

**UNIDADE**



**2**

**BREVE HISTÓRIA DO  
ENSINO DE HISTÓRIA**



## 2 BREVE HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA

*A ignorância do passado não se limita a prejudicar o conhecimento do presente: compromete, no presente, a própria ação (Marc Bloch)*

Por que começar pela História do Ensino de História?

Principalmente porque, pela forma como a História foi constituída como disciplina escolar, ela traz marcas muito profundas, permanências que persistem, apesar de nem sempre serem adequadas à sociedade contemporânea. Ou seja, muitas características da História escolar fizeram sentido em certos contextos históricos, mas ainda são assumidas como práticas escolares atuais, às vezes por inércia, outras por comodismo ou mesmo por uma apropriação acrítica.

Assim, apresentando uma breve trajetória da História como disciplina escolar, pretende-se evidenciar de onde vêm certas características que impregnam o ensino de História, e dessa forma subsidiar um olhar mais crítico e fundamentado para questionar a pertinência e as mudanças necessárias à compreensão e ao ensino do conhecimento histórico na escola.

A epígrafe desta unidade assume, neste momento, um duplo sentido:

- de que é preciso conhecer a trajetória da disciplina escolar História para poder discutir por que, o que e como ensiná-la hoje, identificando limites e possibilidades que ela oferece; e

- de que a afirmação de Marc Bloch – um importante historiador francês da primeira metade do século XX – pode ser assumida como uma das principais justificativas para o ensino de História na escola. Porém, como será visto, essa frase também leva à discussão necessária sobre *que História* deve ser ensinada, uma vez que, da forma como por vezes ela é abordada em sala de aula, pouco auxilia na compreensão do passado, do presente e muito menos inspira ou orienta a ação sobre este último.

Nesta unidade será abordada, de forma breve, a trajetória da disciplina escolar de História, com ênfase no caso brasileiro e no século XX, até o final da ditadura civil-militar. Sempre que possível, foram trazidos para o texto documentos

históricos para ilustrar e permitir problematizações das questões abordadas, a fim de que se possa perceber de forma mais concreta as proposições em discussão.

## 2.1 HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

A disciplina escolar de História tem uma trajetória muito marcada por contextos em que a função da escola era relacionada à formação de uma identidade nacional. A proposta de ensino de História, no Brasil, estabelecida em especial quando do início da República, deriva fortemente da proposta francesa, que, por sua vez, é constituída em um contexto bastante específico, do final do século XVIII.

Na Europa, esse período foi marcado por movimentos sociais, políticos e econômicos que culminaram nas Revoluções – Francesa e Industrial – e seus desdobramentos no século XIX. Até então, embora os Estados tivessem controle sobre a abertura de escolas, ainda eram principalmente as instituições religiosas as responsáveis pelo ensino, de acesso bastante restrito (PETITAT, 1994, p. 141).

Aos poucos, com o surgimento e a organização dos Estados-Nações, iniciados no século XVIII, ocorreu um aparente paradoxo: o pensamento liberal, predominante nesse momento, propunha a menor responsabilização do Estado frente à regulação da economia. Porém simultaneamente indicava que o Estado deveria assumir o ônus da instrução pública, pois havia a percepção de que o que garantiria a soberania e as fronteiras das nações em constituição não seria somente a força, mas principalmente o sentimento, a identidade nacional, que deveria ser orientada, fortalecida e difundida, de forma a atingir grande parte da população, até mesmo para garantir a ordem social desejada pelos governantes.

Sobre este contexto, um trecho da obra “Considerações sobre o governo da Polônia”, de Jean-Jacques Rousseau, do final do século XVIII, é bastante ilustrativo:

É a Educação que deve dar às almas sua forma nacional e dirigir de tal forma as suas opiniões e os seus gostos que elas deverão ser patriotas por inclinação, por paixão, por necessidade. Uma criança, ao abrir os olhos, deve ver a pátria, e até à morte, nada deve ver além dela. [...] Aos vinte anos, um polonês não deve ser outro homem; ele deve ser um polonês. Quero que, ao aprender a ler, ele leia sobre coisas do seu país, que aos dez anos ele conheça tudo que o país produz, aos doze todas as províncias, todos os caminhos e todas as cidades; que aos quinze ele saiba toda a sua história, aos dezesseis todas as leis, e que não tenha havido em toda a Polônia uma bela ação ou um homem ilustre que ele não tenha na memória e no coração. [...] Daí, poderemos depreender que não serão estudos comuns dirigidos por estrangeiros ou por padres que eu desejo oferecer às crianças. A lei deve regulamentar a matéria e a forma de seus estudos. Elas não devem ter como professores senão poloneses [...]. (citado por PETITAT, 1994, p. 142).

E qual a relação desse contexto com a disciplina de História?

A citação de Rousseau traz algumas pistas sobre o currículo escolar desejável naquele momento: focada na pátria, com seus heróis, grandes feitos, o que sugere heróis políticos e militares, principalmente. Quando o autor afirma que “aos quinze ele saiba toda a história”, traz forte indicador da compreensão de História e de sua função na escola, naquele momento: a escola deveria transmitir muitas (ou todas) informações para seus alunos, selecionadas de forma a fortalecer a identidade nacional, ou seja, os valores desejados pelos governantes, aqueles que eles julgavam os melhores. E à História caberiam, então, todos os nomes, datas e fatos. Não se encontra na citação de Rousseau nenhuma menção ao pensamento crítico, porque de fato não era esse o propósito.



Cabe aqui uma observação importante, sobre um tema que será abordado mais adiante: o *anacronismo*. Esse termo significa, em História, avaliar e julgar pessoas, valores e fatos do passado, a partir das informações, valores e práticas de hoje. Essa prática ocorre com frequência na escola, mas um professor deve estar alerta: não podemos julgar o que era proposto para a escola e a disciplina de História daquela época como ruins, ou limitados, porque essas proposições eram decorrentes do contexto histórico daquela época, e somente à luz daquela sociedade é que se poderia compreendê-los.

Assim, ao caracterizar naquele momento a disciplina escolar de História como bastante informativa, e até mesmo enciclopédica, o objetivo não é realizar um julgamento de valor, mas apenas afirmar que, naquele contexto, foi assim que ela e seu conteúdo foram constituídos.

Estas características, marcantes para a escola e particularmente para a disciplina escolar de História criaram raízes. É importante lembrar que, naquele contexto, essa proposta fazia sentido. O problema é ainda hoje a disciplina ser abordada da mesma maneira, pois isso indica, em geral, uma simples reprodução, acrítica, de práticas, e não uma escolha consciente e justificada pedagogicamente.

## 2.2 CAMINHOS DA ESCOLA E DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL (1500 A 1889)

No Brasil, a educação formal é marcada, inicialmente, pela ação jesuítica. O padre Manoel da Nóbrega foi importante na organização dessa congregação na então colônia portuguesa. No século XVI, suas atividades estavam organizadas em:

duas 'instituições' educacionais: as casas de bê-á-bá, voltadas particularmente para as crianças indígenas e mamelucas, e alguns colégios, cujos alunos eram os chamados 'internos' [futuros padres da Ordem] e 'externos', os filhos dos colonizadores portugueses (BITTAR; FERREIRA JR., 2007, p. 34).

Na figura 1, é possível observar a estrutura curricular desses colégios:

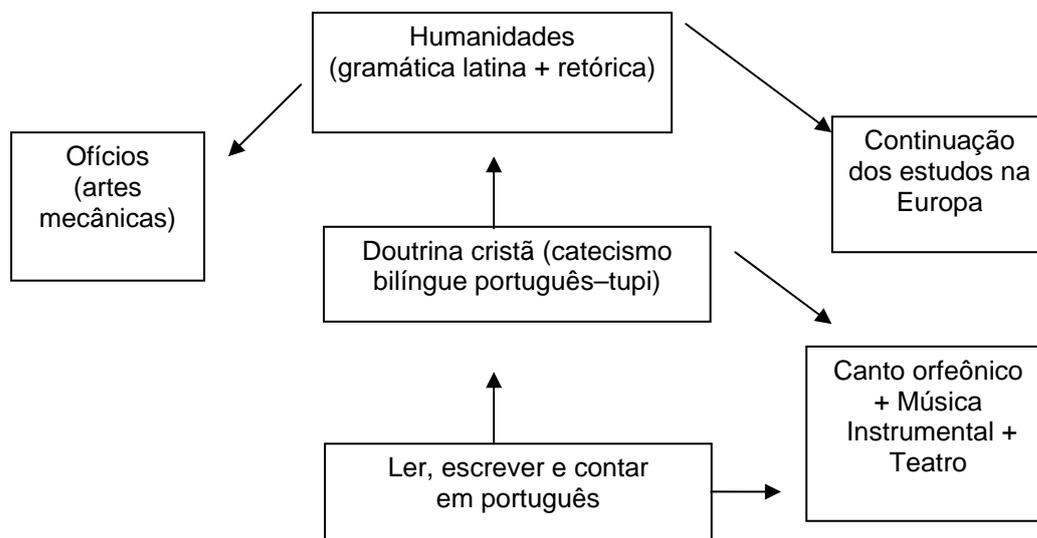


FIGURA 1 - ESTRUTURA DO ENSINO EM COLÉGIOS JESUÍTAS – SÉCULO XVI.  
 FONTE: BITTAR; FERREIRA JR. (2007, p. 51).

Como pode ser observado, não havia menção a nenhuma dimensão histórica nessa proposta. Essa organização e a ação dos jesuítas foram predominantes no Brasil, por vários séculos, até sua expulsão pelo Marquês de Pombal, em 1759. É importante saber que uma das razões para essa expulsão era a reforma administrativa que ele coordenava, em Portugal, em sintonia com os princípios liberais correntes na Europa no século XVIII, já mencionados, que criticavam o ensino proporcionado por instituições religiosas – tanto, que os jesuítas foram expulsos de Portugal e do Brasil. Embora esta não seja a única razão para a expulsão – outro motivo foi, por exemplo, o grande poder e influência dos jesuítas na então Colônia –, foi uma das mais importantes.

De acordo com Fernando de Azevedo, o impacto dessa decisão foi grande:

Para se avaliar a profundidade desse golpe para Portugal e especialmente para o Brasil, bastará lembrar ainda uma vez que, no momento de sua expulsão, possuíam os jesuítas só no Reino 24 colégios, além de 17 casas de residência, e na Colônia, 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever, instaladas em quase todas as aldeias e povoações onde existiam casas da Companhia (AZEVEDO, 1963, p. 539).

