de estudar as causas e conseqüências dos fatos históricos, mas não estabeleciam isto como um objetivo a ser atingido no ensino secundário, e sim como um método responsável por desenvolver o senso crítico e outras capacidades importantes para a formação intelectual, como denominado pela professora Amélia de Castro, ou, de maneira mais abrangente, como definido pela Lei Orgânica, a personalidade integral do adolescente.

É certo que, independentemente da instituição a que estivessem ligados ou da revista em que publicassem suas idéias, esta era uma indicação muito constante dos autores cujos artigos buscavam estabelecer as finalidades da História no ensino secundário. Quase sempre, aparecia relacionada à necessidade de se abandonar a característica bacharelesca e erudita da disciplina, que, desvinculada dos problemas contemporâneos, não interessava ao novo público e não ajudava a atingir os objetivos gerais do ensino secundário, perdendo prestígio e espaço no currículo.

2. Consciência internacional e patriótica

Além desta primeira finalidade discutida, a do “uso” da História para a compreensão do presente, outro posicionamento bastante constante mostrava a preocupação existente de se formar uma consciência internacional.

Apesar de estar contido nos objetivos e nas preocupações do ministro Capanema, que defendia o desenvolvimento de uma “cultura geral” e a formação de uma “consciência humanística” nos alunos do ensino secundário, a formação da “consciência patriótica” aparece dominante durante o período do Estado Novo, cujo término, em 1945, fez com que Capanema deixasse de ocupar o ministério da educação.

Este contraponto à formação patriótica aumenta após o término da 2ª Guerra e do Estado Novo, ainda em 1945, com a adoção de políticas internacionais, por parte da ONU, principalmente através de publicações da UNESCO, que buscavam evitar que o ensino da História nacional servisse para a formação de um patriotismo exacerbado e a omissão ou deformação de informações históricas referentes a outros países pudessem acirrar rivalidades históricas e causar, novamente, conflitos entre as nações.

Para promover este entendimento entre as nações, a UNESCO adotou uma série de ações, dentre as quais se destaca o *Programme for the improvement of text-books and teaching materials as aids in developing international understanding*, criado no ano de 1946, em sua primeira Conferência Geral. A intenção principal do programa era examinar, revisar e traçar diretrizes para a escrita de materiais didáticos que pusessem o entendimento internacional acima dos interesses nacionais.

Das orientações estabelecidas por este Programa na conferência de 1946, as principais foram:

- 1) a centralização e a troca de informações relativas ao exame e à revisão dos livros didáticos e outros materiais de ensino;
- 2) os convênios bilaterais e regionais;
- 3) os acordos culturais entre governos;
- 4) as pesquisas sobre os temas de relevância internacional;
- 5) as conferências mundiais;
- 6) os relatórios sobre os exemplos de conteúdos perigosos para a paz contidos nos livros didáticos. (CHOPPIN, 1992)

O primeiro “manual” publicado pelo Programa, o *handbook for the improvement of text-books and teaching materials as aids in developing international understanding*, contendo uma lista de critérios a serem seguidos na revisão e escrita de livros didáticos, foi publicado em 1949.

A UNESCO também passou a organizar e apoiar seminários sobre materiais didáticos, buscando não apenas eliminar erros factuais óbvios, mas também desenvolver materiais sobre várias regiões e culturas do mundo que não apareciam ou apareciam de maneira errônea nos livros de outras nações.

Cabe lembrar que, mesmo antes do fim da 2ª Guerra Mundial, quando os esforços internacionais para a promoção da paz se intensificaram, o Brasil já havia firmado, em 1933, convênios com Argentina e México para a revisão de livros didáticos de História e Geografia com a finalidade de aproximar e promover um maior entendimento entre estes países. Em 1936 foi criada a Comissão Brasileira Revisora de Textos de História e Geografia, com o objetivo de realizar a revisão dos conteúdos e fazer cumprir o convênio. Não conseguindo fazê-lo, mesmo tendo aprovado normas que os “compêndios de História” deveriam seguir para poderem ser adotados, suas atribuições seriam passadas para a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), criada dois anos mais tarde.

Isto mostra que, mesmo durante o período em que o discurso da formação patriótica prevalecia sobre o da formação da consciência internacional, já existiam políticas referentes à revisão de materiais educacionais para o entendimento internacional. No entanto, apenas nos periódicos pós-1945 vemos o discurso da UNESCO marcando posição na fala dos autores que discutiam o ensino de História.

Na revista *Escola Secundária*, em 1959, Lydinea Gasman, posteriormente professora na UERJ e co-autora do *Guia Metodológico para Cadernos MEC História*, publicado no início dos anos 70, professora de História no Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil na época, defende, citando texto da UNESCO, que:

A História deve proporcionar aos alunos oportunidades de desenvolver o senso de compreensão e tolerância; distinção entre o trivial e o significativo. Deve adestrar os indivíduos no campo das pesquisas em busca da Realidade. Torna-os cidadãos dentro de um cenário internacional, sem ufanismos regionais. Faze-los participar não só das tradições nacionais e regionais, mas também das universais. Prepara-os para uma vida de cooperação mútua que ultrapasse as fronteiras de seu país. (1959, p.92)

Guy de Hollanda, em sua já citada obra sobre compêndios e programas de História, apresenta postura semelhante. Também citando um trecho de texto da UNESCO, reforça que,

[...] como certas atitudes, valores e estereótipos vêm sendo, secularmente, a lenha na fogueira das tensões internacionais, bem como de graves conflitos ou problemas internos, é imperioso dever do educador envidar todos os esforços para combater todos quanto sejam nefastos à compreensão entre os homens, tanto no plano nacional, quanto no internacional. E “o problema da compreensão internacional é um problema de relações entre culturas”, portanto, eminentemente histórico. (1957, p. 9)

Vale destacar que esta finalidade da História não elimina a da formação da consciência patriótica, que se faz presente na maioria das discussões. Mas esta não figura mais da maneira ufanista apregoada pelo Estado desde o início da República até o período getulista. Percebemos esta transformação contrapondo os discursos a seguir, sendo o primeiro produzido durante o Estado Novo e o segundo no período posterior:

Enquanto Mario Ferreira Bicudo, em 1944, na *Revista de Educação*, afirma que o ensino de história visa que amemos “sempre com amor crescente essa terra que nos serviu de berço e que nos legou exemplos edificantes de amor à Pátria” (1944, p.115), Amélia Domingues de Castro, na já citada conferência, ao analisar a finalidade de formação da consciência patriótica, afirma que o “problema é conseguí-la sem ‘ufanismo’ nem ‘pessimismo’”, destacando na seqüência que a História aspira cumprir “seu papel na formação do sentimento nacional sem prejudicar outra de suas importantes finalidades, a de desenvolver a compreensão internacional”.(1955b, p.261)

Em 1961, em outro artigo da *Revista de Pedagogia*, a professora da Universidade de São Paulo reforçava sua posição:

Nacionalismo e solidariedade internacional não se opõem: fortalecidos os laços que unem o homem ao habitante de sua localidade ou país, é talvez mais fácil robustecer os que o ligam ao “próximo” mais distante; e as responsabilidades para com a pátria, não fazem esquecer os deveres para com a humanidade. A era da Democracia e das Nações Unidas não mais concebe o patriotismo de maneira estreita, egoísta ou exclusivista. (CASTRO, 1961, p. 4)

Este destaque, dado a uma formação da consciência patriótica concomitante a uma formação da consciência internacional, indica o esforço para abandonar aquilo que Circe Bittencourt denomina de “nacionalismo de direita”, que seria “voltado para atender aos interesses de determinados setores das elites nacionais, voltados para projetos de manutenção de seu poder e privilégios”, onde predominava

[...] a idéia de união, que omitia qualquer tipo de manifestação de descontentamento interno das camadas sociais dominadas, evitando tratar das diferenças regionais, sociais ou culturais. (2008, p.192)

As críticas feitas a este tipo de nacionalismo não significavam, contudo, o abandono do objetivo de se formar uma consciência patriótica. A proposta era, simplesmente, a de formá-la por meio de uma investigação da realidade do país, sem as falsificações que mascaravam os problemas existentes.

João Bosco Lodi, futuro professor de Administração da Fundação Getúlio Vargas e autor de diversos livros sobre o tema, ao comentar os resultados de uma enquete sobre a História do Brasil promovida junto aos seus alunos do curso colegial do Colégio Oswaldo Cruz de São Paulo, em artigo da revista *Atualidades Pedagógicas*, de 1958, deixa bastante clara esta tendência:

Como se vê, a atual geração de estudantes brasileiros parece estar abandonando definitivamente o velho estilo de contemplação romântica de nossa história, estilo este responsável pela auréola de sentimentalismo que cercou nossos heróis e nossas velhas datas. A este patriotismo de velho estilo, sucede uma nova maneira de “sentir” (não menos afetiva), dedicada agora aos problemas básicos do presente, à crítica da realidade atual, ao estudo dos problemas econômicos. Não creio ser excessivamente insistente em repetir que precisamos rever nosso conceito de patriotismo para não ficarmos à margem dos fatos. (1958, p. 22)

O “patriotismo de velho estilo” ou o “nacionalismo de direita” não sumiu, entretanto, dos argumentos de todos aqueles que debatiam a questão da formação da consciência patriótica na década de 1950. Tito Lívio Ferreira, autor de livros didáticos de francês e História, advogado, jornalista e professor catedrático da PUC-SP, em artigo da revista *Atualidades Pedagógicas*, defende que uma das razões pelas quais o ensino da História do Brasil deveria ser anterior ao ensino da História Geral, no ciclo ginasial, é a assimilação do jovem de família imigrante, que ocorreria apenas quando este tivesse

[...] adotado como seus os personagens históricos brasileiros, considerando o Duque de Caxias, Pedro II, José Bonifácio, Oswaldo Cruz, Machado de Assis, como modelos para sua própria conduta; quando se emocionar à vista do pavilhão auriverde; quando não só falar o português do Brasil, mas também compartilhar dos pensamentos, atitudes e sentimentos comuns aos brasileiros. (1954, p.2)

Também podemos citar, como exemplo do “nacionalismo de direita”, um artigo de 1953 da mesma revista *Atualidades Pedagógicas*, em que Ruy Ruben Ruschel, diretor e professor de História do Ginásio de Torres, no Rio Grande do Sul, ao propor uma divisão didática da 2ª Guerra Mundial, chama “a atenção

dos professores para uma intenção nacionalista, ou seja, colocar em destaque a entrada do Brasil na Guerra”, observando e propondo o seguinte:

Temos notado que a maior parte de nossos didatas narram este acontecimento em função de “Pearl Harbour”; aquele como acessório causal deste. Se não o dizem, pela posição em que colocam aquela efeméride brasileira em relação à americana, pelo menos o sugerem. Acharíamos nós preferível antes criar a impressão de que o Brasil foi o fiel da balança; entrando no Conflito, alteraram-se os rumos... Embora esta impressão seja bastante exagerada em relação à verdade, também o é aquela outra, de que o Brasil declarou guerra ao Eixo porque os americanos do norte assim houvessem determinado.

Somos brasileiros e devemos estudar os fenômenos mundiais de nosso ângulo de vista. (1953, p. 15)

Esta manipulação da História, em conjunto com a formação de uma consciência patriótica por meio das virtudes das grandes personalidades do país, evidenciam que o propósito de superar o “nacionalismo de direita” por parte dos educadores não constituía fácil tarefa.

Torna-se evidente, contudo, que as únicas revistas em que alguns autores ainda apostavam neste “patriotismo de velho estilo” eram a *EBSA* e a *Atualidades Pedagógicas*, publicações notadamente defensoras dos interesses das escolas privadas e dos ideais católicos, ou seja, aquelas com um perfil eminentemente mais conservador.

3. Ensinar a viver

A quarta finalidade a se destacar, a da formação estética do indivíduo, corresponde àquela designada por Amélia de Castro como uma das que ajudaria a desenvolver a primeira finalidade da Lei Orgânica. Na verdade, mais do que concorrer para a formação de uma cultura geral que possibilitasse sucesso na vida em sociedade, ou para a formação intelectual geral do adolescente, com o intuito de prepara-lo para o ensino superior, o ensino de História deveria, também, ensiná-lo a viver.

“Ensinar a viver”, no caso, significa “o apetrechar para uma vida pessoal mais rica, eficiente e cheia de significado”. A expressão, que adotaremos em substituição à formação estética, foi utilizada pela professora Castro em um artigo de 1955 da *Revista de História*, e é indicada como uma das finalidades que a História deveria cumprir no ensino secundário, tornando mais abrangente aquilo que caracterizou como formação estética em sua tese. Esta finalidade seria alcançada através do desenvolvimento:

- a) de interesses culturais: artísticos, científicos e outros;
- b) da compreensão do vocabulário da vida social comum e de seus setores especializados;
- c) da capacidade de observar, investigar, comparar, tirar conclusões e julgar as situações da vida social. (1955, p. 262)

Percebe-se, então, a existência de uma linha tênue que separa a formação integral do adolescente de sua complementação, de seu aprofundamento, que, no entendimento da professora Castro, dá o significado verdadeiro de cultura geral, como já indicava em sua tese de 1952.