No período posterior à expulsão dos jesuítas do Brasil, algumas medidas administrativas foram tomadas, visando a estabelecer responsabilidades sobre a oferta de instrução pública, porém não obtiveram sucesso, devido a várias dificuldades, entre as quais a escassez de professores – lembrando que até então a maioria deles era de religiosos jesuítas – e a baixa remuneração. Mudanças nesse panorama começaram a ocorrer, de forma localizada, na cidade do Rio de Janeiro, somente no século XIX, com a vinda da família real ao Brasil, em 1808.

Como decorrência da transferência da sede do Reino para a Colônia, era necessário oferecer formação para as pessoas que comporiam a administração, o que ocorreu, de forma predominante, voltada para o ensino superior. Para a população em geral, o ensino mútuo foi escolhido por D. João VI, em 1816, por ser um “sistema menos dispendioso e mais racional” (VEIGA, 2007, p. 143).

Após a Independência, e ainda no período imperial, a instrução foi debatida na Assembleia Nacional Geral e Constituinte, de 1823. Porém essa discussão terminou de forma bastante vaga, na Constituição de 1824, pois nela não se informava quem era responsável pela oferta da instrução primária, nem se garantia sua oferta, embora houvesse a afirmação de que era gratuita a todos os cidadãos (CHIZZOTTI, 2001, p. 50-51).

Em 1827, embora tenham sido estabelecidas diretrizes para a oferta da instrução pública, cujos conteúdos deveriam ser ler e escrever, noções de gramática e conteúdos de aritmética e geometria, “os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica romana (...); preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil” (SUCUPIRA, 2001, p. 58), houve poucos avanços, dada a dispersão e o isolamento das iniciativas de organização escolar. Por exemplo, de acordo com dados oficiais de 1832, havia 180 escolas no Brasil, distribuídas por 9 províncias, sendo que 40 dessas escolas não tinham professor (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 61).

Por outro lado, é importante identificar nessa indicação de conteúdos as leituras da “Constituição do Império” e da “História do Brasil”. Essa diretriz está

associada à necessidade de haver uma História do Brasil no momento de separação de Portugal – ainda que esta tenha sido mais formal do que de fato, já que o filho do Rei de Portugal permaneceu como Imperador. Embora com especificidades distintas, em relação à Europa no século XVIII, identifica-se no Brasil um movimento semelhante ao do europeu, no sentido de marcar, por meio da legislação sobre a instrução pública, a necessidade de ir constituindo uma identidade. Essa preocupação será potencializada a partir da Primeira República e viabilizada a partir do final da primeira metade do século XX, e é inegável a associação entre a função da escola e de seu currículo com preocupações mais políticas que de fato educacionais, embora por vezes seja difícil distingui-las.

Em 1837 é criado o Imperial Collegio de Pedro II, inspirado nos liceus franceses, com o seguinte plano de estudos:

incorporava estudos considerados clássicos, entre os quais a Gramática, a Retórica, a Poética, a Filosofia, Latim e Grego, e os estudos modernos, que incluíam as línguas ‘vivas’, tais como Francês e Inglês e as Matemáticas, Ciências, História, Geografia, Música e Desenho” (VECCHIA, 2006, p. 82–83).

É relevante considerar, sobre essa instituição:

1) que tinha o propósito de ser referência e modelo para as demais instituições de ensino do Brasil;

2) que era inspirada nos liceus franceses, ou seja, fortalecendo e instituindo-se como exemplar um modelo que foi desenvolvido a partir de outro contexto, de outra sociedade, a partir de especificidades históricas da Europa e da França, particularmente; e

3) seu plano de estudos, que se encaixa no adjetivo “enciclopédico”, no sentido de ser amplo, detalhado e informativo, características que foram incorporadas na escolha de conteúdos a serem contemplados. É importante destacar que no caso do Colégio Pedro II não havia menção à História do Brasil, ou seja, o foco era a História que se conhece como Geral, focada em especial na perspectiva eurocêntrica.

De forma geral, quando do final do Império, o panorama da instrução elementar no Brasil era extremamente precário, em comparação ao número de formados com ensino superior, fortalecendo a perspectiva que vinha sendo constituída desde a chegada da família real, em 1808. De acordo com Fausto (1999):

Em 1872, entre os escravos, o índice de analfabetos atingia 99,9%, e entre a população livre aproximadamente 80%, subindo para mais de 86% quando consideramos só as mulheres. [...] Apurou-se ainda

que somente 16,85% da população entre seis e quinze anos frequentavam escolas. Havia apenas 12 mil alunos matriculados em colégios secundários. Entretanto, calcula-se que chegava a 8 mil o número de pessoas com educação superior no país. Um abismo separava, pois, a elite letrada da grande massa de analfabetos e gente com educação rudimentar (FAUSTO, 1999, p. 237).

Porém, em relação ao ensino de História, Schmidt e Cainelli (2004) ressaltam que “a partir de 1860, as escolas primárias e secundárias começaram a, sistematicamente, incluir em seus programas a história nacional” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 10). Embora nesse momento existissem relativamente poucas escolas, observa-se que houve um início de movimento no sentido de abordar a História do Brasil em seu currículo.

### 2.3 CAMINHOS DA ESCOLA E DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL (1889 A 1985)

O final do século XIX e o início do XX é um período fortemente marcado por discussões acerca do Brasil como nação, a partir da Primeira República. Nesse contexto, a instrução da população aparece nos debates de intelectuais e políticos, muito em função das novas demandas, a partir da reorganização do Estado e do panorama social e econômico que passa por grandes mudanças, devido à abolição da escravidão. É a partir desse contexto que se identifica uma complexificação da sociedade e uma crescente urbanização, com várias consequências, entre as quais a ampliação da demanda por instrução pública, dadas as oportunidades de mobilidade, ascensão social e trabalho para pessoas letradas.

Para Veiga (2007), nesse contexto:

[...] a educação brasileira vive um momento contraditório. Ocorre, de um lado, uma importante movimentação intelectual e política para a melhoria da qualidade pedagógica do ensino, enquanto as escolas públicas primárias funcionam em condições extremamente precárias em grande parte do Brasil (VEIGA, 2007, p. 184).

Algumas das preocupações de políticos e intelectuais, bem como o embate de ideias naquele momento, refletiram-se na Constituição de 1891, que apregoava que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (art. 72) e instituiu as responsabilidades no campo educacional: caberia à União o ensino superior e o secundário, e aos Estados, o ensino primário e o profissional. Por outro lado, não era garantida a gratuidade do ensino.

Nesse contexto, o ideário positivista era bastante forte, embora não homogêneo, e perpassava as discussões sobre a nação, o Estado e,

consequentemente, sobre a Educação. Uma boa referência para esse ideário é o lema da bandeira brasileira: "Ordem e Progresso", que exprime a concepção de mundo e de sociedade defendida naquele momento, que tinha consequências sobre o olhar para a educação, em uma proposição muito parecida com aquela da Europa no final do século XVIII.

Uma especificidade no caso brasileiro era a discussão acerca da população brasileira, resultante de forte miscigenação, que dificultava a desejável identidade nacional. Esse panorama era agravado pelo analfabetismo, que aparecia como um dos principais desafios para o progresso: "O maior mal do Brasil contemporâneo é a sua porcentagem assombrosa de analfabetos. (...) O monstro canceroso, que hoje desviriliza o Brasil, é a ignorância crassa do povo, (...) esterilizando a vitalidade nativa e poderosa de sua raça" (SAMPAIO DORIA, 1923, citado por CARVALHO, 2000, p. 227).

Dessa forma, proposições higienistas, eugenistas e civilizatórias em discussão à época tiveram forte impacto sobre as diretrizes para a Educação, por exemplo, no que se refere à construção de edifícios para a instalação de grupos escolares e de práticas neles desenvolvidas (VEIGA, 2007). Segue exemplo de procedimentos para inspeção de alunos, propostos por um médico em sua tese da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, escrita em 1922:

Primeiro dia de aula. O professor dá boas-vindas aos alunos e, por todos os modos possíveis, procura captar-lhes a simpatia e incutir-lhes **amor ao trabalho**. Entre as coisas que pede está a observância do **asseio**. Diz a sua importância e especifica o que entende por asseio: limpeza rigorosa das mãos, unhas, rosto, boca, pescoço, orelhas, cabeça; arranjo dos cabelos; ordem e asseio da roupa, dos sapatos; lenço no bolso. Essa enumeração, tão minuciosa quanto possível, é indispensável. **O aluno não compreende a expressão genérica de asseio.** (...) Para capacitar-se de que foi entendido pela classe, o professor fará com que algumas crianças **repitam a explicação**. Em seguida, prometerá proceder, diariamente, no início da aula, a uma **inspeção de cada aluno**, para verificar se todos praticaram o que foi pedido. No dia seguinte, fazendo desfilar a classe diante de si, o professor examinará os alunos um por um: estão as unhas aparadas e limpas? As mãos limpas? O rosto? Cabeça e os cabelos? O aluno está calçado? Etc. Ao mesmo tempo em que examina irá **chamando a atenção para as falhas, ou louvando e encorajando os acertos**. De vez em quando, terá que mandar um ou outro à torneira: fá-lo-á sem alarde nem repugnância (ANTONIO DE ALMEIDA JÚNIOR, 1922, citado por VEIGA, 2007, p. 263, grifo nosso).

Nas proposições, evidencia-se o tipo de público ao qual a escola se destinava, no sentido de que o professor já deveria esperar uma ignorância em relação à concepção do que era asseio e de que este não fosse uma prática dos

alunos, ou seja, não recebiam esse tipo de orientação em casa, por parte de suas famílias. À escola cabia, assim, não só o papel de levar essa instrução aos alunos, mas também contribuiria para uma possível mudança nos hábitos familiares de forma geral, por meio do estímulo, inspeção e cobrança por parte do professor, para que esses hábitos fossem aos poucos cultivados.

Na dimensão mais cívica, sob a preocupação de fomentar uma identidade nacional, o que tem início no período imperial, mas em especial a partir do início da Primeira República, é possível notar na escola e em seu currículo uma orientação semelhante à identificada na França nos séculos anteriores, embora com especificidades do caso brasileiro. Buscava-se fortalecer o espírito nacionalista, patriótico, não somente por meio da escola, mas esta sendo um dos principais elementos disseminadores desse novo ideário.