Vários artigos apontam que, para que a formação da personalidade integral do adolescente ocorra, é necessário mais do que seu desenvolvimento moral, de sua personalidade e do seu espírito crítico. Emília Viotti da Costa, por exemplo, em artigo da *Revista de História*, entre outras coisas, afirma que a

História cumpre sua função em relação a esta finalidade ampliando a visão intelectual; educando a imaginação e contribuindo para a formação estética do indivíduo. (1957, p.119)

Lydnea Gasman, em artigo da revista *Escola Secundária*, defende novas diretrizes para o ensino da disciplina:

- Que se estudem mais Histórias correlacionadas (Arte, Ciências, etc.) e não apenas História político-militar.
- Que seja dada especial atenção à História do trabalho, da habitação, do vestuário, das técnicas, das línguas...etc., e a todas aquelas Histórias que mais dificilmente possam ser alteradas por perspectivas futuras. (O que não acontece com a História política). (1959, p. 92)

Em outro artigo da mesma revista *Escola Secundária*, onde, claramente, seus autores defendiam o abandono da preponderância da História política no ensino secundário, a professora Gilda Poli finaliza seu artigo, cujo título é “As Artes, Ciências e Letras no Ensino da História”, afirmando que existiam

[...] várias maneiras [...] de ministrar essas unidades, fugindo da rotina, abrindo aos alunos novos horizontes e, principalmente, despertando neles o gosto pelo trabalho artístico, pelas boas leituras, a compreensão da evolução social e seus reflexos nas artes, ciências e letras. (1960, p. 109)

Esta posição das professoras da Universidade de São Paulo, na *Revista de Pedagogia*, junto aos textos das colaboradoras da *Escola Secundária*, relaciona-se com a luta que existia, por parte dos educadores vinculados às Faculdades de Filosofia ou, ao menos, provenientes destas, para a redução dos estudos de História político-militar e a ampliação dos estudos voltados para a História cultural.

Não por acaso, portanto, verificamos a defesa desta finalidade nas páginas das duas revistas que, como já descrevemos, serviam como palco para a divulgação das idéias e práticas pedagógicas desenvolvidas nas

Faculdades de Filosofia, e em seus respectivos Colégios de Aplicação, das Universidades de São Paulo e do Brasil.

Este “ensinar a viver” sintetiza um movimento que buscava ressignificar a finalidade bastante genérica de desenvolver a personalidade integral do estudante, o que estava atrelado, necessariamente, a uma mudança de abordagem aos conteúdos do currículo, mudança esta que discutiremos de maneira aprofundada no Capítulo III.

CAPÍTULO II – PROGRAMAS

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

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

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

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

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

Para Hamilton (1992), o significado do termo currículo continua, mesmo após séculos de transformação, vinculado à idéia de conteúdos distribuídos numa seqüência metodizada para seu ensino/aprendizagem. É ele que confere unidade aos diferentes elementos de um curso educacional, devendo ser completado e não apenas seguido. Suas pesquisas indicam que o currículo emergiu do refinamento dos conteúdos e dos métodos pedagógicos, trazendo consigo um maior controle externo, tanto do ensino quanto do aprendizado.

Nota-se que Hamilton, no estudo citado, concebe o currículo apenas na sua dimensão formal, normativa, aquele pré-concebido por educadores, técnicos ou políticos para ser adotado nas instituições escolares. Mesma concepção devia ter a grande maioria dos educadores e pessoas ligadas de alguma maneira à área educacional das décadas de 40 e 50. Neste período,

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

Estas tendências tiveram óbvios reflexos no Brasil, sendo a primeira ligada aos pioneiros escolanovistas e, conseqüentemente, ao INEP, denominada escolanovista e a segunda, mais desenvolvida junto ao PABAE (Programa de Auxílio Brasileiro-Americana ao Estudo Elementar), denominada tecnicista.

1. Organização, seriação e carga horária

Durante todo o período analisado neste trabalho, a organização serial estabelecida pela Lei Orgânica do Ensino Secundário vigorou sem qualquer alteração. O ensino secundário dividia-se em dois ciclos, sendo o primeiro composto por quatro séries, denominado ginásial, e o segundo composto por três séries, denominado colegial.

Este último, no entanto, apresentava três subdivisões: o curso clássico com grego, o curso clássico sem grego e o curso científico. Apesar das diferenças curriculares existentes, as disciplinas de História Geral e do Brasil eram distribuídas exatamente da mesma maneira nos três cursos, apresentando, inclusive, a mesma carga horária.

A modificação mais significativa no ensino de História do período se dá com as alterações na distribuição dos conteúdos da disciplina pelas séries, estabelecidas pela Lei 1359, de 25 de abril de 1951, e as reformas programáticas da Portaria nº 966, de 2 de outubro do mesmo ano. Essas transformações ficaram conhecidas como reforma Simões Filho, que ocupou o cargo de ministro da educação de 1951 até 1953.

A seguir (tabela 3), é possível visualizar a distribuição do conteúdo que seria trabalhado em cada uma das séries do ensino secundário, com a respectiva carga horária estabelecida para tanto, no período de 1942 a 1951, regido pela reforma Capanema, e no período de 1951 a 1961, regido pela reforma Simões Filho.

Além de uma redistribuição dos conteúdos pelas séries, as alterações de 1951 também aumentaram a carga horária semanal dos dois ciclos em 2 aulas cada, totalizando 10 aulas por semana no decorrer do curso ginásial, que antes tinha 8 aulas, e 10 aulas no curso colegial, contra 8 aulas da legislação anterior.

TABELA 3 – Seriação e carga horária semanal das aulas de História

	Decreto-lei 4244 / 1942 (Capanema)	Portaria 966 / 1951 (Simões Filho)
Ginásio		
1 ^a	História Geral (Antiga e Medieval) – 2 aulas	História do Brasil – 2 aulas
2 ^a	História Geral (Moderna e Contemporânea) – 2 aulas	História da América – 2 aulas
3 ^a	História do Brasil (1 ^a parte) – 2 aulas	História Geral (Antiga e Medieval) – 2 aulas
4 ^a	História do Brasil (2 ^a parte) – 2 aulas	História do Brasil – 2 aulas História Geral (Moderna e Contemporânea) – 2 aulas
Colégio		
1 ^a	História Geral – 3 aulas	História Geral (Antiga) – 2 aulas
2 ^a	História Geral – 2 aulas	História Geral (Medieval e Moderna) – 2 aulas História do Brasil (1 ^a parte) – 2 aulas
3 ^a	História do Brasil – 3 aulas	História Geral (Contemporânea) – 2 aulas História do Brasil (2 ^a parte) – 2 aulas

Apesar de alguns elogios recebidos, relacionados principalmente ao programa do ciclo colegial, as transformações advindas da reforma de 1951 foram alvos de uma série de críticas até sua substituição, em 1961. Críticas estas tão constantes quanto aquelas sofridas por sua predecessora, a Lei Orgânica do Ensino Secundário.

Taunay, por exemplo, no já citado artigo da revista *Atualidades Pedagógicas*, elogia vigorosamente os novos programas de História do curso colegial. Após algumas considerações sobre o programa de cada uma das três séries do colegial, analisa que,

com referência aos programas de História do Brasil (2ª e 3ª séries), podemos considerá-los admiravelmente bem feitos, máxime o da segunda série, perfeito sob todos os aspectos: distribuição, dosagem, ordem de aparecimento dos assuntos. (1952, p. 16)

Finaliza sua análise dos novos programas, ainda, afirmando que, por terem “tão alta qualidade, muito terá a lucrar o ensino da História no curso colegial”. (1952, p.16)

Na mesma revista, dois anos antes, Hélio Antônio Cristóforo escrevia que a “seriação no segundo ciclo não é má, porém seus programas são a tal ponto extensos que se tornam inexequíveis” (1950. p. 36). Professor de História Geral e do Brasil do segundo ciclo do ensino secundário do Instituto Mackenzie e do Ginásio Estadual de Brotas, além de autor de livros didáticos, Cristóforo, apesar de não criticar a seriação do conteúdo de História no colegial, estabelecido pela Lei de 1942, faz uma crítica bastante comum no período e que será abordada ainda neste capítulo: a extensão dos programas.

Voltando à organização programática, um dos principais críticos do período era o já citado Tito Lívio Ferreira, que em uma série de artigos na revista *Atualidades Pedagógicas*, durante os anos 50, expressa toda sua indignação em relação a uma organização curricular que trata com descaso a História do Brasil.

Com relação ao programa de 1942, atacava ferozmente os “técnicos do Ministério da Educação” por estabelecerem o estudo da História Geral antes da História do Brasil, o que conduziria a uma aversão da criança ao estudo da disciplina, já que, para estes técnicos,

a criança deve partir do conhecimento geral para o particular, como se ela tivesse já a visão de conjunto do distante, no tempo e no espaço, e não lhe interessasse o contato com o ambiente que a cerca, que a envolve, que a rodeia. (FERREIRA, 1950, p.31)

Defensor ferrenho da formação moral e da consciência patriótica no ensino secundário, nos moldes caracterizados neste trabalho como “nacionalismo de direita”, afirmava que estas se realizariam apenas se as disciplinas de História do Brasil e Geografia do Brasil fossem ministradas nas três primeiras séries ginasiais. A respeito da reforma de 1951, escreveu que

a repudiada História do Brasil aparece truncada, mutilada, sacrificada à sanha da História Geral e de seus admiradores. Colocar a História do Brasil no alicerce, para sobre ele erguer as paredes com a História Geral, é colocar materiais diversos e heterogêneos em camadas isolantes e distintas, sem seqüência interior, embora a História do Brasil aflore, lá no alto, envergonhada e humilde, à ilharga da História Geral, em plano secundário. E isso não me parece muito pedagógico, ou muito didático. (FERREIRA, 1951, p. 28)

O Professor Hélio Cristófar, no artigo já citado, apontava como os principais problemas do ensino de História “os programas mal organizados e a atual distribuição da matéria pelas diversas séries”, refletindo que “muito mais lógico seria que, para os dois primeiros anos do curso ginasial, fosse ministrado o ensino da História do Brasil” (1950. p. 34)

Para estes dois colaboradores da revista *Atualidades Pedagógicas*, o grande problema do ensino de História no ciclo ginasial era, portanto, a não colocação da História do Brasil nas primeiras séries ginasiais, já que, de 1942 até 1951, esta figurava nas 3ª e 4ª séries ginasiais e, de 1951 até 1961, nas 1ª e 4ª séries.

Mas, as críticas referentes ao ensino de História no período não se restringiam à má distribuição do conteúdo pelas séries, à extensão dos programas ou aos métodos utilizados. Nas páginas da revista da Editora Nacional, também é possível ler um curioso artigo, numa seção intitulada Argumentos em Contrário, em que o autor, após uma comparação entre os programas de 1931, da reforma Francisco Campos, e os de 1942, da reforma Capanema, conclui o seguinte:

Sem dúvida, com a publicação do novo plano de estudo, o ensino de História lucrou, pois se tornou teoricamente exeqüível. Conviria, entretanto, que o legislador fosse mais previdente e corajoso e retirasse definitivamente essa disciplina da 1ª série.

Quem lida com alunos de 11 anos, como em geral são os da referida série, sabe perfeitamente que o estudo da História requer conhecimentos e raciocínio inexistentes em tão tenra idade. (CORRÊA, 1950. p. 34)

Qualifico como curioso o artigo por ser o único que propõe a retirada da disciplina de uma série do ensino secundário, apesar do autor, Azevedo Corrêa, professor no Colégio de São Bento e no Instituto Menino Jesus, ambos do Rio de Janeiro, localizar a questão da inclusão do ensino de História na 1ª série ginásial como uma polêmica corrente desde a reforma de 1931.

Outra polêmica relacionada ao programa do ensino secundário nasceu com a reforma de 1951, que mais do que redistribuir os conteúdos pelas séries, fixou uma reorganização destes em unidades didáticas, seguindo as recomendações das instruções metodológicas anexas à portaria 966.

Esta forma de organização do conteúdo visava permitir que a disciplina fosse estudada sem que ficasse presa a seqüências cronológicas, o que a deixaria mais dinâmica e interessante para os jovens do ensino secundário. A antiga organização, baseada em temas 'soltos' ordenados cronologicamente, deveria ser abandonada em nome de uma renovação metodológica.

Ao analisar os programas de História Geral e do Brasil vigentes, para o curso ginásial, integrantes do "Encontro de Mestres" organizado pela Inspeção Seccional de São Paulo, em 1958, chegaram a várias conclusões sobre os mesmos. Entre elas, uma se referia às unidades didáticas:

5 – Cerceamento da liberdade de elaborar e preencher as unidades, pela simetria imposta pelo legislador: sempre dez unidades, com número de tópicos invariável dentro de cada série (três na 1ª e 2ª séries; quatro nas 3ª e 4ª séries). Gostaríamos de programas que fossem realmente mínimos, e cuja estrutura não se cingisse à obrigação de números de tópicos. Estes por vezes têm conteúdo vastíssimo e por vezes paupérrimo. (*Revista de Pedagogia*, nº14, 1961. p.56)

Liderado por Olga Pantaleão, professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, este encontro, além da análise dos programas, elaborou uma série de sugestões que também compuseram o relatório, publicado três anos mais tarde na *Revista de Pedagogia*, que serviu como base para a reforma do programa de História no Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, como lembra, em nota à publicação, a professora Amélia Domingues de Castro.

A reforma de 1951, conhecida como Simões Filho, portanto, alterou a organização dos conteúdos a serem trabalhados em cada série do ensino secundário e adotou uma organização programática baseada em unidades didáticas, simetricamente desenvolvidas pela portaria 1045, expedida em 14 de dezembro. Nesta última, foram estabelecidos os planos de desenvolvimento dos programas mínimos que acompanhavam a portaria 966. Nos programas mínimos (quadro 1), eram registrados apenas o tema geral de cada unidade, enquanto nos programas desenvolvidos (quadro 2) há uma especificação dos tópicos a serem tratados em cada unidade.

QUADRO 1 – Programas mínimos (Portaria nº 966 / 1951)

1ª série ginásial – História do Brasil	3ª série ginásial – Antiga e Medieval
1 – O descobrimento. 2 – O indígena brasileiro: seus usos e costumes; primeiros contatos com os europeus. 3 – A colonização: as capitânicas e o governo geral. 4 – A expansão geográfica: entradas e bandeiras; formação de limites. 5 – A defesa do território: lutas contra os franceses e holandeses. 6 – Manifestações do sentimento nacional; a Conjuração Mineira. 7 – O Brasil Reino. 8 – A Independência. 9 – O Brasil Império. 10 – O Brasil República: a fase contemporânea.	1 – O Oriente Antigo: estudo sumário. 2 – O Mundo Grego. 3 – O Mundo Romano; advento do cristianismo. 4 – O Mundo Bárbaro. 5 – Os Árabes: o Islamismo. 6 – As Cruzadas. 7 – A Igreja na Idade Média. 8 – A Monarquia francesa e a inglesa; a Guerra dos Cem Anos. 9 – O Império Bizantino. 10 – A civilização senhorial e cristã: o feudalismo.

QUADRO 2 – Planos de desenvolvimento dos programas mínimos (Portaria 1045 / 1951)

1ª série ginásial – História do Brasil	3ª série ginásial – Antiga e Medieval
<p>I – O descobrimento. 1. As grandes navegações. 2. Pedro Álvares Cabral e o descobrimento do Brasil. 3. As primeiras expedições exploradoras.</p> <p>II – O índio. 1. Usos e costumes. 2. Principais nações e tribos. 3. O selvagem brasileiro e seus primeiros contatos com os europeus.</p> <p>III – A colonização. 1. As capitânicas hereditárias. 2. Governo Geral. 3. A escravidão e o início da catequese.</p> <p>IV – A expansão geográfica. 1. As regiões setentrionais. 2. As entradas e bandeiras. 3. Os tratados de limites.</p> <p>V – A defesa do território e o sentimento nacional. 1. O domínio espanhol; as invasões holandesas. 2. A campanha de libertação. 3. Manifestações nativistas.</p> <p>VI – Os Vice-Reis e o Brasil Reino. 1. Os vice-reis na Bahia e no Rio de Janeiro. 2. A transferência da corte portuguesa para o Brasil. 3. Elevação do Brasil à categoria de reino.</p> <p>VII – A Independência. 1. Os movimentos precursores. 2. A regência de D. Pedro. 3. O grito do Ipiranga.</p> <p>VIII – O Império. 1. O primeiro reinado. 2. Governos regenciais. 3. O segundo reinado.</p> <p>IX – A República. 1. A propaganda republicana. 2. A Proclamação. 3. Os governos republicanos.</p> <p>X – O Brasil Contemporâneo. 1. O Brasil entre as nações. 2. O progresso nacional na fase contemporânea. 3. Desenvolvimento cultural.</p>	<p>I – O Oriente Antigo. 1. O Egito. 2. A Ásia Ocidental. 3. As primitivas religiões orientais e o monoteísmo hebraico. 4. As origens do comércio marítimo: cretenses e fenícios.</p> <p>II – O Mundo Grego 1. Os tempos primitivos e heróicos. 2. As cidades gregas. 3. O imperialismo macedônico. 4. O mundo helenístico.</p> <p>III – O Mundo Romano. 1. A fundação de Roma e a realeza. 2. A República Romana. 3. Julio César e o Império Romano. 4. As origens, a propagação e o triunfo do Cristianismo.</p> <p>IV – O Mundo Bárbaro. 1. Os povos bárbaros. 2. As grandes invasões. 3. Os Francos. 4. O Império de Carlos Magno.</p> <p>V – Os Árabes. 1. O povo árabe. 2. Maomé e o Islamismo. 3. Conquistas árabes. 4. A contribuição árabe para a civilização.</p> <p>VI – As Cruzadas. 1. A questão do Oriente antes das Cruzadas. 2. A idéia da Cruzada e a sua importância histórica. 3. As grandes Cruzadas. 4. As Cruzadas, primeira expansão colonial do Ocidente.</p> <p>VII – A Igreja. 1. A conversão dos bárbaros. 2. As heresias. 3. Os grandes papas. 4. As ordens religiosas.</p> <p>VIII – A Monarquia Franco-Inglesa. 1. As origens da monarquia francesa e o processo da realeza. 2. A fundação do poder inglês e as origens das prerrogativas parlamentares. 3. A Guerra dos Cem Anos. 4. O fim do estado anglo-francês.</p> <p>IX – O Império do Oriente. 1. Formação. 2. Os grandes imperadores: Justiniano. 3. A decadência do império bizantino. 4. A queda do império: os turcos.</p> <p>X – A Civilização Senhorial e Cristã. 1. O regime senhorial e a feudalidade. 2. A vida social e econômica. 3. A vida material. 4. A vida intelectual e artística.</p>

Se um dos objetivos da reforma de 1951 era tornar o programa oficial mais exequível, percebemos que não obteve muito sucesso. James B. Vieira da Fonseca, em artigo já comentado da revista *Escola Secundária*, afirma que isto ocorreu porque

[...] nosso magistério não estava preparado para receber tal incumbência. O resultado, ainda hoje fácil de comprovar, foi que ficamos com a grande inovação progressista apenas na legislação e nos programas impressos. A grande maioria dos professores de História continua trabalhando pelos modelos anteriores, isto é, seguindo num estudo de sucessivos 'pontos', lecionados na ordem cronológica crescente. (1957, p. 55)

Chama a atenção, também, em relação a esta reforma, o fato de não haver grande distinção entre os conteúdos de História do Brasil referentes às 1ª e 4ª séries do curso ginásial. Ao contrário do que acontecia na reforma Capanema, quando a História do Brasil estudada na 4ª série era uma continuação da série anterior, dividida no programa, inclusive, como 1ª parte (3ª série) e 2ª parte (4ª série), a reforma Simões Filho não deu continuidade a esta separação, fazendo com que os conteúdos fossem praticamente os mesmos nas séries inicial e final do ginásio (quadro 3).

Ainda em relação às mudanças promovidas pela reforma de 1951, mais um importante aspecto se destaca: a inclusão da História da América, como disciplina autônoma, na 2ª série do ginásio. Fazendo

[...] parte de um projeto pan-americano de construir uma memória e uma identidade americana como estratégia para garantir a unidade no continente, baseada nos ideais democráticos norte-americanos, mantendo dessa forma a hegemonia dos Estados Unidos sobre toda a América, (DIAS, 1997, p.89)

seu programa (quadro 4) é marcado pela ausência de conflitos “não apenas ao nível das questões sociais internas como entre os países americanos. As guerras entre os países americanos pelos problemas de fronteiras deveriam ser omitidas”. (BITTENCOURT, 1996, p. 207)

QUADRO 3 – Programas de História do Brasil (ciclo ginásial)

Decreto-lei 4244 / 1942 (Capanema)	Portaria 966 / 1951 (Simões Filho)
<p style="text-align: center;">3ª série</p> <p>1 – O descobrimento. 2 – Os primórdios da colonização. 3 – A formação étnica. 4 – A expansão geográfica. 5 – Defesa do território. 5 – O sentimento nacional e a Independência. 6 – Desenvolvimento econômico. 7 – Desenvolvimento espiritual. 8 – O sentimento nacional. 9 – A Independência.</p>	<p style="text-align: center;">1ª série</p> <p>1 – O descobrimento. 2 – O indígena brasileiro: seus usos e costumes; primeiros contatos com os europeus. 3 – A colonização: as capitânicas e o governo geral. 4 – A expansão geográfica: entradas e bandeiras; formação de limites. 5 – A defesa do território: lutas contra os franceses e holandeses. 6 – Manifestações do sentimento nacional; a Conjuração Mineira. 7 – O Brasil Reino. 8 – A Independência. 9 – O Brasil Império. 10 – O Brasil República: a fase contemporânea.</p>
<p style="text-align: center;">4ª série</p> <p>1 – O Primeiro Reinado. 2 – Os Governos Regenciais. 3 – A Política Interna do Segundo Reinado. 4 – A Política Externa do Segundo Reinado. 5 – A Abolição. 6 – O progresso nacional no Império. 7 – O advento da República. 8 – A Primeira República. 9 – A Revolução de 1930. 10 – O Brasil atual.</p>	<p style="text-align: center;">4ª série</p> <p>1 – O descobrimento; antecedentes históricos. 2 – A formação étnica; o branco, o negro, e o índio; a obra de catequese. 3 – A colonização. Expedições exploradoras; regime das capitânicas e a centralização administrativa. 4 – A expansão geográfica e a defesa do território. 5 – O sentimento nacional e a Independência. 6 – O primeiro reinado e o período regencial. 7 – O segundo reinado. 8 – A evolução nacional no Império. 9 – A República. 10 – Condições atuais do Brasil.</p>

Em um plano de curso de História da América publicado como modelo, na revista *Escola Secundária*, Vicente Tapajós, professor do Colégio Pedro II e autor de livros didáticos, além de futuro professor da UFRJ e Instituto Rio Branco, definia como objetivos do curso os seguintes pontos:

- a) Integrar o aluno à realidade continental;
- b) Desenvolver-lhe o sentimento de solidariedade aos povos vizinhos;
- c) Dar-lhes meios de compreender os problemas da atualidade política continental e brasileira;
- d) Incentivar-lhe o amor à democracia e o respeito à liberdade;
- e) Dar-lhe a conhecer o Brasil dentro da América e do mundo, como se formou e se desenvolveu ao contato dos vizinhos. (1959, p. 109)

Em suas argumentações para chegar a estes objetivos, contudo, o professor mostra que não tem uma postura ingênua em relação ao ensino da disciplina, destacando que

nestes tempos, em que tanto se fala de Operação Pan-Americana, deve o estudante ter conhecimento do pan-americanismo – suas origens, seus objetivos, sua evolução histórica. Não podemos deixar de lado, entretanto, as notícias que lhe chegam, por todos os meios atuais de divulgação, sobre imperialismo – russo ou norte-americano – de modo que cabe informá-lo, conscienciosamente, sobre o significado dessa palavra, e desse fato, mostrando, dentro do mundo moderno, a importância do petróleo, por exemplo, e dando-lhe meios para que possa orientar-se, livremente, nos assuntos em debate. (TAPAJÓS, 1959, p. 108)

QUADRO 4 – Programa de História da América

2 ^a série ginásial – História da América
1 – A América pré-colombiana. 2 – Descobrimto, exploração e conquista da América. 3 – A América colonial espanhola. 4 – A América colonial inglesa. 5 – A América colonial portuguesa. 6 – Os Estados Unidos: sua formação. 7 – As nações hispano-americanas: sua emancipação. 8 – O Brasil independente. 9 – As nações do Novo Mundo: seu desenvolvimento no século XIX. 10 – A América contemporânea.

Mais do que investigar ou discutir a quem ou para que o ensino de História da América servia, contudo, era necessário capacitar o professorado nesta “nova” disciplina, já que grande parte não havia, ainda, desenvolvido seus conteúdos de maneira autônoma. Planos de aulas, como o acima citado, sínteses de conteúdo, como o publicado pela revista *Atualidade Pedagógicas* em 1955, modelos de provas, publicados mais de uma vez pela revista *Escola Secundária*, além de sugestões de práticas no ensino de História da América, como os publicados pela *EBSA* em 1952, evidenciam a preocupação específica que existia em relação ao domínio que os professores, sem formação superior ou sem passagem pelas Faculdades de Filosofia, tinham do conteúdo de História da América.

Esta e outras questões referentes à formação dos professores secundários de História serão discutidas no capítulo III.

2. Extensão e utilização

A despeito das críticas feitas à distribuição dos conteúdos pelas séries, um outro debate sobre os programas de História se fazia ainda mais presente: sua extensão e sua utilização pelos professores.