Houve nesse contexto o fortalecimento da preocupação de constituição da História do Brasil, a fim de fundamentar essa identidade. Muitos símbolos nacionais e heróis são criados nesse momento. Criados, no sentido de que uma determinada versão sobre aqueles fatos ou personagens foi divulgada como “a” verdade. Essa versão histórica é assumida como enobrecedora, como indícios já existentes mas antes desconhecidos, acerca da nobreza e caráter do povo brasileiro.

No livro “Inaugurando a História e construindo a Nação: discursos e imagens no ensino de História” (SIMAN; FONSECA, 2001), esse contexto e essa questão são abordados por vários autores, dos quais podemos destacar o exemplo do quadro *A primeira missa no Brasil*, de Victor Meirelles. Esta obra, de presença muito comum em livros didáticos, encomendada pelo governo imperial e apresentada em 1860, “buscava passar para a tela uma determinada concepção de Pero Vaz de Caminha” (SIMAN; FONSECA; 2001, p. 11). Por sua vez, a carta de Caminha relatava essa primeira missa como um momento ritual, no qual reunia “índios (pagãos) e portugueses (católicos) e dava à igreja a centralidade necessária a esse processo que culminaria com a conformação de um Estado” (SIMAN; FONSECA; 2001, p. 11–12). As autoras destacam essa pintura como épica, e com uma função bastante evidente de contribuir para a construção de uma determinada imagem da nação brasileira, ao ponto de tornar-se quase que “uma espécie de verdade visual do episódio” (SIMAN; FONSECA; 2001, p. 12), tal a ênfase dada a ela como retrato daquele momento, por várias décadas, nas escolas.

Outro exemplo clássico é a pintura “Tiradentes esquartejado” (1893), de Pedro Américo, ou, mais ainda, a figura de Tiradentes retratado por Décio Villares em 1890, em que ele é representado de forma muito parecida com Jesus Cristo. Não por acaso, o Dia de Tiradentes – 21 de abril – foi o primeiro feriado nacional,

decretado no início da República.

Nesse caso, a obra, inaugurada já na Primeira República é também uma tentativa clara de fortalecer a imagem de um herói brasileiro. Furtado (2001) analisa fontes e produções acadêmicas sobre esse tema, mostrando a diversidade de interpretações sobre a Inconfidência Mineira ao longo do tempo. Documentos e relatos esses muito articulados aos seus momentos de produção, nos quais é possível identificar, sobre o alferes Joaquim José da Silva Xavier, informações que o tratam com indiferença, ou como mais um criminoso comum, ou como um criminoso que deve ser tratado de forma exemplar ou, ainda, gradativamente (e em especial a partir da Primeira República), como herói, que se sacrificou por um ideal nobre de independência do Brasil e do povo brasileiro do domínio português.

A bandeira brasileira, em sua versão atual, é outro importante símbolo. Foi adotada a partir de 19 de novembro de 1889, lembrando que o lema nela inscrito estava em sintonia com o ideário positivista presente naquele contexto e que cada detalhe do seu desenho também tem um significado específico.

O hino nacional teve uma trajetória menos rápida do que a bandeira: embora a música fosse a mesma, a versão da letra proposta por Joaquim Osório Duque Estrada em 1909 foi oficializada somente em 1922, por um decreto presidencial.

Essa preocupação com o fortalecimento da identidade nacional, do patriotismo, teve na escola um de seus principais focos de disseminação desses ideais, durante a maioria das décadas do século XX, embora com razões e ênfases distintas ao longo do tempo.

Nesse contexto, é preciso lembrar o método de ensino predominante:

A memorização era a tônica do processo de aprendizagem e a principal capacidade exigida dos alunos para o sucesso escolar. Aprender era memorizar. Tal concepção de aprendizado, fundamentada no desenvolvimento da capacidade do aluno em memorizar, criava uma série de atividades para “o exercício da memória”, constituindo os chamados métodos mnemônicos. [...]

Na prática [...] parece ter prevalecido não exatamente a preocupação com uma memorização ativa, mas simplesmente com a decoração de nomes e dados dos grandes heróis e dos principais acontecimentos da história nacional. [...] Para consolidar a memória histórica, as escolas passaram a preparar com muito esmero as comemorações e festas cívicas, utilizando estratégias pedagógicas que envolviam músicas, teatros, desfiles e toda uma série de rituais, com a participação de alunos e suas famílias, ao lado das autoridades públicas (BITTENCOURT, 2004, p. 68–69).

De certa forma, a citação acima ilustra práticas predominantes em relação ao ensino de História na maioria das décadas do século XX, mesmo que diretrizes oficiais propusessem ações diferentes delas.

### 2.3.1 Escola e História no Estado Novo

Por exemplo, durante o Estado Novo (1930–1945) houve uma política nacionalista muito forte, com ênfase na formação da juventude, o que refletiu nas práticas e no currículo da escola, e não somente na disciplina de História. Três estudos de História das disciplinas escolares podem ilustrar esse contexto, a partir de uma instituição escolar em comum, o Colégio Estadual do Paraná, em Curitiba (que, à época, era chamado de Ginásio Paranaense): Chaves Jr. (2004) trata da Educação Física, Lemos Jr. (2005) do Canto Orfeônico e Kawka Martins (2006), da História. Os autores trabalham a relação entre as reformas educacionais para o ensino secundário no governo getulista e seus objetivos pedagógicos e identificam formas de orientação normativa legal, que associam currículo e práticas escolares ao ideário governamental.

Na Educação Física, Chaves Jr. (2004) encontrou indícios do papel dessa disciplina como coadjuvante no processo de desenvolvimento da nação, fortalecendo os corpos e ajudando a formar mentes. Uma fonte ilustrativa dessa perspectiva é a imagem abaixo, da sala de ginástica do Ginásio.



FIGURA 2 - SALA DE GINÁSTICA DO GINÁSIO PARANAENSE – ANOS DE 1940.  
FONTE: ACERVO DO CENTRO DE MEMÓRIA DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ.

Pintado ao fundo da sala, o brasão do Ginásio e o lema: “Pelo Brasil: mente sã em corpo sã”. Nesse caso, a ênfase na disciplina dos corpos e em seu fortalecimento no sentido de serem saudáveis para melhor servir à pátria é reforçada por outras ações, muitas de origem militar, como marchas, fanfarras e bandas marciais, e a criação do movimento Juventude Brasileira (1938–1945), cujo lema era “Por Deus e pelo Brasil”.

Esse movimento, cuja missão era “inculcar valores cívico-patrióticos nas crianças e jovens, formar um corpo militar de elite, promover um meio de extensão escolar e auxiliar na manutenção do regime político do país” (STEIN, 2008, p. 8), é analisado em seus desdobramentos em Curitiba por Cristiane Stein (2008), que problematiza aproximações da Juventude Brasileira com as juventudes da Europa, em especial a “hitlerista”, já que:

ambas tinham estratégias semelhantes de inculcação do sentimento de raça, uma extrema preocupação com a preparação física e o culto ao corpo. Esse movimento esteve presente dentro do universo escolar e utilizou a escola como principal veículo da propagação de seus ideais (STEIN, 2008, p. 8).

Por outro lado, o trecho abaixo ilustra pensamentos relativos a princípios eugenistas e higienistas presentes no início dos anos de 1930, que impactaram nas diretrizes para a escola. A partir deles, era manifestada a preocupação com a raça brasileira, que poderia ser melhorada por diversas ações, entre as quais o branqueamento da população.

Os elementos bárbaros que formam o nosso povo estão sendo, pois, rapidamente reduzidos: a) pela atuação estacionária da população negra; b) pelo aumento contínuo dos afluxos arianos nestes últimos tempos; c) por um conjunto de seleções favoráveis que asseguram, em nosso meio, ao homem da raça branca, condições de vitalidade e fecundidade superiores aos homens de outras raças (OLIVEIRA VIANA, 1933, citado por VEIGA, 2007, p. 261).

Na escola, práticas deveriam contribuir para esse fortalecimento, como as mencionadas a respeito da Educação Física. Nessa mesma perspectiva, a disciplina de Canto Orfeônico. Lemos Jr. (2005) ressalta que a sua finalidade nem sempre priorizava o desenvolvimento da sensibilidade musical e estética. Outros objetivos, encontrados nas fontes, eram: disciplinar e socializar os alunos, melhorar a respiração e a circulação sanguínea e contribuir para a homogeneização cultural. Embora fossem ensinadas músicas eruditas e populares, hinos estavam também muito presentes, tanto nas aulas quanto nas apresentações, em especial nas comemorações cívicas, como pode ser observado no Programa Comemorativo da Semana da Pátria, publicado no jornal dos estudantes do Ginásio Paranaense, em

10 de novembro de 1941 (Figura 3). Nele, podem-se observar os diversos momentos de inserção musical, em geral hinos cívicos.

**Programa**  
das sessões cívicas promovidas pelo Ginásio Paranaense,  
Externato, durante a

**SEMANA DA PÁTRIA**  
(De 1 a 6 de setembro de 1941)

<p>Dia 1.º (segunda-feira), às 11 horas:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1 — Abertura.</li><li>2 — Hino do Ginásio.</li><li>3 — Prof. Dr. Orlando Sprenger Lôbo. (Alocação).</li><li>4 — Hino da Independência — Orfeão.</li><li>5 — Palavras — Francisco Frigério, da 4.ª série do Curso Fundamental.</li><li>6 — Hino à mocidade acadêmica — Orfeão.</li><li>7 — Falavitas — Frederico Bariach, da 4.ª série do Curso Fundamental.</li><li>8 — Encerramento.</li><li>9 — Hino Nacional.</li></ol> <p style="text-align: center;">x x x</p> <p>Dia 2 (terça-feira), às 20,30 horas:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1 — Abertura.</li><li>2 — Hino do Ginásio.</li><li>3 — Prof. Dr. Rosário Farani Mansur Guérios: Porque 7 de setembro é a maior data nacional.</li><li>4 — Narciso (piano e violino) — Emi Lima e Eduardo, do Curso Complementar.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>8 — Canto: canção da guitarra — Sofia Nemetz do Curso Complementar.</li><li>9 — Encerramento.</li><li>10 — Hino Nacional.</li></ol> <p style="text-align: center;">x x x</p> <p>Dia 4 (5.ª-feira), às 16 horas.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1 — Abertura.</li><li>2 — Hino do Ginásio.</li><li>3 — Prof. Dilermando Pereira de Almeida — Oração.</li><li>4 — Hino da Bandeira — Orfeão.</li><li>5 — Piano — Scipião Palangê, da 2.ª série, pre-médico.</li><li>6 — Palavras — Adal Sprenger Passos, da 5.ª série do Curso Fundamental.</li><li>7 — Hino à mocidade acadêmica — Orfeão.</li><li>8 — Piano — Walter Roth, do Curso Complementar.</li><li>9 — Origem do indígena brasileiro — Donato Kulich, da 4.ª série do Curso Fundamental.</li><li>10 — Encerramento.</li><li>11 — Hino Nacional.</li></ol> <p style="text-align: center;">x x x</p>
---	--

FIGURA 3 - PROGRAMA PARCIAL DA SEMANA DA PÁTRIA – GINÁSIO PARANAENSE (1941). FONTE: JORNAL DO GINÁSIO PARANAENSE EXTERNATO (10/11/1941). DISPONÍVEL NO ACERVO DO CENTRO DE MEMÓRIA DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ.