Reclamações, como a do importante autor de livros didáticos Antônio José Borges Hermida, na revista *EBSA*, relacionadas à impossibilidade de cumprir o programa em sua totalidade eram muito comuns:

É evidente que os programas de certas séries são excessivamente longos como sucede com os da segunda série ginásial e o da primeira do curso científico. Nessas circunstâncias é o mestre obrigado a omitir os assuntos das últimas unidades, exatamente aqueles que maior interesse oferecem à cultura geral do aluno porque se referem à Idade Contemporânea e são antecedentes de acontecimentos da atualidade. (1951, p. 33)

A quantidade de fatos é “um problema que se agrava sempre”, lembra Amélia Domingues de Castro, na *Revista de História*, antes de afirmar que

[...] coloca-se o professor, perante o roteiro oficial do curso, numa encruzilhada: o primeiro caminho, seria tratar superficialmente de todo o programa; o segundo, seria deixar nele sérias lacunas e o último, reestrutura-lo ao seu modo, alterando por vezes sua orientação e conteúdo. (1955b, p. 265)

Afirma também, no mesmo artigo, que “há clara consciência por parte dos professores que, mesmo dentro dos tópicos do programa oficial, não é possível, nem conveniente, esgotar os temas propostos”. (1955b, p.263)

Mas esta consciência realmente existia? O professor poderia, impunemente, seguir o caminho que desejasse na encruzilhada perante o programa oficial?

A análise de um artigo da revista *Escola Secundária*, publicado em 1958, em que o professor Guy de Hollanda destaca a reclamação dos professores em relação à extensão dos programas, criticando o servilismo dos autores de livros didáticos e professores ao programa oficial, apresentando a possibilidade de organizar-se segundo os pouco conhecidos programas mínimos, aponta que as escolhas dos professores não deviam ser tão simples assim.

O controle rigoroso da educação era uma das características marcantes do Estado no período getulista. Como lembra o estudo de Antônio Flavio Moreira sobre os currículos e programas no Brasil, as

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

Esta marca centralizadora e a rigorosa fiscalização do Estado sobre a educação parece ter continuado a vigorar mesmo após o término do Estado

Novo, já que foram duramente criticados num artigo de Anísio Teixeira na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1956, onde o educador escreveu:

Transformou-se a educação em uma atividade estritamente controlada por leis e regulamentos e o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação em órgãos de registro, fiscalização e controle formal do cumprimento de leis e regulamentos. A função desses órgãos é a de dizer se a educação é legal ou ilegal, conforme hajam sido ou não cumpridas as formalidades e os prazos legal e regularmente fixados.

De tal sorte, a educação do brasileiro, que é um processo de cultura individual, como seria o processo do seu crescimento biológico, passou a ser um processo formal, de mero cumprimento de certas condições externas, que se comprova mediante documentação adequada.

E foi esse fato que transformou o Ministério da Educação, durante o período estadonovista, no organismo central de controle e fiscalização da educação, em tudo equivalente a um cartório da educação nacional. (1956, p.13)

Estando à frente do INEP desde 1952, Anísio Teixeira buscava reorganizar a escola no país, promovendo um grande movimento de reforma educacional. Munakata, a este respeito, indica que:

No discurso da posse da direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 4/7/1952, Anísio Teixeira traçou um diagnóstico da situação da educação brasileira de então. Para ele, reinavam “uma falsa filosofia de educação e todos os velhos defeitos de nossa pedagogia”, cujo efeito era a multiplicação desenfreada da escola secundária, com professores improvisados. A solução seria a elaboração de “guias e manuais de ensino para os professores e diretores de escolas” e, também, “o livro didático, compreendendo o livro de texto e o livro de fontes, buscando integrar nestes instrumentos de trabalho o espírito e as conclusões dos inquéritos procedidos”. Esses inquéritos seriam desenvolvidos pela Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), enquanto a elaboração dos livros ficava a cargo da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), [...] (2006, p. 29)

Livros como o do professor Guy de Hollanda, sobre materiais de ensino e currículo, no caso o de História, faziam parte deste projeto de diagnosticar e

solucionar os problemas educacionais do Brasil, marcados, segundo Anísio Teixeira e os pesquisadores do INEP, pela falta de planejamento e de estudos especializados.

Nas escolas do período, portanto, com estes traços ressaltados por Anísio Teixeira, provavelmente a autonomia dos professores para realizar suas escolhas de conteúdos era bastante reduzida, o que não significa que não houvesse resistência às decisões e imposições do 'cartório da educação nacional'.

É importante ressaltar que, no período aqui investigado, um corpo docente formado pelos cursos de História criados em meados da década de 1930, critica os objetivos da disciplina e seus métodos de ensino, elaborando uma série de propostas renovadoras. (BITTENCOURT, 2008)

Para este grupo, o problema não estava na extensão do programa ou em sua organização, mas na maneira com que os professores o utilizavam. Em 1955, no primeiro número da *Revista de Pedagogia*, Amélia de Castro registra, a partir da análise dos programas da disciplina, que estes

[...] continuam ambiciosos e sobrecarregados, mas não nos esqueçamos que por diversas vezes os responsáveis pelo ensino em nosso país tem afirmado seu caráter de guia, orientação e não de normas rígidas a obedecer cegamente. Seu sentido e orientação são mais importantes que as partes de que se compõe. (1955, p. 74)

Emília Viotti, quatro anos depois, na mesma *Revista de Pedagogia*, é mais direta ao afirmar que:

Estamos sempre a cogitar de reformas de programas quando o problema esta em outro setor. O programa não é ideal, concordamos, mas o que estamos a necessitar é de bons professores, remunerados condignamente, de bom equipamento escolar. Só depois deveríamos pensar em mudanças de programas. (1959, p. 72)

Mas, enquanto as professoras da USP relativizam os problemas advindos da extensão do programa, apontando seu mau uso, a falta de materiais adequados e o baixo salário dos professores como mais importantes no conjunto de desafios a serem superados no ensino de História, colaboradores da revista *Escola Secundária*, por outro lado, classificavam os programas como bons, culpando principalmente os professores pelos problemas que a disciplina enfrentava.

“O mal não está no programa, mas em quem os realiza”, afirmou Arthur Bernardes Weiss em 1960, na revista promovida pela CADES. O professor de vários cursos de Orientação, promovidos pela própria CADES, e também autor de cadernos de atividades de História para o MEC, chegou a esta conclusão analisando os programas de 1951 e constatando que estes “obedeceram às boas normas da metodologia histórica e da pedagogia atual”. (1960, p. 104)

Lydinea Gasman, em artigo publicado também na *Escola Secundária*, ao propor um modelo de trabalho para a 1ª série ginasial, ressalta que:

Uma sugestão pedagógica, em terreno tão importante, alijada das reais possibilidades de concretização seria inoperante. Tivemos, por este motivo, todo o cuidado em seguir o programa oficial. Nenhuma alteração na estrutura do mesmo foi tentada. Limitamo-nos interpretá-lo consoante os fins da educação. Achamos que o professor pode perfeitamente corresponder aos objetivos da escola secundária, sem afastar-se da norma que lhe é oferecida oficialmente. (1960, p. 104)

Em 1958, na mesma revista, Vicente Tapajós, professor do Colégio Pedro II e da Faculdade de Filosofia Santa Úrsula da PUC, já constatava que “todos os programas são exeqüíveis, tudo dependendo do ponto de vista em que se coloque o professor”. (1958, p. 87)

É obvio, contudo, que os colaboradores da revista *Escola Secundária* que eram vinculados à Faculdade Nacional de Filosofia e ao Colégio Pedro II, dificilmente criticariam os programas, já que estes eram elaborados pela Congregação do Colégio Pedro II.

Outro “vilão”, entretanto, que não o professor mal formado, era apontado nas páginas da revista: o sistema de avaliação oficial. No mesmo artigo acima citado, Vicente Tapajós continua sua argumentação sobre a preocupação em cumprir todo o currículo da disciplina:

Ensinar História limitar-se-á a repetir o que contém o compêndio oficialmente adotado? Evidentemente não. O professor deve procurar orientar o aprendizado do aluno, fornecendo-lhe meios para compreender o livro didático e abrir-lhe horizontes para a pesquisa. [...] Acontece, entretanto, que damos aulas visando às provas escritas e orais. Sabemos que os alunos, por um hábito de menor esforço, anotam as aulas do professor, e estudam apenas o que o professor diz em classe.

E como os exames, especialmente os orais, são muito mal feitos, tem o professor o medo de não ‘dar’ este ou aquele nome, que seu colega, possível examinador, poderá perguntar. (1958, p. 87)

Ainda na *Escola Secundária*, Guy de Hollanda, também em 1958, diagnosticava que “nossa atual legislação do ensino secundário hipertrofiou a secular subserviência da escola brasileira às provas e exames, que de meio se tornaram fim”. (1958, p. 83)

A preocupação que havia entre muitos educadores, portanto, de inovar a metodologia do ensino da História nas escolas secundárias, esbarrava nas avaliações obrigatórias do Estado, que exigiam a memorização de um enorme volume de datas e acontecimentos, causas e efeitos de eventos históricos considerados importantes.

Podemos evidenciar, a partir dos comentários referentes aos programas do ensino secundário, a tensão existente entre a execução de um programa vasto, criticado por professores e apontado por aqueles que buscavam a renovação pedagógica na disciplina apenas como um guia, e a realização dos exames obrigatórios, que engessavam as escolhas do professor diante deste mesmo programa.

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

[...] os autores de manuais de ensino seguem, religiosamente, a letra dos programas oficiais, pois, se não o fizessem, não encontrariam editor. As editoras, além de não desejarem arriscar um veredito desfavorável da Comissão Nacional do Livro Didático, têm muito em conta a atitude dos professores, cuja fidelidade exemplar ao texto dos programas decorre do desejo de evitar eventuais dificuldades com a inspeção oficial do ensino e, quase sempre também, do hábito de não tomar iniciativas pedagógicas.

Por sua vez, gravita sobre os compêndios a subordinação total do nosso ensino às provas e exames. Os professores se limitam, salvo raras exceções, a preparar os alunos para esse fim. E os alunos raramente estudam com outro objetivo e os pais muitas vezes, não concebem outra finalidade para as aulas. (1957, p.254)

Esta situação reforça a idéia de que o limite às escolhas/seleção de conteúdos, por parte do professor, é dado pelas avaliações (CHERVEL, 1990), sendo que a avaliação atua como uma pressão modeladora da prática curricular. Trata-se de uma avaliação realizada de acordo com as exigências de uma instituição e em condições concretas que não foram postas pelo avaliador e nem pelos avaliados (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

3. Avaliação

Na Lei Orgânica do Ensino Secundário, o sistema de avaliação dos alunos, ou seja, as regras para a atribuição de notas, os critérios para a promoção ou retenção dos alunos, as datas para a realização das provas e provas de segunda chamada, as definições de como seriam as provas, entre outras coisas, são pormenorizadas.

A promoção do aluno para a série seguinte seguia os seguintes critérios:

Art. 51. Considerar-se-á habilitado:

1) para efeito de promoção, o aluno que satisfizer as duas condições seguintes: a) obter, no conjunto das disciplinas, a nota global cinco pelo menos; b) obter, em cada disciplina, a nota final quatro pelo menos;

2) para efeito de prestação dos exames de licença, o aluno que satisfizer, as duas condições mencionadas na alínea anterior e que não houver faltado a trinta por cento da totalidade das aulas dadas nas disciplinas e das sessões dadas em educação física.

§ 1º A nota global será a média aritmética das notas finais de todas as disciplinas.

§ 2º A nota final de cada disciplina, no caso de habilitação para efeito de promoção, será a média ponderada de quatro elementos : a nota anual da exercícios e as notas da primeira e segunda provas parciais e da prova final. A esses elementos se atribuirão, respectivamente, os pesos dois, dois, quatro e dois.

§ 3º A nota final da cada disciplina, no caso de habilitação para efeito de prestação dos exames de licença, será a média ponderada de três elementos : a nota anual de exercícios e as notas da primeira e segunda provas parciais. A esses elementos se atribuirão, respectivamente, os pesos três, três e quatro.

Nota-se que existem dois processos diferentes para verificar se um aluno está ou não habilitado a prosseguir seus estudos em outra série, o que chamamos hoje comumente de aprovado ou reprovado. Um serve para os alunos que estão finalizando um ciclo (ginasial ou colegial) e o outro abrange as demais séries.

Os alunos que se enquadram no primeiro grupo, aqueles que estão finalizando um ciclo, têm suas notas finais compostas pela “nota anual de exercícios” e por duas “provas parciais”. Obtendo as notas necessárias, estes estariam habilitados a prestar os exames de licença, que eram obrigatórios para a conclusão dos ciclos do ensino secundário. Isto, ao menos, até 1946, quando o Decreto-lei nº 9303 “suprime os exames de licença ginasial e licença colegial e dá outras providências”.

As considerações que justificaram esta medida, contidas no próprio decreto, são bastante esclarecedoras:

Considerando que os exames de licença ginásial e de licença colegial previstos no capítulo XV do Decreto-lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário), constituindo embora medida de alto valor comprobatório da conclusão dos estudos secundários do primeiro, como do segundo ciclo, não foram até hoje realizados em face de dificuldades de ordem vária, decorrentes das condições atuais do sistema educacional do país;

Considerando que a inaplicabilidade do sistema parece evidenciada pela revogação anual e sistemática dos exames, desde a vigência da citada Lei Orgânica do Ensino Secundário;

Considerando que não convém à boa prática administrativa a revogação de medida legal somente quando se apresenta o momento de ser a mesma aplicada;

Considerando que, de futuro, quando outras e mais favoráveis forem as condições do sistema educacional do país, poderão ser restaurados sobre novas bases, os exames de licença;

Como providência para a supressão dos exames de licença, tornou-se padrão, para a quarta série do ginásio e para a terceira série do colégio, a “observância do regime dos exames de suficiência, relativo às demais séries do curso secundário”.

O primeiro grupo acima citado, portanto, se une ao segundo a partir de 1946, tendo como instrumentos para a composição das notas finais, além da “nota anual de exercícios” e das duas “provas parciais”, também uma “prova final”.

Sobre estes instrumentos avaliativos, a Lei Orgânica estabelecia o seguinte:

Art. 45. Mensalmente, de abril a novembro, será dada, em cada disciplina, e a cada aluno, pelo respectivo professor, uma nota resultante da avaliação de seu aproveitamento por meio de exercícios realizados em aula. Se, por falta de

comparecimento, não se puder apurar o aproveitamento de um aluno, ser-lhe-á atribuída a nota zero.

Parágrafo único. A média aritmética das notas de cada mês, em uma disciplina, será a nota anual de exercícios dessa disciplina.

[...]

Art. 49. Serão escritas as duas provas parciais, salvo as de desenho, trabalhos manuais e canto orfeônico que serão práticas.

§ 1º As provas parciais serão prestadas perante o professor da disciplina.

§ 2º A primeira prova parcial será realizada em junho, e a segunda em outubro.

[...]

Art. 50. Será oral a prova final, salvo as de desenho, trabalhos manuais e canto orfeônico que serão práticas.

§ 1º A prova final será prestada perante banca examinadora.

§ 2º Haverá duas épocas de prova final. A primeira terá início a 1 de dezembro e a segunda será em fevereiro.

§ 3º Não poderá prestar prova final, na primeira ou na segunda época, o aluno que tiver, como resultado dos exercícios e das duas provas parciais, no conjunto das disciplinas, média aritmética inferior a três. Também não poderá prestar prova final, na primeira época, o aluno que tiver faltado a vinte e cinco por cento da totalidade das aulas dadas nas disciplinas e das sessões dadas em educação física, e, na segunda época, o aluno que tiver incidido em cinquenta por cento das mesmas faltas.

Dentre estes instrumentos de avaliação, o mais polêmico, com certeza, era a prova final. Sobre ela, que era realizada oralmente, Vicente Tapajós, em artigo já citado da revista *Escola Secundária*, discorre:

Não há um acordo prévio entre os examinadores, de modo que cada qual, para se fazer de bonzinho ou mostrar-se duro, caminha em determinado sentido. Quantos e quantos alunos têm sua nota diminuída ou mesmo não conseguem aprovação somente porque não sabem a data da batalha de Cadés, entre hititas e egípcios, ou o número exato de soldados persas na batalha de Maratona! (1958, p. 87)

Percebemos neste comentário a respeito do que era perguntado nestes exames, cujos pontos eram sorteados no momento em que seriam realizados, que era exigido dos alunos minúcias factuais que deveriam ser memorizadas para que estes pudessem ser aprovados, já que estas tinham um peso importante na média anual.

Desta forma, podemos entender melhor a preocupação que existia, entre os professores secundários de História, em seguir detalhadamente o programa estabelecido, já que o seu não cumprimento poderia acarretar prejuízos para os alunos e, conseqüentemente, para os próprios professores.

Estes exames orais, como eram mais comumente chamadas as provas finais, favoreciam “a tarefa do fiscal, cada vez mais formalista, e também recursos aos tribunais, quando o aluno se julga prejudicado por perguntas que considera alheias ao ‘ponto’”. (Guy de Hollanda, *Escola Secundária*, nº 5, 1958, p.83)

Mas há de se ressaltar que a memorização não era cobrada apenas nestes tipos de exame. Em sua tese, Amélia Domingues de Castro, ao tratar dos processos de verificação de aprendizagem, faz as seguintes considerações:

No ensino da história tradicionalmente procede-se (as avaliações) por meio de questionários e de dissertações dos alunos, oralmente ou por escrito. O moderno desenvolvimento dos “new-type tests” nos Estados Unidos, ainda não nos afetou de modo apreciável, e continuamos a usar com raras exceções aqueles tipos de exames. (1952, p. 121)

Sobre os questionários, reforça que estes podem ser aplicados “oralmente ou por escrito”, podendo ser “suas perguntas de diversos tipos: desde à questão rápida que só pode ter uma resposta, à problemática (porquês, causas, conseqüências, etc.) e à pequena dissertação (análises, comparações, etc.)”. (CASTRO, 1952, p. 121)

As dissertações escritas, que têm como grande desvantagem a correção demorada e a dificuldade de avaliação, desenvolvem, por outro lado, a capacidade de expressão escrita dos alunos e, por isso, segundo a autora, devem ser incentivadas. (CASTRO, 1952, p. 122)

Os testes, por sua vez, constituem-se de

[...] perguntas organizadas de modo a permitir uma só resposta certa, que deve ser dada rapidamente [...]. O sistema elimina a possibilidade de julgamentos subjetivos ou influenciados por outros fatores que não aquele que se procura medir. Para o ensino da história, diversos tipos de testes podem ser usados, tais como: 1) Pergunta e resposta, [...] 2) Resposta alternativa, [...] 3) Múltipla escolha, [...] 4) Completar frases, [...] 5) Combinação ou associação [...] e 6) Identificação [...]. (CASTRO, 1952, p. 123)

Percebemos que os testes, assim como os questionários, valorizavam bastante a capacidade mnemônica dos alunos, enquanto as dissertações exigiam outras capacidades intelectuais além da memória. Dois modelos de provas publicados na *Escola Secundária*, uma objetiva (teste) (quadro 5) e outra dissertativa (quadro 6), confirmam isso.

Na apresentação dos modelos utilizados no Colégio de Aplicação (quadro 6), os professores James B. Vieira da Fonseca e Lydinea Gasman identificam, assim como a professora Castro em sua tese, dois tipos comuns de provas de História:

- a) Dissertações – onde os alunos repetem textos do compêndio ou das anotações colhidas em classe.
 - b) Questões breves – nas quais os alunos terão que indicar os nomes das personagens, dos lugares dos fatos históricos, as datas, etc.
- Nos dois casos, os estudantes apresentam o resultado de um grande esforço de memorização. (1959, p. 86)

QUADRO 5 – Prova teste de História da América

<p style="text-align: center;">Colégio São Joaquim (Lorena – SP) Prova Objetiva de História da América 2ª série ginásial</p> <p style="text-align: center;">Questões selecionadas a título de exemplo</p>	<p>Verdadeiro ou falso?</p> <p>1. Os astecas eram politeístas e ofereciam sacrifícios humanos.....() ()</p> <p>Completar as seguintes frases:</p> <p>1. Os astecas ocuparam o planalto de Anauac nos fins do século</p> <p>Sublinhar as respostas certas:</p> <p>2. Indicar três regiões em que dominavam os Incas: a) Peru; b) Costa do Brasil; c) Paraguai; d) Equador; e) parte da Bolívia; f) parte do Chile</p> <p>Colocar, nas palavras da segunda coluna, os números das palavras da primeira coluna, que a elas correspondam:</p> <p>1. Centro da economia ocidental durante a Idade Média. 2. Sagres. 3. Bartolomeu Dias. 4. Oceano Pacífico. 5. Volta ao mundo. 6. 1519. 7. D. Antonio de Mendonza. 8. 1530. 9. Francisco Pizarro. 10. Norte do Chile. 11. Santiago do Chile. 12. Gonçalo Jimenes de Quesada</p> <p>Ciclo português de navegação. Primeiro vice-rei do México. Cabo da Boa Esperança. Fernão de Magalhães. Diego de Almagro. Santa Fé de Bogotá. Conquista do Peru. Conquista do México. Pedro de Valdívia. Conquistador do Peru. Vasco Nunes de Balboa. Mar Mediterrâneo.</p>
---	--

Fonte: *Escola Secundária*, nº 7, 1958, p. 91.

QUADRO 6 – Prova dissertativa de História da Geral.

<p>Colégio de Aplicação da FNF (Rio de Janeiro – RJ) Prova de História Geral 4ª série ginásial</p> <p>Questões selecionadas a título de exemplo</p>	<p>1ª PARTE: 1 – Escolha um dos assuntos entre os que se encontram abaixo e faça o seguinte: a) Caracterize-o. b) Apresente suas principais conseqüências - Reforma - - Renascimento - - Contra-Reforma - - Mercantilismo -</p> <p>2ª PARTE 1 – Estabeleça paralelismo entre: a) O colonialismo inglês e o espanhol no que diz respeito ao braço escravo e sistema de fiscalização. b) Os ideais do Homem medieval e do Homem Humanista.</p> <p>3ª PARTE Interprete o seguinte trecho: “Com as grandes invenções e os descobrimentos, o ambiente mundial modificou-se. Vários progressos e o crescente espírito humanista interferiram em diversos movimentos que acarretaram uma mudança marcante nas instituições dos povos. O feudalismo cedeu lugar ao absolutismo. A antiga descentralização foi substituída pela centralização: por outro lado, novas formas econômicas, políticas e sociais, como conseqüências dos descobrimentos, se desenvolveram”.</p>
---	---

Fonte: *Escola Secundária*, nº 9, 1959, p. 87.

É certo, portanto, que as inovações pedagógicas defendidas como necessárias por muitos educadores do período, como veremos no próximo capítulo, encontravam mais esta dificuldade para que fossem adotadas, pois como seria possível abandonar as práticas que valorizavam apenas a memória se as avaliações cobravam, na grande maioria das vezes, exatamente isto dos alunos?

CAPÍTULO III – AULAS

Nas instruções metodológicas para execução dos programas de História Geral e do Brasil, que acompanhavam os planos de desenvolvimento dos programas mínimos, expedidas pela Portaria nº 1045 de 1951, estabelecia-se que:

Os processos de fixação, investigação, raciocinativos, ilustrativos, e outros abrangendo esquemas, formas de representação, literatura, exame, discussão, julgamento de valores são recomendáveis. A pedagogia moderna, aplicados seus procedimentos ativos e recursos inúmeros, para ganhar o interesse do discípulo, pode proporcionar um maior aspecto da ligação do passado com a evolução do presente, estruturando, pois, melhor rendimento educativo.

[...] Simples e sucinta cabe ser a exposição. Embora recomendável há de admitir o trabalho próprio do jovem [...]

A pedagogia moderna, portanto, recomendada oficialmente nestas instruções elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II, era considerada a ideal para despertar o interesse dos alunos e melhorar o “rendimento educativo”. Embora não se desprezasse a exposição, defende-se que esta deva ser sucinta, abrindo espaço para o trabalho discente, elemento central do método ativo.

Notamos que em todas as revistas analisadas, quando tratado o assunto de ensino de História, era essa a diretriz defendida pelos autores que propunham mudanças no método. Fossem professores secundários ou universitários, fossem diretores de escolas ou autores de livros didáticos, fossem ligados ou não ao Estado, todos aqueles que se posicionavam defendiam este método, o ativo, considerado moderno e necessário para que os alunos se interessassem pela disciplina e atingissem os objetivos propostos, que iam para além da memorização.

Vale destacar que estas inovações metodológicas propostas no período, como já citado, acompanham a formação de um corpo docente especializado que se formava nos primeiros cursos superiores de História, existentes desde 1937.