A disciplina de História também tinha forte responsabilidade nessa formação cívica e patriótica. Kawka Martins (2006) identifica, a partir dos relatórios de inspetores escolares da época, que estes os escreviam:

[...] como se tivessem assistido a muitas aulas dos professores e pretendiam demonstrar como estes estariam seguindo à risca as recomendações metodológicas, ou seja, nas primeiras séries do secundário, os professores trabalhavam um caráter mais episódico e biográfico da História e, nas séries seguintes, um maior aprofundamento intelectual que exigia mais dos alunos. A questão do trabalho com as imagens também era uma recomendação que os

professores seguiam e que dava ótimos resultados, segundo os inspetores (RANZI; GONÇALVES, 2010, p.39).

Porém ela problematiza essa informação, já que os relatórios são muito semelhantes entre si, propondo que na verdade eram mais formais, não retratando o que ocorria de fato em sala de aula. Mesmo a partir desse questionamento, é possível afirmar que, se os inspetores faziam esses registros, já havia a orientação de que as aulas não fossem tão focadas na memorização, o que pode ser compreendido a partir de influências da Escola Nova nesse contexto. Por exemplo, o Ginásio dispunha de uma sala ambiente para o ensino de História, com mapas e materiais didáticos, o que pode ser observado na Figura 4.



FIGURA 4 - SALA DE HISTÓRIA DO GINÁSIO PARANAENSE – FINAL DOS ANOS DE 1930.  
FONTE: ACERVO DO CENTRO DE MEMÓRIA DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ.

Além disso, a autora destaca o processo de imposição na comemoração de determinadas datas criadas pelo governo de Getúlio e demonstra como a instituição escolar contribuiu para essa exaltação nos dias “da raça”, “aniversário do presidente Getúlio” e no dia de “comemoração da instalação do Estado Novo”. Essas datas foram acrescentadas às comemorações já existentes e mantidas, como o dia da Bandeira e o dia da Pátria. A forma de comemoração também variava. Por exemplo, o dia da Raça e o dia Pátria eram celebrados externamente, diante de toda a comunidade, e outras, como o dia do Professor e o dia da República, no

interior da escola. A participação dos estudantes era muito significativa e elogiada pela imprensa local.

Sobre o conteúdo abordado em aulas de História, um exemplo é bastante ilustrativo. Trata-se do livro “História do Brasil para Crianças”, de Viriato Corrêa, que teve sua primeira edição em 1934, sendo que a referência aqui utilizada é de sua 19ª edição, de 1955, havendo a indicação de “110 milheiros” abaixo do número de edição. Ele fazia parte da Biblioteca Pedagógica Brasileira, e tantas edições neste período permitem afirmar que era considerado adequado tanto ao objetivo das escolas, como dos governos de então, sobre a História que trazia, e que foi utilizado para formar várias turmas e gerações de alunos, contribuindo para fixar na memória coletiva essa versão da História.

Sua capa e contracapa já trazem indícios do tipo de abordagem da História com grandes homens e heróis: a formação da nação, com os indígenas retratados como bravos, valentes; o escravo negro feliz pela abolição; o papel marcante dos jesuítas, sendo que, na figura, uma criança indígena está junto ao padre, abraçando-o como que buscando proteção e afeto, em uma atitude de confiança; os bandeirantes, corajosos desbravadores; as bandeiras e os heróis militares; e um esboço de Tiradentes – que está cortado pela deterioração da lombada do livro –, entre outros personagens.

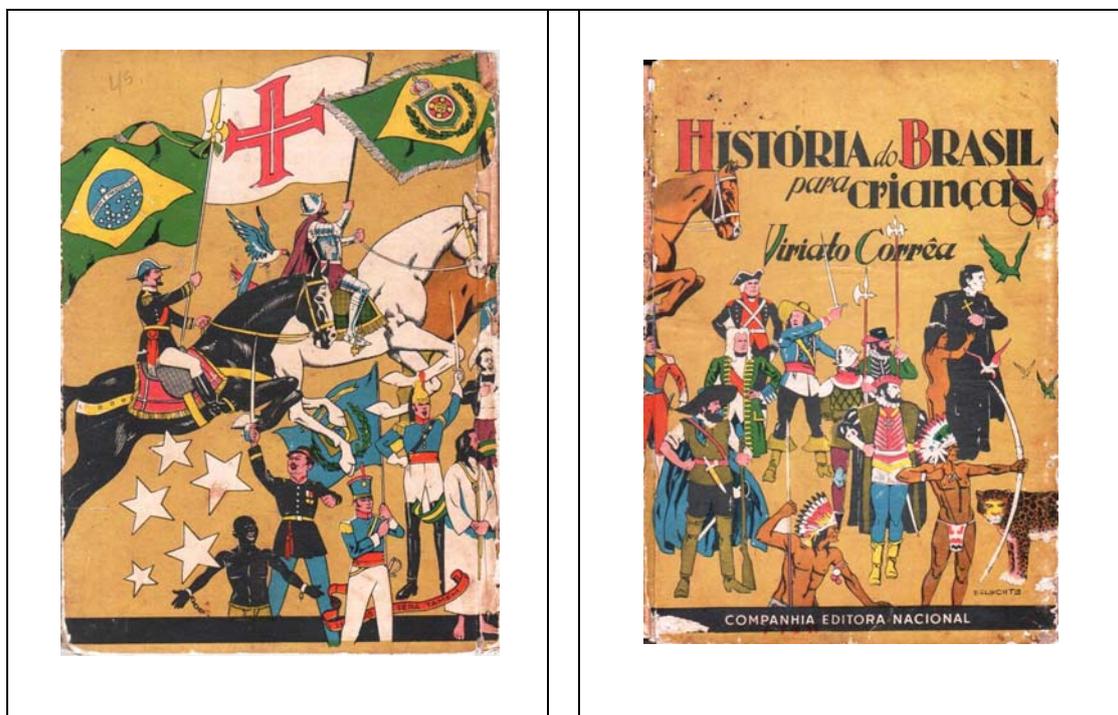


FIGURA 5 - CONTRACAPA E CAPA DO LIVRO HISTÓRIA DO BRASIL PARA CRIANÇAS. FONTE: CORRÊA (1955).

Merece destaque a epígrafe do livro: “Neste livro procura-se dar às crianças apenas a superfície vistosa da história brasileira. Nada de filosofia. Nada de profundos aspectos históricos que lhes possam causar bocejos” (CORRÊA, 1955, p. 11). Ou seja, não seria preciso que a criança pensasse ou problematizasse ou compreendesse mais profundamente os temas, apenas que recebesse as informações. A estrutura do livro é organizada com um vovô contando a História do Brasil para seus netos, portanto, na forma de diálogos.

Embora as transcrições que seguem, do último capítulo do livro, sejam um pouco longas, são necessárias para demonstrar que, afinal, ao menos alguns trechos do livro não deveriam conseguir evitar bocejos por parte das crianças, e também o que era considerado importante que os leitores soubessem sobre a História do Brasil.

#### Capítulo LIX

#### PALAVRAS DO FIM

Da Inconfidência Mineira à República. Os grandes brasileiros. A história que devemos prezar. O Brasil de amanhã.

Quando se proclamou a República, disse Vovô, faltavam apenas dez anos para o Brasil completar quatro séculos. Já vocês conhecem os grandes homens que tivemos desde o descobrimento até a inconfidência mineira. Vejamos agora os que apareceram da inconfidência até a proclamação da república, só até a proclamação da república.

Da inconfidência à república o Brasil se adiantou mais, muito mais do que durante os trezentos anos anteriores. Portanto, os homens de inteligência e de saber foram em número muito maior que nos três primeiros séculos.

- Vamos lá saber os nomes dêles, disse Mariazinha, espalhando-se no banco do jardim, disposta a ouvir.

- Não vou dizer o nome de um por um, porque isso seria um nunca acabar. Apenas o nome dos principais, dos maiores.

Comecemos pelos prosadores. O número é grande, mas os mais notáveis são: João Francisco Lisbôa, Machado de Assis, Rui Barbosa, João Ribeiro e Coelho Neto.

- E os poetas? Lembrou Pedrinho.

- O número ainda é maior do que o dos prosadores, disse o velho. Mas, acima de todos, estão Gonçalves Dias, Fagundes Varela, Álvares de Azevedo, Castro Alves, Casimiro de Abreu, Luiz Delfino, Olavo Bilac, Alberto de Oliveira, Raimundo Correia, Vicente de Carvalho, Augusto de Lima, Luiz Murat.

- E pintores? perguntou a Quiquita.

- Dois, os grandes: Vitor Meireles e Pedro Américo (CORRÊA, 1955, p. 233-235).

O capítulo segue com a mesma estrutura, nomeando romancistas, músicos, jornalistas, oradores, escritores de direito, escritores de teatro. Em continuidade:

- E soldados? Não houve nenhum grande soldado? Perguntei.

- Houve dois, os dois maiores soldados do Brasil: o duque de Caxias e o general Osório.

A Quiquita atalhou:

- Eu notei que Vovô falou quatro vezes em Rui Barbosa. Como prosador, como jornalista, como escritor de direito e como orador.

- Sim, porque ele era tudo isso. Rui Barbosa foi o homem de maior inteligência e de maior saber que o Brasil já teve em todos os tempos.