1. Inovação metodológica

Na *Revista de Educação*, em artigo de 1944 já citado, o diretor de um Grupo Escolar do interior paulista questiona os “velhos métodos” de se ensinar História:

Porque não reviver fatos históricos em dramatizações, jogos, desenhos, modelos de habitação, vestuários, contemplação de monumentos históricos, tornando assim o ensino objetivo? Porque, ao em vez das preleções áridas e enfadonhas, que põem em jogo somente a memória, o mestre não traça roteiros elucidativos de viagens, porque não localiza nos mapas os lugares em que sucederam fatos notáveis de nossa história, mapas comparativos do aumento de nosso território pelo desbravamento dos sertões, quadros sinóticos da matéria dada, questionários para que o próprio aluno, com seu esforço e consultas de compêndios, organize seus pontos? (BICUDO, 1944, p.115)

Um pouco mais conservador em suas recomendações metodológicas, Antonio José Borges Hermida, sugere, em um artigo já citado da revista *EBSA*, que haja uma variação constante dos métodos de ensino, pois,

[...] da utilização constante de um só processo didático decorrem a fadiga e a dispersão mental entre os alunos. É necessário pois, que, além da exposição oral, o professor recorra a interrogatórios, a breves exercícios, à leitura de trechos do compêndio, feita e interpretada pelos próprios alunos, e até a explicação de gravuras que devem ser mostradas à classe [...] (1951, p. 35)

Vários outros artigos também defendem o ensino ativo, como o de Tito Lívio Ferreira, na revista *Atualidades Pedagógicas*:

[...] a primeira orientação do ensino de história deve ser a de reviver o passado, dentro dos recursos porque [sic] se processa a construção histórica. Ora, como as fontes históricas estão nos documentos selecionados pelos historiadores, o ensino de história deve apoiar-se em bases psicológicas, de forma a ensejar ao aluno a aprendizagem ativa, conhecendo o passado pelos seus próprios meios e iniciativas, pelo

desdobramento de interesses em que a reconstrução histórica surja como obra sua, exclusivamente sua. (1950, p. 33)

Esta reconstrução histórica, também chamada de trabalho histórico por vários autores, constituía uma das principais atividades da pedagogia ativa e baseava-se, como pudemos perceber pelas inúmeras citações, nas idéias de Roger Cousinet contidas no livro *L'Histoire et l'Education Nouvelle*, de 1950. Lydinea Gasman registra, em 1959, que o

[...] Trabalho Histórico é o método ativo representado pela pesquisa. [...] é útil à História porque, graças a ele, o aluno deixará de possuir aquele “saber acadêmico” que se esvai no fim de dois ou três anos. Adquirirá uma real aprendizagem. (*Escola Secundária*, nº 8, 1959, p. 93)

Segundo Amélia Domingues de Castro,

Há três séculos [...] o movimento de renovação pedagógica que se esboça desde Comênio e Ratke, que tem como expoentes Rosseau e Pestalozzi e que vem a afirmar-se com Dewey, Claparède, Decroly e tantos mais, defende o ensino “intuitivo”, o aprender pela experiência, o ponto de partida psicológico da aprendizagem. (*Revista de Pedagogia*, nº 2, 1955, p. 17)

O método ativo, portanto, leva em conta os estudos da psicologia para desenvolver as formas mais adequadas de ensino, sendo que apenas sua adoção seria capaz de tirar a História

[...] de uma incômoda posição de disciplina de memória, fornecedora de informações válidas somente para a formação de eruditos ou pedantes, e reabilitá-la como matéria educativa por excelência, capaz de ampliar a significação dos fatos sociais, de facilitar a integração do indivíduo no mundo e de desenvolver seu raciocínio e julgamento quanto às situações da vida pessoal e coletiva. (CASTRO, *Revista de Pedagogia*, nº 1, 1955, p. 59)

Reforçando esta necessidade de se adotar uma nova metodologia de ensino para a História, que considerasse os resultados obtidos pelos estudos

do campo da psicologia, Lydinea Gasman, em um artigo da revista *Escola Secundária*, faz a seguinte afirmação:

Correspondendo às solicitações biológicas e psicológicas dos adolescentes devem os professores e principalmente o de História atualizar seus métodos. Abandonar os processos arcaicos e rotineiros do ensino passivo e adotar orientações novas, métodos ativos que se fundamentam na atividade exercida pelo educando. (1960, p. 105)

O professor deveria, portanto, abandonar os métodos que baseavam-se nas aulas expositivas, na memorização de questionários e de partes do livro didático. Como percebemos no Capítulo II, entretanto, esta não era uma tarefa fácil, pois as provas finais, realizadas oralmente, prendiam os professores aos métodos que buscavam a memorização. Mesmo assim, os defensores do método ativo responsabilizavam aqueles que não o adotassem, pelas mazelas que acometiam o ensino de História.

2. Os professores

A respeito da aplicação concreta dos novos métodos que, obviamente, necessitavam de vários equipamentos que a maioria das escolas não possuía, Emilia Viotti da Costa, na *Revista de Pedagogia*, defendia que não adiantava discutir questões como a reforma de currículos ou de métodos de ensino,

[...] de maneira utópica, ideal, inexecutável. É preciso encara-la dentro das possibilidades concretas do ensino. Não se pode esquecer que sérios obstáculos existem a entravar o nosso trabalho. Horários sobrecarregados de aulas teóricas que oferecem pequena margem para o emprego do material, falta de espaço para a organização de bibliotecas e mapotecas, [...] deficiências dos programas a dificultar a correlação das matérias, inexistência de certos hábitos de estudo e disciplina de nossos estudantes, [...] o professor que é obrigado, pela insuficiente remuneração, a dar mais de quarenta aulas semanais, para oitocentos, mil alunos [...] (1959, p. 58)

No entanto, vale destacar que, apesar destas considerações sobre as dificuldades de se executar as novas práticas de ensino, ela acreditava “que o professor consegue, quando o deseja, melhorar visivelmente as condições existentes, desde que se disponha a fazê-lo aos poucos, acumulando de ano para ano os resultados de seus esforços”. (COSTA, 1959, p.59)

Mas, se um mínimo essencial para a ocorrência do ensino ativo pode ser conseguido pelo esforço exclusivo dos professores, sem que dependam de nada mais, percebemos que, para os defensores deste método, mais do que a aparelhagem da escola ou a fartura de materiais didáticos disponíveis, sua adoção ocorre somente por uma mudança de postura por parte do professor.

Esta mudança de postura, contudo, aconteceria apenas se o professor fosse melhor preparado, como destaca Emilia Viotti no mesmo artigo acima citado:

Para que o professor não se restrinja aos aspectos puramente políticos e econômicos da história é também necessário que lhe seja dada uma formação mais ampla. Urge, pois, melhorar o equipamento das escolas e oferecer aos professores através dos cursos de férias a ocasião de superarem as lacunas e deficiências de sua própria formação. (1959, p. 70)

A formação deficitária do professor secundário, causada, dentre outras coisas, como constatamos, pela expansão acelerada deste nível de ensino, afetava também, como não poderia deixar de ser, a disciplina História. A grande maioria dos professores não havia passado pelas Faculdades de Filosofia, e eram nelas que formavam-se professores conhecedores desta pedagogia moderna.

A este respeito, Hélio Antônio Cristófar, em 1950, na revista *Atualidades Pedagógicas*, faz a seguinte constatação:

São em geral professores de História, advogados que fazem do magistério um “bico” para completar seus orçamentos. O que decorre portanto não é preciso comentar, contudo sintetizamos

pelos dizeres: desinteresse do aluno, falta de metodologia e empenho do professor. A eficiência das aulas, é preciso com orgulho reconhecer, é fruto dos professores licenciados por Faculdades de Filosofia, que fazem do Magistério a base de sua existência econômica. (1950, p. 36)

Na mesma revista, em 1961, João B. Lodi caracteriza estes professores que não adotavam o método ativo de ensino:

Muitos desses professores que chamaríamos, na melhor das hipóteses, de tradicionalistas, encaram o aprendizado como uma atividade exaustiva e exclusiva do professor; são dos que falam o tempo todo e (naturalmente) depois de alguns anos se queixam do excesso de trabalho... O ensino magistrocêntrico, o monólogo do mestre para si mesmo, está superado, apesar de ser difícil a renúncia ao prazer secreto de ouvir a própria voz.

[...]

Há nuances entre esses professores de rotina: há o romântico, que se detém na mistificação e no endeusamento dos generais de Napoleão ou nos generais de nosso Império; o burguês, que transforma sua matéria em passatempo, numa série de anedotas curiosas; o moralista, de formação clerical, transforma seu ensino numa sucessão de episódios edificantes; o militarista, que gosta das grandes exibições de força, das guerras, dos grandes cortejos militares, etc. (1961, p. 40)

Nesta mesma linha de argumentação, o professor Vicente Tapajós afirmava, em um artigo da revista *Escola Secundária* com o sugestivo título “Experimentem, por favor!”, que, no ensino da História, são “os professores rotineiros, que, por incompetência ou por preguiça, preferem continuar repetindo todos os anos as mesmas palavras, ‘salivando’ aulas sempre iguais, às vezes interessantes, mas monótonas, por fim”. (TAPAJÓS, 1960a, p.102)

No número seguinte da revista, o autor continua sua crítica aos professores de História em artigo bastante interessante, onde compara as proposições feitas pelos defensores da renovação do ensino de História no curso secundário com as idéias defendidas por Araripe Júnior, em 1900, no prefácio de um livro de João Ribeiro intitulado “História do Brasil”. Concluindo que o que era novidade no ensino em 1900 continuava a sê-lo em 1960, questiona:

Por culpa de quem? Dos alunos, certamente não. Do Estado? Um pouco, talvez. Ou será principalmente, desses professores 'apologistas do menor esforço', que hoje, como sempre, fazem do magistério uma indústria ou um comércio? (TAPAJÓS, 1960b, p. 111)

Os acomodados professores de História, segundo Tapajós, seriam os vilões no processo de permanência de práticas consideradas ruins para o ensino da disciplina, práticas estas centradas na exposição oral do professor e na recepção passiva do conhecimento histórico pelos alunos.

Corroborando com o argumento do professor Tapajós, Emilia Viotti, ao identificar os problemas da História no ensino secundário, indica que o

[...] fundamental é o do professor. Nem bons equipamentos, ótimas instalações ou currículos perfeitos podem suprir as deficiências de um mau professor, enquanto que um bom professor consegue sempre derrimir a maior parte daquelas dificuldades. (*Revista de Pedagogia*, nº11, 1960, p. 91)

Após esta afirmação, sugere que se faça uma “boa seleção de professores”, sendo “para isso seria necessário que o preenchimento das cadeiras fosse feito, unicamente, por concurso, evitando-se a nomeação por injunções políticas”. (*Revista de Pedagogia*, nº11, 1960, p. 91)

Notava que esta era a única forma de não configurar-se a situação absurda

[...] de ter-se no mesmo colégio um professor para o qual se exige rigoroso concurso e outro que foi nomeado por motivos vários que não os de sua capacidade profissional. Também não é razoável o atual regime que estabelecendo distinções entre o professor efetivo e os contratados, concede aos segundos salário inferior. (*Revista de Pedagogia*, nº11, 1960, p. 92)

Atentando para a posição salarial do professor, Emilia Viotti continuava suas sugestões para a melhoria da qualidade dos professores secundários apontando que o baixo salário atraía para o magistério

[...] mulheres que a encaram como atividade complementar à do marido, quando casadas, ou à da família, quando solteiras. Os melhores elementos, femininos e masculinos dedicam-se simultaneamente a outras atividades fora do magistério ou são obrigados a acumular um tal número de aulas, que se torna impossível realizar bem sua tarefa. (*Revista de Pedagogia*, nº11, 1960, p. 93)

Os professores secundários de História eram profissionais marcados pela mediocridade, pelo descompromisso, pela indolência e pela falta de conhecimentos básicos para a atividade docente. Isto, ao menos, é o que afirmavam os professores colaboradores dos periódicos, todos vinculados às Faculdades de Filosofia ou provenientes delas. Parece-nos, inclusive, que tinham uma postura agressiva diante daqueles que, teoricamente, buscavam formar através das revistas. Se isto era estratégico ou acidental não temos condições de saber, mas em seus discursos, muitas vezes, fica nítido um certo desprezo com que viam e tratavam aqueles que não possuíam ligação com as Faculdades de Filosofia ou não eram concursados.

3. Os novos métodos e a boa aula de História

O combate ao método expositivo, considerado retrógrado por valorizar apenas a capacidade mnemônica dos alunos, apesar de ocorrer em todos os periódicos analisados, como já citado, é mais explícito nas revistas *Escola Secundária*, publicação da Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário (CADES) do Ministério da Educação e na *Revista de Pedagogia* do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

Nestas revistas, as práticas e ferramentas pedagógicas componentes do método ativo são mais esmiuçadas, sendo possível identificar e listar as principais sugeridas aos professores para a realização de boas aulas.

Seriam elas, afora o “trabalho histórico” já esboçado, 1) as excursões e visitas a locais de interesse histórico; 2) a formação de “museus” ou coleções de objetos; 3) a realização de modelos ou maquetes; 4) a utilização de recursos visuais ou audiovisuais como filmes, projeções, fotografias, pinturas etc; 5) o trabalho com mapas; 6) as dramatizações; 7) os júris simulados e 8) os trabalhos com textos como o estudo dirigido, a interpretação de textos, a organização de dicionário de palavras-chave entre outros. As finalidades específicas de cada um destes tipos de trabalho podem ser vistas logo abaixo (quadro 7).

Além disso, era altamente recomendável que existisse nas escolas uma sala-ambiente para a disciplina e que as provas, ao menos as mensais, fossem objetivas e não dissertativas. Claro que a aplicação destas sugestões pelos professores e pelas escolas não pode aqui ser constatada, mas algumas pistas nos indicam a tentativa constante de fuga das condenadas aulas expositivas que colocavam os alunos em condição passiva.

QUADRO 7 – Finalidades específicas das atividades do método ativo

Atividades	Finalidades
1) excursões e visitas a locais de interesse histórico	Contato direto com a realidade natural e complexa; vitalização do trabalho escolar; desenvolvimento da capacidade de observação; compreensão e desenvolvimento de atitude e método de trabalho histórico; compreensão real de objetos e fatos; sugestões de problemas; trabalho em equipe.
2) formação de “museus” ou coleções de objetos	Concretização e compreensão do real pela visualização, desenvolvimento de processos de observação, motivação, estímulo a atividades de coleção e organização do material.
3) realização de modelos ou maquetes	Concretização do ensino; iniciativa pessoal dos alunos; atividade criadora; motivação.
4) utilização de recursos visuais ou audiovisuais como filmes, projeções, fotografias, pinturas etc	Compreensão, clareza e vivacidade da aprendizagem, motivação, oportunidade de trabalho pessoal, expansão de atividades criadoras; dar vida e realidade aos símbolos verbais.
5) trabalho com mapas	Expressão visual de fatos e relações abstratos, como sejam as de quantidade e evolução no tempo; representação da localização espacial de fatos históricos.
6) dramatizações	Desenvolvimento da apreciação estética; interesse pelos assuntos tratados; apelo ao esforço criador do aluno, à sua expressividade; trabalho em grupo.
7) júris simulados	Preparo para vocações; melhoria de vocabulário histórico; desembaraço pessoal; interesse pela História.
8) trabalhos com textos como o estudo dirigido, a interpretação de textos, a organização de dicionário de palavras-chave entre outros	Capacidade para compreender um texto qualquer; contato direto com as realidades históricas; despertar o senso crítico e aplicá-lo em novas interpretações.

Fonte: Revista de Pedagogia, nº 2, 1955

Um plano de curso do então professor do Instituto Carlos A. Werneck, de Petrópolis, Tharceu Nehrer, publicado na revista *Escola Secundária*, registra as seguintes intenções para as atividades do ano:

VI – *Atividades Docentes e Discentes*

- 6-1. serão realizadas interpretações de textos (códigos de Hamurábi e Justiniano) e de biografias;
- 6-2. todas as provas mensais serão objetivas, de acordo com a Didática moderna. As dissertações estão reservadas para as parciais;
- 6-3. no 2º período, cada mês, haverá trabalhos práticos (monografias, elaboração de quadros e maquetes e Dicionário de Palavras-Chaves);
- 6-4. no mês de outubro, haverá um júri simulado, subordinado ao tema “O Julgamento de Cristo”;
- 6-5. serão distribuídos, aos alunos, apostilas que conterão roteiros para o estudo mais acurado;
- 6-6. pelo menos, 2 aulas de cada período serão de Estudo Dirigido;
- 6-7. mapas históricos e geográficos serão constantemente usados. (NEHRER, 1960, p. 108)

Continua com as atividades extraclasse no item seguinte:

- 7-1. a partir do 2º mês, haverá excursão ao Rio de Janeiro, onde serão visitados museus. [...]
- 7-2. no estudo de Roma, deverá haver uma conferência sobre “César”;
- 7-3. bi-semanalmente, o jornal-mural será reorganizado;
- 7-4. a Biblioteca do Clube de História estará franqueada aos alunos; nas aulas de Estudo Dirigido serão usados seus livros;
- 7-5. o Museu Escolar será aumentado com os trabalhos práticos dos discentes. (NEHRER, 1960, p. 108)

Este plano, elaborado para o curso de História do 1º colegial, se configura como um exemplo típico da aula moderna de História, utilizando, se não todas, a maioria absoluta das estratégias do método ativo. Se foi aplicado em algum lugar com sucesso não sabemos, mas a enorme quantidade de diferentes atividades para a aplicação em 48 aulas anuais, contabilizadas no mesmo plano, visando cumprir toda a matéria estabelecida nas dez unidades de História Antiga do currículo de então, cria dúvidas sobre sua exequibilidade.

Estes planos de aulas, publicados freqüentemente na revista *Escola Secundária*, também faziam parte do conjunto de práticas que deveriam ser adotadas para que um curso de História obtivesse sucesso. Na seção Consultório Didático de seu segundo número, um professor do Espírito Santo, após relatar que não planeja suas aulas e, com isso, elabora provas, por vezes,

contendo assuntos não trabalhados com os alunos, o que gera bastante constrangimento, pergunta: a “Revista poderia indicar-me alguma publicação que contenha os planos de aula de História para a 4ª série ginásial?” (1957, p. 100)

Na resposta dada à indagação do professor capixaba, que é negativa, percebemos a importância atribuída ao planejamento de curso:

De fato, [...] será preciso planejar suas aulas de modo que imprima, ao seu ensino, um caráter construtivo de progressão metódica, pela qual os dados da matéria sejam melhor selecionados, dosados e dispostos numa ordem que facilite aos seus alunos a compreensão, relacionamento e retenção.

[...]

No ensino, o valor e o mérito do planejamento não estão em seguir planos, por mais excelentes que sejam, elaborados por outrem, mas na elaboração mental prévia do professor que os vai executar.

(1957, p. 100)

Importante também era o aspecto motivacional. Os professores deveriam, antes de iniciar os estudos de qualquer assunto ou unidade, preparar algum tipo de atividade que despertasse nos alunos a vontade de aprender mais sobre o que seria investigado.

Num período de imensos debates educacionais e disputas entre as disciplinas no processo de formação do novo currículo que sairia a qualquer momento, e também diante do temor da perda de espaço da História num currículo menos humanístico, que passava a valorizar disciplinas como a Física, a Química e a Matemática, um dos meios para conseguir maior destaque era a consolidação da disciplina como uma “verdadeira” ciência, o que explica, ao menos parcialmente, as insistentes tentativas de conduzir os professores do período, em sua maior parte não formados nas Faculdades de História, às práticas consideradas científicas, exatamente aquelas que compunham o método ativo.

Nada indica, contudo, que no decorrer do período investigado nesta pesquisa, de 1942 até 1961, estas práticas científicas estivessem sendo mais ou menos empregadas, fazendo com que persistisse em vários artigos, mesmo que de forma velada, a indagação feita pela professora Amélia Domingues de Castro, figura com maior produção a respeito do ensino de História no período:

[...] será possível atingir-se ao professor de História pela renovação pedagógica que derruba o “ídolo” da palavra e transforma a escola num centro de pesquisa ativa por parte do educando? (Revista de História, nº 24, 1955, p. 265)

Elza Nadai, em sua tese de livre-docência, indica uma resposta negativa à questão acima proposta. Ao investigar a escola secundária do período, afirma que:

A pedagogia escolar foi sustentada pelo manual escolar. A tríade – professor, aluno, livro – relacionando-se, fragmentadamente, no espaço recortado da sala de aula, se impôs como sinônimo de escola. Ir à escola, passou a significar, freqüentar a aula. O que era proposta para o Ministro Capanema, em 1942, tornou-se prática: o hábito social da passagem pela escola fora criado.

Esta questão ajuda a compreender o porquê da permanência de uma pedagogia fechada na sala de aula, que excluiu toda e qualquer atividade realizada fora dos seus muros. Excursão e visitas foram reconhecidamente consideradas a negação da aula [...]

Pelo menos, nos ginásios e nos colégios, a ideologia do escolanovismo, não penetrou, sendo inclusive, avessos à ela, mesmo depois que algumas das “experiências de ensino” – entre elas, a dos Ginásios Vocacionais e a do Colégio de Aplicação, no final dos anos cinqüenta, procuraram colocar em prática seus princípios norteadores, criando também canais de divulgação. Assim, o ideário escolanovista, ainda que tenha atingido professores, pouco se transformou em prática pedagógica. (NADAI, 1991, pp. 64-65)

Fica o registro, contudo, que ao menos tentativas houve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos notar, ao final de nossa investigação, que a disciplina História, como parte do currículo da escola secundária, era afetada pelas e afetava as discussões sobre o ensino secundário que, diante das transformações ocorridas em seu processo de expansão, tentava definir novas finalidades, que obviamente só seriam atingidas se os programas, avaliações e métodos estivessem de acordo com elas. Daí as muitas polêmicas sobre como este novo ensino de História deveria ser.

Caracterizando os vários elementos constituintes da disciplina entre os anos de 1942 e 1961, por meio da legislação e das discussões públicas registradas nos periódicos, temos condições de inferir como funcionava o ensino de História neste período, já que as proposições de como este deveria ser, segundo os debatedores dos periódicos, apontam como este realmente seria.

A repetição insistente dos temas dos artigos investigados em vários periódicos, de características bastante distintas, reforça que, a partir do que era idealizado para o ensino da disciplina, explícito nos artigos, podemos também enxergar o que era resistente neste, aquilo que continuava imutável, consolidado como a forma tradicional das aulas de História.

Suas novas finalidades indicam que a História deveria ser uma ferramenta com a qual os alunos poderiam decifrar a atualidade, agindo de maneira mais consciente frente a qualquer desafio; assim como deveria criar uma consciência internacional e patriótica, formando cidadãos conscientes de seus compromissos e interessados na resolução de problemas da coletividade, fosse ela local ou global; e, por fim, deveria favorecer a formação de indivíduos que não prezassem apenas o poder, fosse ele econômico, político ou militar, mas que conseguissem enxergar que as sociedades constituem-se também de elementos outros, que merecem ser conhecidos e valorizados.

Os conteúdos explícitos continuaram, se não exatamente iguais, ao menos muito semelhantes aos do período anterior. Na verdade, percebemos que as continuidades destes são muitas até os tempos atuais. Entretanto, estas continuidades não fizeram com que as polêmicas referentes ao programa não existissem, ou, pelo menos, fossem poucas. Seu encadeamento, sua extensão, entre outros elementos, foram debatidos a todo instante.

Os conteúdos pedagógicos, por sua vez, podem ser sintetizados pelas propostas de adoção dos métodos da pedagogia ativa. Contudo, acredito que um estudo sobre os livros didáticos do período possa ampliar consideravelmente o entendimento destes conteúdos.

A avaliação, elemento de controle do programa por parte do Estado, também começava a transformar-se, principalmente com a inserção das provas objetivas e da tentativa de elaboração de provas dissertativas que valorizassem outras capacidades dos alunos que não a memória.

Obviamente, estas eram as propostas realizadas. Este era o ensino de História considerado ideal para o período, não a forma exata que este apresentava. Na verdade, assim como o próprio ensino secundário do período, o ensino de História era marcado pela tensão entre o tradicional e o novo, entre estas novas propostas e as práticas tradicionalmente adotadas pelos professores da disciplina. A História desprendida da realidade, erudita, convivia com a História que esclarece a realidade, crítica. A valorização da memória dividia seu espaço com a valorização da análise dos fatos. Os métodos passivos misturavam-se com os métodos ativos.

Figura central neste processo, o professor secundário de História aparece caracterizado de uma maneira dual. É ele, por um lado, o grande vilão, culpado pelos problemas mais graves do ensino da disciplina, e, por outro lado, o grande herói, responsável pela superação dos inúmeros problemas do ensino da disciplina, como os programas ruins, a falta de material adequado, os exames orais, etc.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Kátia. 1997. *Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária*
- BEISIEGEL, Celso de Rui. 1995. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris e HOLANDA, Sérgio Buarque (orgs.). *O Brasil republicano: economia e cultura (1930-1964)*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, pp. 381-416.
- BITTENCOURT, Circe Maria F. 1990. *Pátria, civilização e trabalho*. São Paulo: Edições Loyola.
- _____. 2003. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda e RANZI, Serlei Maria Fisher (orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. São Paulo: EDUSF, pp. 9-38.
- _____. 2003. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5ª edição, São Paulo: Contexto, pp. 185-204.
- _____. 2005. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. 2005. *O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino*. Dissertação de Mestrado. Programa de Educação: História, Política, Sociedade. PUC-SP.
- CARONE, Edgard. *Brasil: anos de crise (1930-1945)*. São Paulo: Ed. Ática, 1991.

- CASTRO, Amélia Americano Domingues de. 1952. *Princípios do Método no Ensino de História*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.
- CATANI, Denice Bárbara. 1996. A Imprensa Periódica Educacional: As revistas de ensino e o estudo do campo educacional. *Educação e Filosofia*. nº10. Uberlândia: UFU, pp. 115-130.
- CHERVEL, André. 1990. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. 2. Porto Alegre: Pannomica, pp. 177-254.
- CHOPPIN, Alain. 1992. *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Education.
- _____. 2004. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. Vol.30, nº 3. São Paulo: FEUSP, pp. 549-566.
- CUNHA, Célio da. 1981. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Autores Associados.
- DIAS, Maria de Fátima Sabino. 1997. *A “invenção da América” na cultura escolar*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Unicamp.
- FARIA, Joana Borges de. 2008. *Exercícios Didáticos de História do Brasil – Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Séries*. Relatório de Iniciação Científica – Programa de Educação: História, Política, Sociedade. PUC-SP.
- FARICELLI, Marilu de Freitas. 2005. *Conteúdo pedagógico da História como disciplina escolar: exercícios propostos por livros didáticos de 5ª a 8ª série*. Dissertação de Mestrado. Programa de Educação: História, Política, Sociedade. PUC-SP.
- FONSECA, Selva Guimarães. 1993. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus.

- FONSECA, Sílvia Assam da. 2004. *Os professores e a qualidade do ensino: A escola secundária paulista (1946 – 1961)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Educação: História, Política, Sociedade. PUC-SP.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. 2006. *História & ensino de História*. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica.
- FORQUIN, Jean-Claude. 1992. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & educação*. Porto Alegre, nº 5, pp. 28-49.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. 2003. Formação docente e a emergência de uma nova identidade profissional – a Revista Escola Secundária da CADES (1957-1963). *TEIAS*. Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan./dez. 2003.
- GIMENO SACRISTAN, J.. 1998. O currículo, uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GLEZER, Raquel. 1984. Novos livros & velhas idéias. *Revista Brasileira de História*. Vol.4, nº 7. São Paulo: ANPUH / Marco Zero, pp. 149-154.
- GOODSON, Ivor. 1995. Currículo: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes.
- HAMILTON, David. 1992. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*, 6, pp. 33-52.
- HORTA, José Silvério Baía. A I Conferência Nacional de Educação ou como monologar sobre educação na presença de educadores. In: GOMES, Ângela de Castro (org.). *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: FGV, 2000, pp. 143-172.
- LIBÂNIO GUEDES, João Alfredo. 1963. *Curso de Didática de História*. Rio de Janeiro: J.Ozon Editor.