E, depois de ficar calado durante dois ou três minutos, falou:

- Aí têm, meus meninos, a história comprida que eu queria contar a vocês. É bonita? É feia? Não sei. O que sei é que devemos prezá-la, porque ela é a história da nossa pátria.

Amemos o mundo inteiro, mas amemos particularmente a terra em que nascemos.

- E qual o melhor meio de amar a nossa terra? Perguntou a Quiquita.

- Procurando engrandecê-la, respondeu o velho.

- E como é que a gente a engrandece? Indagou o Pedrinho.

- Trabalhando, estudando, praticando belas ações. Muita gente por aí vive a dizer que o Brasil é o mais rico país do mundo. Rico por quê? Porque possui um território colossal. Mas não é porque tenham imensas terras que os povos são grandes. O que engrandece os povos é o trabalho, a inteligência, o caráter, o estudo.

E de pé, com voz trêmula, emocionada:

- A grandeza do Brasil depende de vocês, meus meninos. As crianças é que são o futuro de um país. Se vocês seguirem o exemplo dos grandes homens que eu acabei de nomear, se trabalharem, se estudarem, se cultivarem a inteligência, o Brasil amanhã poderá ser a mais bela, a mais rica, a primeira nação do mundo (CORRÊA, 1955, p. 235-236).

Por vezes, ao ser citada a característica cívica e patriótica do ensino de História daquele contexto, para quem ouve essa informação nos dias de hoje, parece algo estereotipado, mas, observando esse capítulo do livro de Viriato Corrêa, é possível perceber como esses valores, se compreendidos naquele momento histórico, faziam muito sentido e eram aceitos, legitimados, reconhecidos como importantes pela sociedade da época e também por aqueles que compunham as escolas.

Atualmente, muitos dos nomes mencionados pelo Vovô como grandes homens são questionados pela historiografia, em relação às suas biografias heroicas. Nas pesquisas em História, busca-se desconstruir esses mitos, justamente

explicando como foram construídos, em determinados contextos, e para quais finalidades.

Nesse caso, volta-se à questão do anacronismo: passado o período do Estado Novo, foi muito comum haver várias críticas a essa dimensão formativa das escolas, que foi uma das estratégias de Vargas para manter-se no poder por 15 anos, o que atualmente é compreendido como uma ditadura. Mas para grande parte da população da época, ele não foi percebido como um ditador. Em parte, claro, porque, ao controlar os meios de comunicação da época e fortalecer a sua própria imagem como “pai dos pobres”, Vargas disseminava uma representação positiva de seu governo. Mas também é preciso lembrar que boa parte da adesão da população e do efeito que ele obteve com esses mecanismos decorreu de sua percepção dos valores cultivados na sociedade, de que ele soube fazer uso, associando-os ao seu discurso e à sua imagem. Assim, não se pode julgar o passado pelos valores e conhecimentos de hoje, pois se isso for feito corre-se o risco de extrair desse passado sua especificidade e elementos contextuais que determinaram que os processos históricos se dessem daquela forma.

### 2.3.2 História e Estudos Sociais no período democrático (1945–1964)

Embora possivelmente elaborado ainda durante o Estado Novo, outro exemplo de abordagem do conteúdo de História pode ser obtido do livro *História do Brasil*, de Garcia e Carone (1946), este com organização voltada diretamente para uso escolar, sendo indicado para a 3ª série do Curso Ginásial. Naquele contexto, a partir da Reforma Capanema, havia o primário, de quatro anos, e o secundário, dividido entre o curso ginásial, de quatro anos, e o colegial (clássico ou científico), de três anos.

O livro traz o Programa de História para a terceira série do Curso Ginásial – que, se comparada com o Ensino Fundamental de oito anos, corresponderia à 7ª série, agora 8º ano.

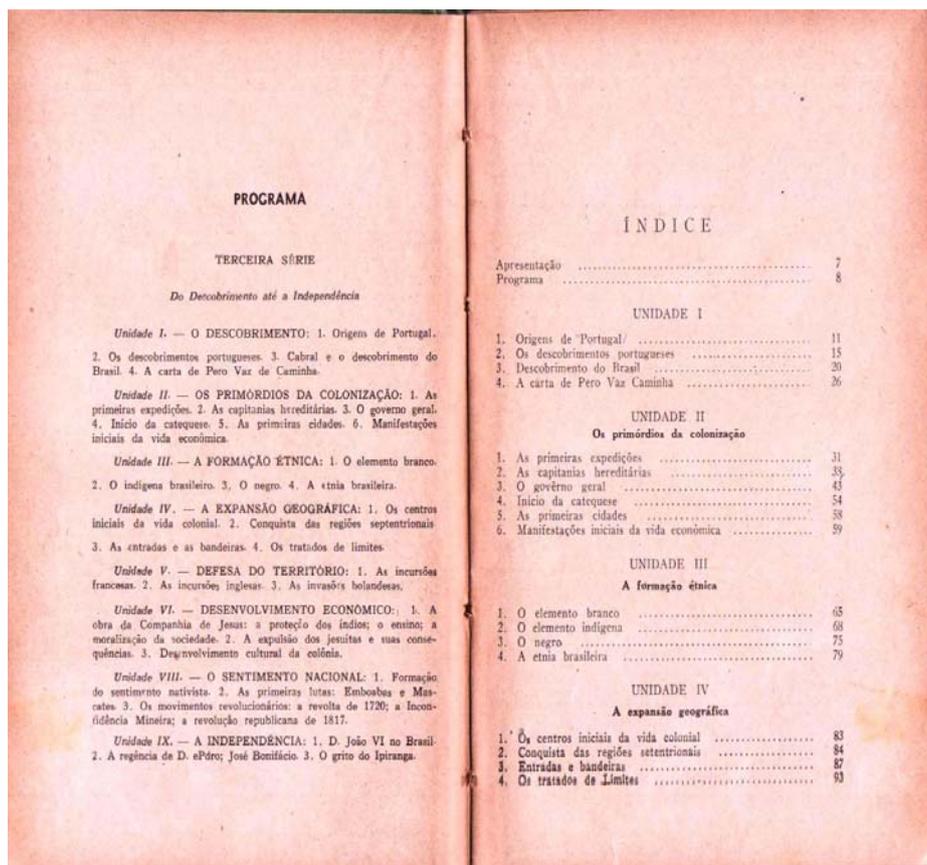


FIGURA 6 - PROGRAMA DE HISTÓRIA PARA A TERCEIRA SÉRIE GINASIAL (1946).  
 FONTE: GARCIA E CARONE (1946).

Considerando que este era o programa para um ano de estudos, a perspectiva enciclopédica parece ser a adotada. Outros elementos reforçam a constatação de várias permanências na abordagem da disciplina em relação ao seu conteúdo e ao que se julgava importante que os estudantes soubessem sobre a História.

### 3. O GRITO DO IPIRANGA

Querendo obter mais firmemente o apoio de S. Paulo, dirigiu-se D. Pedro a esta capitania. Quando voltava de Santos, a 7 de Setembro de 1822, às alturas do riacho Ipiranga, recebeu a correspondência urgente que D. Leopoldina, sua esposa, e José Bonifácio lhe haviam mandado. Eram as últimas notícias e medidas tomadas pelas côrtes portuguesas. Tinha sido nomeado um novo ministério para o Brasil. Medidas severas foram tomadas contra os patriotas e D. Pedro era intimado a voltar imediatamente para Portugal. A execução destas ordens seria a volta do Brasil ao estado de colônia.

D. Pedro, ao tomar conhecimento dos decretos portugueses, indignado declarou rompidos os laços que uniam o Brasil a Portugal. Todos os membros da comitiva, ao grito de D. Pedro, “Independência ou Morte”, entusiasticamente, atiram fóra as fitas de cores portuguesas que ornamentavam suas fardas. [...]

São Paulo recebeu D. Pedro com grandes festas. A alegria dos brasileiros foi enorme.

De volta ao Rio é também recebido festivamente. E a 12 de Outubro do mesmo ano foi êle aclamado, com tôda a pompa "Imperador do Brasil" (GARCIA; CARONE, 1946, p.165 e 167).

Observa-se o relato informativo e idealizado como um retrato fiel daquele momento, o que depois será reforçado pelo quadro de Pedro Américo, intitulado *Independência ou Morte*, que ficou conhecido como *O Grito do Ipiranga* (1888). Essa versão e a pintura, juntas, estiveram presentes em boa parte dos livros didáticos de História quando abordavam o tema até quase o final do século XX.

Um outro elemento a ser destacado nesse livro é o questionário proposto para esse capítulo, em especial as perguntas referentes ao trecho acima transcrito:

Por que D. Pedro foi a São Paulo? Por que um emissário urgente veio procurar D. Pedro em São Paulo? Que resoluções haviam tomado as côrtes portuguesas em relação ao Brasil? Qual foi a reação de D. Pedro ao tomar conhecimento das resoluções das côrtes portuguesas? Quando foi proclamada a Independência e em que local? Qual foi a reação dos brasileiros ao saberem que D. Pedro proclamara a Independência? (GARCIA; CARONE, 1946, p. 168).

Como pode ser observado, a proposição está coerente com a perspectiva de memorização, já explicitada anteriormente por Bittencourt (2004). As perguntas podem ser respondidas copiando-se os trechos do texto no local certo, ou decorando as informações, o que está coerente com a função atribuída à escola naquele contexto e com o método por ela assumido. Essa perspectiva é, de certa forma, uma permanência nas práticas relativas à disciplina de História, ao longo de quase todas as décadas do século XX. Por ora, essa é apenas uma constatação, que será problematizada nas unidades seguintes.

Os atualmente chamados Anos Iniciais do Ensino Fundamental correspondiam à escola primária nos anos de 1960. Nesse caso, a História não era uma disciplina específica, já que os conteúdos históricos faziam parte da matéria de Estudos Sociais.

Segundo Bittencourt (2004), propostas para Estudos Sociais surgiram a partir dos anos de 1930, em geral reunindo conteúdos de História, Geografia e Civismo. Em especial, elas tinham origem na crítica que se fazia à História ensinada, que abordava o passado pelo passado, e visavam propor um novo sentido para esses conteúdos, mais pragmático. Essas proposições estavam ligadas à Escola Nova, particularmente a Anísio Teixeira (VIANA, 2006, p. 25).

Em 1962, o Ministério da Educação e Cultura, cujo ministro era Darcy Ribeiro, criou um Programa de Emergência, que visava à publicação de livros que subsidiassem o trabalho do professor em sala de aula, reunidos sob a coleção Biblioteca do Professor Brasileiro, que seria distribuída a todos os professores e professoras do país.

Tal coleção era composta pelas seguintes obras: Atlas Histórico e Geográfico Brasileiro, Dicionário Escolar do Professor e seis guias para o ensino de Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Recreação e Jogos, e Música. Dessa forma, é possível identificar o currículo proposto para a escola primária da época.

No exemplar relativo a Estudos Sociais, é interessante destacar vários aspectos. Primeiro: na capa está escrito Biblioteca da Professora Brasileira, no feminino, mas dentro as referências ao nome da coleção estão no masculino. Tal opção talvez se deva ao fato de, nesse período, a maioria do corpo docente da escola primária ser composta por mulheres, que dessa forma estariam prestigiadas.

Segundo: a estrutura do livro de fato corresponde a um guia para o ensino de Estudos Sociais, no sentido de ser um planejamento completo para os professores. Para cada ano o livro segue a mesma organização geral:

a) Tema central, a ser abordado em cada ano letivo: 1º ano – A criança em seu novo ambiente (a escola); 2º ano – A comunidade e o trabalho; 3º ano – Novas formas de vida e aproveitamento dos recursos naturais no sentido da melhoria e progresso das condições de vida; 4º ano – A realidade brasileira; 5º ano – Cidadania fundada no conhecimento da realidade brasileira.

b) Objetivos, a serem trabalhados com o tema. Para o 1º ano, eles abordam hábitos, atitudes e conhecimentos; para os demais, objetivos e programa.

c) Conteúdos, variáveis a cada ano em função do seu respectivo tema.

d) Atividades sugeridas, com um rol de propostas a serem desenvolvidas em classe e extraclasse; e

e) Avaliação, seja “do rendimento escolar para orientação da atividade pela professora”, “do rendimento escolar”, “dos trabalhos e fixação de noções no 3º ano”, ou “com respeito a hábitos e atitudes sociais” ou “a conhecimentos e habilidades”.

Após esse planejamento, há uma sessão intitulada “Sugestão de bibliografia auxiliar”, dividida em: I – Livros para os alunos, indicados por ano escolar; II – Livros com informações para o professor; III – Outros recursos (filmes, diafilmes,

músicas); IV – Bibliografia nacional consultada; e V – Bibliografia estrangeira consultada.

Terceiro: cada tópico é desenvolvido em detalhes. O guia de Estudos Sociais tem 521 páginas, o que indica o investimento do MEC, tanto para a produção desse material quanto para sua publicação e distribuição no país. Tal preocupação possivelmente estava relacionada à fragilidades na formação de professores da época, mas também ao propósito de garantir alguma homogeneidade na educação primária.

Embora não haja nenhuma menção no livro acerca da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada no ano anterior (Lei nº 4.024, de 20/12/1961), talvez essa iniciativa estivesse a ela relacionada, pois nela o ensino primário é destacado:

Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento (BRASIL, 1961).

Quarto: conteúdos históricos estão presentes, com maior ou menor ênfase, em todos os anos, como pode ser observado no Quadro 1, que traz exemplos deles.

Ano	Tópico	Trechos ilustrativos
1º	Valorização de fatos e homens de interesse histórico e aquisição de noções básicas para a formação do conceito de História	<p>“O preparo da criança relativamente à formação do <i>conceito de História</i>, no 1º ano de Estudos Sociais, terá por base a <b>sucessão de fatos no tempo</b>”.</p> <p>“A criança irá desenvolvendo o conceito de tempo e apreendendo que o presente depende do passado e prepara o futuro. [...] Aliás, <b>só o aspecto positivo dos fatos interessa</b>, no momento. Precisamos dar, à História, no 1º ano, seu aspecto formador, mostrando, à criança, fatos que se sucedem numa <b>contribuição positiva dos esforços humanos</b>, e fazendo ressaltar que êsses esforços se <i>juntam</i>, somam-se para o bem-estar comum. [...] Valorizemos, então, as pessoas que fizeram algo de bom, a fim de que as crianças sejam levadas a imitá-las, contribuindo com seu esforço pessoal, na certeza de que não agem no bom sentido, socialmente falando, aquêles que nada realizam” (p. 50).</p>
2º	Interesse histórico e compreensão de fatos históricos	<p>“O 2º ano de Estudos Sociais, no que se refere à formação do conceito de História e valorização de fatos e homens de interêsse histórico, desenvolverá os objetivos do 1º ano e dará oportunidade a que sejam considerados mais os seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- continuidade de esforços no sentido do <b>bem comum</b>;</li> <li>- noção de <b>progresso</b> como resultado dêsses esforços;</li> <li>- interêsse pelos aspectos históricos, em geral” (p. 99).</li> </ul>
3º	Aspectos da experiência brasileira no sentido de adaptação e melhoria das condições de vida	<p>“As crianças precisam sentir em todos os aspectos da vida, principalmente naqueles que estão ao seu alcance na comunidade, as marcas do <b>aperfeiçoamento e do progresso</b>. [...] Será necessário [...] restringi-lo, no 3º ano de Estudos Sociais, o mais possível, à experiência brasileira” (p. 167).</p> <p>“O indígena – Procuraremos então fazer que as crianças conheçam a maneira por que os <b>primitivos habitantes</b> de nossa terra satisfizeram sua necessidade de abrigo, alimentação, [...] de modo a apreender-lhes a cultura própria e o papel que desempenharam na formação da sociedade brasileira. [...]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a mulher indígena <b>contribuiu</b> para o desenvolvimento social e econômico do Brasil – para a <i>formação da família brasileira, casando-se com o colonizador</i> português [...];</li> <li>- o índio, <b>inadaptado</b> à lavoura e ao trabalho escravo, [...] <b>colaborou</b> na <b>obra de colonização dos portugueses, como sertanista, e na</b></li> </ul>

		<p><i>defesa da colônia; [...] - o índio não fez o devido aproveitamento de nossos recursos naturais - o que mostrará à criança que o maior ou menor aproveitamento dos recursos naturais, pelo homem, decorre de seu estágio de cultura mais ou menos elevado e das possibilidades de intercâmbio com povos de cultura mais avançada” (p. 169).</i></p>
4º	Desenvolvimento da noção de tempo	<p>“No 4º ano de Estudos Sociais, a criança irá tomando conhecimento da <b>sucessão dos fatos históricos</b> nas suas relações de <b>causa e efeito</b>, isto é, da própria <b>evolução histórica</b> do Brasil.</p> <p>É preciso, portanto, que estejam aptas a <b>situar êsses acontecimentos no tempo</b>, e que se vão iniciando na compreensão das <b>transformações</b> que eles imprimem à nossa maneira de viver – o que prepara para a compreensão das <b>épocas e dos períodos</b> de nossa História. [...]</p> <p>O professor poderá mesmo ir anotando ou afixando, numa <b>linha de tempo</b>, à proporção que forem sendo evocados, êsses acontecimentos de relevo, que são os que importam em <i>transformações sociais</i>” (p. 271–272).</p> <p>“Os <i>aspectos históricos</i> que se devem seguir terão boa oportunidade de ser iniciados durante os preparativos para as comemorações da <b>Semana da Pátria</b>, o que os fará desenrolarem-se como <i>autênticas vivências democráticas</i> que se irão sucedendo até a <b>Semana da Democracia</b>, em outubro (23 a 29 de outubro). [...]</p> <p>Êsses aspectos históricos deverão ser tratados de maneira a fazer ressaltar <b>ideais de civismo e democracia</b>, a fim de que se constituam, como dissemos, em verdadeiras vivências democráticas” (p. 276–277).</p>
5º	Sentido da aprendizagem: a cidadania efetiva e os interesses da comunidade nacional	<p>“As experiências que vimos proporcionando à criança até o 5º ano de Estudos Sociais têm se norteado pelo intuito de lhe <b>fornecer padrões condizentes com os processos democráticos</b>. [...]</p> <p>Temo-la conduzido, igualmente, na direção de uma <b>escala de valores</b> que a prepare, de maneira objetiva, para a vida democrática. [...]</p> <p>Assim, a criança tem praticado realmente a <b>Cidadania democrática</b> – e não apenas louvado os ideais da Democracia. [...]</p> <p>Agora, [...] a criança precisa sentir maior estímulo a este <b>trabalho</b></p>

		<p><i>de equipe</i> que vem realizando, pela compreensão de que o Govêrno Federal, o Govêrno Estadual e o Govêrno Municipal representam igualmente <i>equipes de trabalho</i> interessadas na melhoria de vida e no progresso da Federação [...]” (p. 340–341).</p>
--	--	---

QUADRO 1 - CONTEÚDOS HISTÓRICOS NA PROPOSTA DE ESTUDOS SOCIAIS DO MEC (GAUDEZI, 1962).

FONTE: ELABORADO A PARTIR DE INFORMAÇÕES EXTRAÍDAS DE GAUDENZI (1962). TRECHOS EM ITÁLICO CORRESPONDEM A GRIFOS NO ORIGINAL. (TRECHOS EM NEGRITO, A GRIFOS NOSSOS. QUANDO EM ITÁLICO E NEGRITO, OS DESTAQUES SÃO COINCIDENTES).

Os exemplos apresentados no Quadro 1 trazem vários indícios sobre a finalidade dos Estudos Sociais e a forma de abordagem do conteúdo, em sua dimensão histórica:

- os conteúdos vão tomando amplitude maior, com os anos. Essa forma de organização ficou conhecida como círculos concêntricos, e parte em geral da família, da comunidade e da escola, até chegar ao Brasil;

- as noções de temporalidade fazem parte da proposta, abordando sucessão, transformação, períodos, relações entre eventos históricos, por meio, entre outros, da linha do tempo. Esses são elementos fundamentais para a compreensão da História, e na proposição atual ela tem outros desdobramentos, que permitem uma maior problematização e compreensão, mas essas noções citadas no exemplo permanecem também como relevantes;

- a forma de abordagem dos conteúdos históricos, por um lado, evidencia uma significativa permanência de elementos presentes na explicação sobre a História do Brasil nas propostas e nos livros didáticos das décadas anteriores. Por exemplo, os temas históricos são apresentados de maneira informativa, muito harmônica e conciliatória, como se toda a História não fosse perpassada por conflitos, por explorações diversas, por relações de poder, mas, sim, fosse naturalmente voltada para um progresso, uma civilidade desejável.