- MARTINS, Cláudia Regina Kwaka. 2006. *A Disciplina Escolar de História no Ensino Secundário Público Paranaense: 1931 a 1951*. Tese de Doutorado. Programa de Educação. UFPR.
- MOREIRA, Antonio Flavio. 1990. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papyrus.
- MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. 1994. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, pp. 7-37.
- MOREIRA LEITE, Miriam. 1969. *O Ensino de História no Primário e Secundário*. São Paulo: Ed. Cultrix.
- MUNAKATA, Kazumi. 1997. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese de doutorado. Programa de História e Filosofia da Educação. PUC-SP.
- _____. 2006. *A política de livro didático no regime militar: da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME)/Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME) à Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED) e à Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME)*. Relatório técnico – CNPq.
- NADAI, Elza. 1993. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, Vol.13, nº 25/26, pp. 143-162.
- NADAI, Elza. 1997. *Educação como apostolado: história e reminiscências (1930 – 1970)*. Tese de Livre-docência. Faculdade de Educação. USP.
- NUNES, Clarice. 2000. O “velho” e o “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*. Anped, nº 14, pp. 35-60.

- PINGEL, Falk. 1999. *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- PINSKY, Jaime. 1988. Nação e Ensino de História no Brasil. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto. Pp. 11-22.
- PIRES, Veríssimo Lopes. 1996. *O ensino de História nas escolas primárias (1940-1950)*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos. 2007. *O Sistema de Ensino Ginásial e Livros Didáticos: Interpretações da Independência Brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961*. 2007. Dissertação de Mestrado. Faculdade de História, Direito e Serviço Social. UNESP.
- RIBEIRO, Renilson Rosa. 2003. O saber em discursos, projetos e leis: a História ensinada no Brasil entre o II pós-guerra e a ditadura militar. *ETD*. Campinas, Vol.4, nº2, pp. 17-34.
- RICCI, Claudia Sapag. 1990. A Academia Vai ao Ensino de 1º e 2º Graus. *Revista Brasileira de História*. Vol.9, nº 19. São Paulo: ANPUH / Marco Zero, pp. 135-142.
- ROTHEN, José Carlos. 2005. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, V. 86, n.212, p. 189-224, jan./abr. 2005.
- ROZANTE, Ellen Lucas. 2008. *A Revista de Pedagogia da Cadeira de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1955-1967): a formação do professor de ensino secundário*. Dissertação de Mestrado. Programa de Educação: História, Política, Sociedade. PUC-SP.
- SCHIMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. 2008. *Idéias de aprendizagem histórica difundidas em manuais destinados a professores no Brasil: 1917-2004*

- SCHWARTZMAN, Simon *et alii*. 2000. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz & Terra / FGV.
- SERRANO, Jonathas. 1935. *Como se ensina História*. São Paulo: Companhia Melhoramentos.
- SILVA, Claudia Panizzolo Batista da. 2001. *Atualizando pedagogias para o Ensino Médio: um estudo sobre a Revista Atualidades Pedagógicas (1950-1962)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Educação: História, Política, Sociedade. PUC-SP.
- SOUSA, Cynthia Pereira de. 2000. Saúde, educação e trabalho de crianças e jovens: a política social de Getúlio Vargas. In: GOMES, Ângela de Castro (org.). *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: FGV, pp. 221-250.
- SPOSITO, Marília Pontes. 1984. *O povo vai à escola*. São Paulo: Edições Loyola.

FONTES

a) Artigos em periódicos

EBSA: documentário do ensino. Rio de Janeiro: Editora do Brasil.

EDITORIAL. O Livro Didático. 1951. Vol.4, nº 40, pp. 1-6.

HERMIDA, Antônio José Borges. 1951. Algumas sugestões para o ensino de História Geral e do Brasil. Vol.4, nº 39, pp. 33-36.

MENEZES, Paulo de. 1949. O Ensino de História no Ginásio. Vol.2, nº 25, pp. 45-50.

Escola Secundária. Rio de Janeiro: CADES/MEC.

CABRAL, Eddy Flores. 1961. Bibliografia para História do Brasil. Vol.6, nº 16, pp. 107-109.

CONSULTÓRIO DIDÁTICO. 1957. Vol.1, nº 1, p. 88.

CONSULTÓRIO DIDÁTICO. 1957. Vol.1, nº 2, p. 100.

DUARTE, Bandeira. 1960. O Cinema na Escola Secundária. Vol.5, nº 13, pp. 37-41.

FONSECA, James B. Vieira da. 1957. O Ensino da História do Brasil no Curso Ginásial. Vol.1, nº 1, pp. 55-57.

FONSECA, James B. Vieira da. 1957. O Historiador e o Professor Secundário de História. Vol.1, nº 2, pp. 83-85.

FONSECA, James B. Vieira da. 1957. Problemas de Ensino de História. Vol.1, nº 3, pp. 66-69.

- FONSECA, James B. Vieira da; GASMAN, Lydinea. 1959. Casos Práticos de Verificação da Aprendizagem em História. Vol.4, nº 9, pp. 86-88.
- GASMAN, Lydinea. 1958. A Excursão em História. Vol.2, nº 6, pp. 95-98.
- GASMAN, Lydinea. 1958. Plano de Curso de História do Brasil. Vol.2, nº 4, pp. 98-101.
- GASMAN, Lydinea. 1959. O Ensino da História na Escola Nova. Vol.4, nº 8, pp. 91-94.
- GASMAN, Lydinea. 1960. O Professor e o Ensino da História na 1ª série Ginásial. Vol.5, nº 12, pp. 104-106.
- HOLLANDA, Guy de. 1958. Os Programas e o Ensino de História. Vol.2, nº 5, pp. 83-86.
- NEHRER, Tharceu. 1959. História visualizada através do 'Clube de História'. Vol.4, nº 11, pp. 104 a 108.
- NEHRER, Tharceu. 1960. Plano de Curso de História Contemporânea - 3ª Série Colegial. Vol.6, nº 15, pp. 104-107.
- NEHRER, Tharceu. 1960. Plano de Curso de História para a 1ª Série Colegial. Vol.5, nº 13, pp. 106-109.
- PADILHA, Maria Thereza. 1961. Importância do Ensino da História. Vol.6, nº 17, pp. 106-108.
- PADILHA, Maria Thereza. 1961. O Ensino da História do Brasil na 1ª Série Experimental. Vol.6, nº 16, pp. 104-106.
- POLI, Gilda. 1960. As Artes, Ciências e Letras no Ensino da História. Vol.5, nº 12, pp. 107-109.

ROCHA, Diva Vasconcelos da. 1960. Uma Excursão Escolar a Ouro Preto. Vol.5, nº 12, pp. 50 a 54.

TAPAJÓS, Vicente. 1958. O Programa de História do Curso Ginásial. Vol.3, nº 7, pp. 86-94.

TAPAJÓS, Vicente. 1959. Plano de Curso de História de América. Vol.4, nº 11, pp. 109-111.

TAPAJÓS, Vicente. 1960. Bossa Nova no Ensino da História. Vol.5, nº 14, pp. 107-111.

TAPAJÓS, Vicente. 1960. Experimentem, Por Favor!. Vol.5, nº 13, pp. 102-106.

TAPAJÓS, Vicente. 1961. Vinte Maneiras de Ensinar o Descobrimento do Brasil. Vol.6, nº 17, pp. 109-112.

WEISS, Arthur Bernardes. 1959. O Ensino de História pela Interpretação de Textos. Vol.4, nº 10, pp. 83-86.

WEISS, Arthur Bernardes. 1960. O Ensino de História no Curso Ginásial. Vol.6, nº 15, pp. 102 a 104.

WEISS, Hugo. 1959. A Geografia no Ensino da História. Vol.4, nº 10, pp. 78-82.

WEISS, Hugo. 1959. Um Júri Simulado. Vol.4, nº 8, pp. 95-96.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: INEP.

ATAÍDE, Tristão de. 1951. Plano Cultural Interamericano. Vol.16, nº 44, pp. 134-156.

CARVALHO, Irene da Silva Melo. 1946. A sala ambiente de história na escola secundária para cegos. Vol.7, nº 19, pp. 56-63.

GASIOROWSKA, N.. 1947. O Ensino da História como Elemento da Paz e Segurança Social. Vol.10, nº 26, pp. 94-95.

GICOVATE, Moisés. 1945. A geopolítica no estudo da geografia e da história. Vol.6, nº 17, pp. 213-231.

GUEDES, Libânio. 1953. O ensino de História do Brasil no ciclo colegial. Vol.20, nº 52, pp. 172-174.

ROVAI, Alberto. 1949. Uma batalha no Ensino Secundário Paulista. Vol.13, nº 35, pp. 188-191.

TEIXEIRA, Anísio. 1956. A administração pública brasileira e a educação. Vol.25, nº 61, pp. 3-23.

Revista de História. São Paulo: Departamento de História-USP.

CAMPOS, Pedro Moacyr. 1950. Considerações sobre o problema do ensino. Vol. I, nº 1, pp. 103-108.

CARVALHO, Laerte Ramos de. 1952. Descartes e os Ideais de uma Pedagogia Moderna. Vol. V, nº 12, pp. 449-453.

CASTRO, Amélia Domingues de. 1955. Alguns problemas no ensino da História. Vol. XI, nº 24, pp. 257-266.

COSTA, Emília Viotti da. 1957. Os Objetivos do Ensino da História no Curso Secundário. Vol. XIV, nº 29, pp. 117-120.

NOGUEIRA, Emília. 1953. A Revolta Camponesa de 1381 na Inglaterra. Vol. VI, nº 13, pp. 245-253.

NOGUEIRA, Emília. 1953. Tentativa Burguesa de Limitação do Poder Real durante a Guerra dos Cem Anos. Vol. VI, nº 14, pp. 493-500.

Atualidades Pedagógicas. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

ALMEIDA, Vicente Simões de. 1955. Síntese da História Americana. Vol. VI, nº 35, pp. 3-4.

CORREA, Azevedo. 1950. O Ensino de História na Primeira Série. Vol. I, nº 2, p. 34.

CRISTÓFARO, Hélio A.. 1951. A Sala Ambiente de História. Vol. II, nº 12, p. 16.

FERREIRA, Tito Lívio. 1950. O Ensino de História e Geografia do Brasil. Vol. I, nº 6, pp. 31-36.

FERREIRA, Tito Lívio. 1951. A História do Brasil e Outras Histórias. Vol. II, nº 8, pp. 27-28.

FERREIRA, Tito Lívio. 1954. O Ensino de História do Brasil. Vol. V, nº 26, pp. 1-2.

LODI, João Bosco. 1958. Uma Enquête sobre a História do Brasil. Vol. IX, nº 45, pp. 21-22.

LODI, João Bosco. 1961. Novas considerações sobre o ensino de história. Vol. XII, nº 52, pp. 40-42.

NOCERI, Hugo Henrique. 1951. O currículo de História e os problemas da Educação Secundária. Vol. II, nº 9, pp. 7 a 9.

RUSCHEL, Ruy Ruben. 1953. Um Critério para a Divisão da Guerra de 1939. Vol. I, nº 24, pp. 13-15.

SEGISMUNDO, Fernando. Motivação da Aprendizagem da História. Vol. IX, nº 45, pp. 3-8.

TAPAJÓS, Vicente. 1951. Contra o Racismo na História do Brasil. Vol. II, nº 7, pp. 35-37.

TAPAJÓS, Vicente. 1954. Uma Bibliografia de História do Brasil. Vol. V, nº 25, pp. 18-19.

TAUNAY, Alfredo D'Escagnolle. 1952. Os Novos Programas de História do Curso Colegial. Vol. III, nº 15, pp. 14-16.

Revista de Pedagogia. São Paulo: Departamento de História-USP.

CASTRO, Amélia Domingues de. 1955. A História no Curso Secundário Brasileiro. Vol.1, nº 1, pp. 59-78.

CASTRO, Amélia Domingues de. 1955. O Material de Ensino na Didática da Geografia e da História. Vol.1, nº 2, pp. 17-29.

CASTRO, Amélia Domingues de. 1961. A Função Pedagógica da História e da Geografia. Vol.7, nº 14, pp. 1-7.

CASTRO, Amélia Domingues de. 1961. Contribuição ao Estudo dos Programas de História Geral e do Brasil para o Curso Ginásial. Vol.7, nº 14, pp. 55-65.

COSTA, Emilia Viotti da. 1959. O Material Didático no Ensino da História. Vol.5, nº 10, pp. 57-72.

COSTA, Emilia Viotti da. 1960. Sugestões para a Melhoria do Ensino da História no Curso Secundário. Vol.6, nº 11, pp. 91-104.

Revista de Educação. São Paulo: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de São Paulo.

BICUDO, Mario Pereira. 1944. Sugestões para o Ensino da História. Vol. XXX, pp. 114-115.

b) Livros

HOLLANDA, Guy de. 1957. *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931–1956)*. Rio de Janeiro: INEP/Ministério da Educação e Cultura.