Isso pode ser ilustrado, no 1º ano, com a preocupação em destacar que “fatos que se sucedem numa **contribuição positiva** dos esforços humanos” e “fazendo ressaltar que êsses esforços se **juntam**, somam-se para o bem-estar comum”. Essa perspectiva está presente no 2º ano, com as noções de **bem comum** e de **progresso** como resultado dos esforços do homem. No 3º ano, ela é reiterada com as noções de **aperfeiçoamento** e **de progresso** e ilustrada com o relato a respeito da contribuição e colaboração dos indígenas – como se tivesse sido totalmente espontânea, seja no “casamento”, seja no trabalho em favor da colonização – e com os termos a eles relacionados: primitivos, com cultura menos elevada, e ignorantes sobre como melhor explorar os recursos naturais aqui

disponíveis. Essa explicação fortalece a noção de que os colonizadores portugueses fizeram um grande favor para os indígenas, porque, sob a influência dos colonizadores e em contato com sua cultura, esses indígenas puderam dar um salto na evolução de sua civilização.

- no quarto e quinto ano, a preocupação volta-se para uma dimensão mais cívica da formação – além das noções de temporalidade, já comentadas –, com grande ênfase nos **ideais de civismo e democracia**, como dimensões necessárias da cidadania, inclusive destacando comemorações cívicas e a Semana da Democracia. Embora o civismo estivesse sempre presente nos exemplos das décadas anteriores, aqui se destaca a Democracia. Isso por um motivo muito simples: após o Estado Novo, houve todo um movimento de fortalecimento da Democracia no país, e, de fato, entre 1945 e 1964 ela existiu no Brasil, embora com a compreensão da época. Muitas ações dos governos democráticos daquele contexto foram tão populistas quanto as desenvolvidas por Getúlio Vargas, porém não deixaram de ser democráticos. Assim, uma valorização da Democracia e da formação de cidadãos para exercê-la e mantê-la torna-se compreensível naquele contexto, e para isso um elemento fundamental seria o conhecimento sobre a estrutura e o funcionamento dos diferentes níveis e distintas instâncias de governo.

Porém é importante ressaltar que esses dois últimos itens – forma de abordagem dos conteúdos e dimensão cívica da formação – apresentam-se permeados por uma concepção funcionalista de mundo, que está associada a elementos do positivismo e a uma compreensão específica da História, que perpassou, por muito tempo, tanto as pesquisas acadêmicas quanto os livros didáticos e a formação de professores desse campo de conhecimento.

#### 2.3.2.1 Concepção funcionalista: a função da escola e a História

A concepção funcionalista de mundo, de acordo com Petitat (1994), entende que a sociedade teria como sua condição normal a harmonia e o consenso: cada indivíduo tem uma função específica, e para que haja ordem social é preciso que cada um aceite seu papel e faça sua parte, complementando-se o todo.

Essa é uma teoria que tende a aceitar desigualdades como naturais e conflitos como anormalidades que devem ser combatidas. Nesse contexto, a escola teria então a função de colaborar na manutenção da ordem, transmitindo valores de aceitação e valorização da colaboração individual para a harmonia e o consenso do todo.

Segundo Petitat (1994, p. 13), foi Durkheim quem traçou as linhas

fundamentais dessa corrente. Para ele, o problema central era o da harmonização das funções sociais e da solidariedade entre elas, sendo que o conflito social surgiria somente onde essa harmonia se rompia. Os conflitos são vistos apenas em seus aspectos negativos, e não como produtores de novas transformações e relações sociais.

Essa perspectiva teórica está relacionada a alguns pressupostos do positivismo, que já foi mencionado como elemento presente no início da Primeira República, no Brasil. E, pelo que se pode perceber, ainda havia resquícios deles na proposta do MEC para os Estudos Sociais, em 1962.

Em relação à História, de forma simples, pode-se afirmar que, também com base no funcionalismo e no positivismo, ela levaria à pressuposição de um ideal de civilização a ser atingido. Nesse caso, há uma referência reconhecida de civilização mais evoluída, como alguns países da Europa (França, Inglaterra e Alemanha) e a certeza de que todas as outras sociedades e culturas do mundo um dia chegariam a esse ideal civilizatório. Essa é uma das razões das constantes referências a esses países e aos seus modelos – intelectuais, de escola e de currículo, por exemplo – como algo a ser seguido, a fim de haver progresso.

Nessa perspectiva, tenta-se explicar os fatos como parecendo “naturalmente” encadeados, e os conflitos são distorcidos ou amenizados, quando por exemplo se destaca a colaboração do indígena com o colonizador, como se não tivesse havido um choque importante de culturas. Só que, para os colonizadores, os nativos eram selvagens, pagãos, primitivos; não havia naquela época o reconhecimento de que tinham sim uma cultura, valores, crenças, que lhe eram específicas – o que hoje é reconhecido e mais valorizado. Por isso, mais uma vez deve ser evitado o anacronismo: na mentalidade da época, a ideia de culturas distintas, mas tão legítimas umas quanto as outras, nem passava pela cabeça das pessoas. O pensamento que havia era de uma hierarquia, de culturas mais ou menos evoluídas, em comparação ao ideal europeu.

Hoje em dia, sabe-se que diversas especificidades, desde culturais a materiais e naturais, no sentido de natureza, contribuem para culturas, organizações sociais, valores e práticas muito distintos, que não podem ser comparados, simplesmente porque são incomparáveis: não partiram do mesmo ponto, ao mesmo tempo, nem com as mesmas condições. Assim, cada sociedade e cultura constrói-se em um processo histórico único, não havendo nem interesse nem a possibilidade de igualar-se a outras, distintas, ao menos não como ideal mais evoluído.



Essa é uma das razões pelas quais deve ser evitado o uso do termo *evolução* em História.

Por geralmente pressupor melhora, progresso, torna-se inapropriado, pois, em geral, distintos contextos históricos são incomparáveis.

Preferencialmente, em comparações, utilizar *mudança* ou *transformação*, o que será abordado nas unidades seguintes.

### 2.3.3 História e conteúdos/matérias afins na Ditadura Civil-Militar (1964–1985)

Primeiramente, é preciso explicar o uso do termo *Ditadura Civil-Militar*, e não a expressão mais comum, *Ditadura Militar*. A opção pela designação Ditadura Civil-Militar decorre de várias discussões – como as propostas por Cordeiro (2009) e Vasconcelos (2009) – que alertam que a expressão Ditadura Militar constitui simplificação e dicotomização desse período, que foi muito mais complexo. Nesses estudos ressalta-se, por exemplo, que empresários, políticos, religiosos, estudantes e sindicatos, além da população de forma geral, participaram – apoiando diretamente e/ou omitindo-se – dos governos desse período. A repressão e a censura não podem ser negadas nem esquecidas, porém quem as sentiu mais diretamente foi um grupo relativamente pequeno, em comparação ao tamanho da população brasileira, e como justamente esse grupo, que era composto, entre outros, por intelectuais, acaba influenciando a escrita da História e as versões que aparecem em livros didáticos, a Ditadura acabou por ser representada sem uma parte importante da História, como se os vinte anos e todas as ações dos governos desse período pudessem ter sido realizados somente pela ação dos militares, e somente por eles.

Mas o tema deste tópico não é a representação da ditadura nos livros didáticos, é a disciplina de História nesse período.

De acordo com Bittencourt (2004), nos anos de 1940 e 1950, de forma um pouco tímida, começaram a haver cursos superiores, como o de História, na Universidade de São Paulo. Nesse meio acadêmico, estudiosos discutiam a função do ensino de História e desenvolviam reflexões a esse respeito, como ilustrado no artigo da historiadora Emília Viotti da Costa, publicado em 1957:

A História matéria tem uma finalidade a preencher (...) como a de formar a personalidade integral do adolescente e, em segundo plano, fornecer-lhe conhecimentos básicos. Como preenche a História essa função?

Inicialmente, pelo seu caráter informativo, amplia a visão intelectual, fornece conhecimentos novos. Por outro lado, ela dá margem à expansão do aluno – oralmente ou por escrito. Sendo matéria essencialmente expositiva, desenvolve hábitos de expressão e sistematização do pensamento. O aluno aprende a expressar-se, a formular suas ideias com clareza e método. O aproveitamento da História nesse sentido depende, evidentemente, da orientação seguida pelo professor. O uso e abuso de perguntas nas sabatinas e exames, o que facilita sem dúvida alguma o trabalho de correção, é, a esse respeito, pouco produtor. A exposição oral contribui para dar segurança ao aluno, domínio e controle de si mesmo, hábito de falar em público. Diminui inibições. Dessa forma estamos contribuindo para a formação de sua personalidade. A História ainda pode também desenvolver o raciocínio. Educa a imaginação. Formulando problemas, analisando os porquês, as razões, as condições que explicam um determinado fenômeno, problemas da sociedade. Enxergar soluções. Mas tudo isso sempre que a História ensinada permaneça num plano explicativo e não se restrinja a fastidiosa enumeração de fatos, dados, nomes, geralmente sem significado, e que são obrigatoriamente decorados pelos alunos (COSTA, citada por BITTENCOURT, 2004, p. 93–94).

É possível perceber uma crítica aos métodos até então desenvolvidos e ao objetivo focado na memorização, juntamente com a proposição formativa mais ampla que deveria ser a finalidade da História ensinada na escola. Esse é um bom exemplo para ilustrar também que, muitas vezes, ideias e proposições desenvolvidas no meio acadêmico demoram para chegar às escolas, seja por meio de diretrizes oficiais, seja por livros didáticos, ou ainda pelos professores formados no ensino superior.

Apesar dessa citação que demonstra crítica sobre a História escolar, nos anos de 1960 algumas outras tendências que vinham se desenhando sobre o ensino de História se fortalecem, como por exemplo a insistência na neutralidade do professor dessa disciplina – pois ainda havia nesse campo de conhecimento historiadores que acreditavam como possível a absoluta objetividade, mesmo na área de Humanidades – e o desenvolvimento de técnicas de ensino, o que fazia a discussão sobre o tema ser voltada não para o conteúdo, mas somente a como ensiná-lo de forma mais eficiente.

De forma geral, quando há referência à Educação na ditadura, são lembradas a reforma do ensino superior; a junção do ensino primário e de parte do antigo secundário (o ginasial), transformando-os no 1º grau de oito anos; a transformação do colegial em 2º grau profissionalizante (Lei 5.692/71); e a significativa expansão do número de vagas em escolas públicas. Mas uma outra lei

teve influência no currículo escolar, antes dessa última: o decreto-lei 869/69 estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica (EMC) como disciplina e como prática educativa em todos os níveis de ensino nas escolas brasileiras. De acordo com Filgueiras (2006):

[...] a institucionalização da Educação Moral e Cívica pelo regime militar fazia parte de um projeto político nacional que procurou construir um ideário patriótico, com uma nação forte, que ressaltava os valores da moral, da família, da religião, da defesa da Pátria e inculcava valores anticomunistas nos jovens e crianças (FILGUEIRAS, 2006, p. 53).

Embora isso seja verdade, conforme já visto, não era uma novidade, nem algo que partisse somente da iniciativa dos militares. Tanto que Cordeiro (2010) identifica a sua presença como prática educativa e nas atividades complementares do Colégio Estadual do Paraná antes mesmo do decreto – o que provavelmente ocorria também em outras escolas. Talvez a nova ênfase, distinta do que vinha ocorrendo antes, seja a preocupação dos militares em insuflar valores anticomunistas, já que o golpe havia sido grandemente justificado por essa ameaça. Embora essa finalidade não seja explicitada no decreto, é certo que ela era estimulada.

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da Unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (BRASIL, 1969).

Como pode ser percebido, as finalidades da EMC não são muito distantes do que já foi apresentado até agora sobre o ensino de História ou os Estudos Sociais, caracterizando-se dessa forma mais como uma permanência nos currículos, nas

práticas e na cultura escolar do que algo novo, surgido como determinação do golpe militar.

De que forma essa disciplina influenciava na História escolar? A Lei 5.692/71 reafirmou a importância da disciplina de EMC e sua obrigatoriedade. No 1º grau, ela era ministrada como parte dos Estudos Sociais. De acordo com Cordeiro (2010):

Em 1974, no currículo de 1º grau, a matéria de Estudos Sociais era dividida em duas partes: núcleo comum e parte diversificada. O núcleo comum tinha como conteúdos Geografia e História que eram ministradas por meio de uma atividade chamada de Integração Social para as 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries; OSPB era desenvolvida pela atividade denominada Estudo do Meio para as 5ª e 6ª séries; e EMC, que compreendia a área de estudo de Estudos Sociais e era aplicada para as 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. Já a parte diversificada tinha por disciplina Economia e era dada apenas na 8ª série. A EMC tinha uma carga horária semanal de três horas nas 5ª e 6ª séries e de quatro horas nas 7ª e 8ª séries (CORDEIRO, 2010).

No 2º grau, a EMC era uma disciplina específica, autônoma, e a partir de 1972 era componente da Educação Geral, dentro da matéria de Estudos Sociais, juntamente com Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

Um estudo aprofundado sobre os Estudos Sociais nos currículos de escolas municipais de 1º grau de Curitiba, nos anos de 1970, foi realizado por Viana (2006). Essa autora destaca primeiramente o contexto em que se situa o tema: do regime militar, de construção de uma representação de Curitiba como cidade planejada e de início de implantação de uma rede municipal de ensino.

Em relação aos Estudos Sociais, identifica a permanência das “finalidades mais amplas da educação e do ensino de História tradicional, voltadas à formação de cidadania, embora muitas vezes numa perspectiva limitada” (VIANA, 2006, p. 27).

A disciplina escolar de História tem sido objeto de interesses diversificados e as polêmicas sobre seu ensino teriam se avolumado, principalmente a partir da institucionalização da área de Estudos Sociais no currículo do 1º grau e em face da criação dos cursos de licenciatura curta para habilitação de professores, com vistas a atuar no ensino de 1º e 2º graus, durante a vigência do regime militar. Esse processo culminou com a mobilização da opinião de intelectuais para a retomada da História e da Geografia como disciplinas escolares autônomas, a partir do final da década de setenta e no decorrer dos anos oitenta (VIANA, 2006, p. 27).

No caso de Curitiba, a grade curricular de 1975 contempla as seguintes matérias e conteúdos, apresentados no Quadro 2.

	Matérias	Conteúdos Específicos	Séries/ nº de horas semanais			
			1ª	2ª	3ª	4ª
Educação Geral/	Comunicação e Expressão	Língua Nacional	5	5	5	5
		Educação Artística	1	1	1	1
	Integração Social	História	4	4	4	4
Geografia						
Educação Moral e Cívica						
Núcleo comum	Ciências	Iniciação às Ciências	8	8	8	8
		Programas de Saúde				
		Matemática				
	Educação Física	-	3	3	3	3
	Ensino Religioso	-	1	1	1	1
Total			22	22	22	22

QUADRO 2 - GRADE CURRICULAR EM VIGÊNCIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS – DIURNO – 1ª A 4ª SÉRIE DO 1º GRAU (CURITIBA) – 1975.

FONTE: ADAPTADO DE VIANA (2006, p. 230).

Nesse quadro, pode ser observada a diferença de carga horária: enquanto para o conteúdo específico Língua Nacional eram 5 aulas por semana, em todas as séries, para a matéria Integração Social – que, embora sem a denominação de Estudos Sociais, tinha responsabilidade semelhante – abrangendo os conteúdos específicos de História, Geografia e Educação Moral e Cívica, eram somente 4 aulas semanais. Essa mesma situação ocorre se for comparada a carga horária semanal da matéria de Ciências, também com três tipos de conteúdos específicos, com 8 aulas.

Um problema com a implementação dessa proposta era a formação específica dos professores. Disso decorria que, embora responsável pelos Estudos Sociais, o docente acabava enfatizando mais um ou outro aspecto ou conteúdo, o que pode ser ilustrado pelo depoimento de uma professora daquela época, que

[...] confirma a dificuldade de apropriação da noção de integração dos conteúdos na área de Estudos Sociais, por parte dos professores municipais. Embora houvesse conhecimento da norma, cada professor ministrava os conteúdos, conforme sua própria formação e experiências anteriores. O professor ia para a sala de aula, ele era o titular de Estudos Sociais. Só que aí ele dava aulas de Geografia, pois era formado em Geografia e a criança ficava sem a História. Eu me lembro que me debati com algumas pessoas. Eu dizia: não, espera aí, você pode até não concordar com Estudos Sociais, mas pelo menos o conteúdo da História e o conteúdo da Geografia você tem que dar, porque a prejudicada é a criança (SOUZA, 2006, citado por VIANA, 2006, p. 108).

Houve, em especial no final dos anos de 1970 e início de 1980, forte mobilização de professores, sindicatos e acadêmicos de História, como a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) e a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), a fim de que fossem restaurados os espaços curriculares específicos para essas disciplinas. Finalmente elas recuperaram sua autonomia por meio da Resolução nº 06/1986, do Conselho Federal de Educação, que aprovou sua separação no currículo.

Mesmo antes da Resolução de 1986, havia proposições para abordagem da História na escola. No caso do Paraná, o Parecer nº 332/84, do Conselho Estadual de Educação, permitia que, embora a área de Estudos Sociais continuasse existindo, História e Geografia podiam ser trabalhadas separadamente (VIANA, 2006, p. 182).

Na Unidade seguinte, será abordado o período mais recente, pós-ditadura, e as configurações e proposições para esta disciplina.



### Atividade

Ao longo desta Unidade, um elemento que perpassou vários momentos históricos foi o Estado ou o governo utilizar a escola, e no caso específico a disciplina de História, para determinados fins, associados às suas políticas ou ideais.

Refleta: você acha que isso ocorre nos dias de hoje, quanto à escola e a essa disciplina? Justifique.



### Atividade

Entreviste alguém que era professor(a) ou estudante do 2º grau no período da ditadura militar. Pergunte-lhe, por exemplo:

- sua idade, na época;
- em qual cidade residia;
- em qual escola lecionava ou estudava;
- o que sabia sobre a ditadura;
- se foi coagido ou censurado pela ditadura, ou conheceu alguém que o foi;
- qual era a percepção das pessoas sobre a ditadura.

Se era professor:

- de qual disciplina?
- como foi o impacto da lei 5.692/71 na sua escola?
- e o impacto da questão profissionalizante?
- qual era o sentimento dos professores em relação à Educação Moral e Cívica e à Organização Social e Política do Brasil?
- qual era a posição dos professores de História sobre a ditadura e essas disciplinas?

Se era aluno:

- o que lembra da disciplina de História?
- o que lembra de Educação Moral e Cívica ou OSPB?
- os professores falavam algo sobre a ditadura?

Podem ser acrescentadas outras questões, que você julgar pertinentes.

Depois, comente seus resultados com a turma.

Procure discutir com os colegas, a partir das entrevistas, se o que vocês aprenderam sobre a ditadura, na escola, na disciplina de História, corresponde à percepção das pessoas que viveram naquela época.



**Atividade**

Entre no endereço da Sociedade Brasileira de História da Educação:  
<http://www.sbhe.org.br>.

No *link* Congressos, entre em um deles e pesquise os estudos apresentados no evento. Escolha um cujo tema chame sua atenção, seja sobre a História da escola no Brasil, sobre as disciplinas escolares, ou especificamente sobre o ensino de História.

Leia o artigo, identificando:

- a delimitação que o autor fez (temporal e espacial) e a justificativa que apresentou para esse recorte;
- o objetivo geral;
- os documentos históricos utilizados.

Procure identificar a construção de uma pesquisa desse campo de conhecimento, como são construídos os argumentos, os referenciais e conceitos utilizados... Há muitos temas e problemas de pesquisa, em História da Educação, a serem investigados.

Quem sabe você não venha a ser um pesquisador desse campo de conhecimento?



#### Sugestões de leituras complementares

BENCOSTTA, Marcus L. (org.) **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, Maria do C. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, 2000. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000195512>>.

VIDAL, Diana G. (org.) Dossiê Arquivos Escolares: desafios à prática e à pesquisa em história da Educação. **Revista Brasileira de História da Educação/SBHE**. Campinas: Autores Associados, n. 10, p. 71 a 220, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br>>.

#### E ainda ...

- HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>.
- Museu da Escola PR: <http://www.diaadia.pr.gov.br/museudaescola/>.
- SBHE – Sociedade Brasileira de História da Educação: <http://www.sbhe.org.br>.
- Senado Federal – Legislação federal de todo o período republicano brasileiro: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/>.