

RENATA FERNANDES E SILVA

**A HISTÓRIA ENSINADA EM IPUÃ EM DOIS TEMPOS:
1960 e 2000**

**UBERLÂNDIA
2007**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S267e Silva, Renata Fernandes e
A história ensinada em Ipuã em dois tempos : 1960 e
2000 /
Renata Fernandes e Silva. 2007.
.91 f. :5 il.

Orientador: Décio Gatti Júnior.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlând
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. História - Estudo e ensino - Teses. 2. História -
Currículos -
Ipuã (SP)- Teses. 3. Educação - História - Teses. I. Gatti Júnior,
Décio
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação
em Educação. III. Título.

CDU: 930:37

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e
Classificação
mg- 01/08

RENATA FERNANDES E SILVA

A HISTÓRIA ENSINADA EM IPUÃEM DOIS TEMPOS:

1960 e 2000.

Texto apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Décio Gatti Junior.

UBERLÂNDIA

2007

RENATA FERNANDES E SILVA

A HISTÓRIA ENSINADA EM IPUÃ EM DOIS TEMPOS:

1960 e 2000.

Texto apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Décio Gatti Junior.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Décio Gatti Junior

Universidade Federal de Uberlândia

Profa. Dra. Rosana Areal de Carvalho
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Carlos Henrique Carvalho
Universidade Federal de Uberlândia

Uberlândia, 28 de agosto de 2007.

Aos meus pais, pelo estímulo e apoio incondicional desde o primeiro momento; pela paciência e grande amizade com que sempre me ouviram, e sensatez com que sempre me ajudaram.

AGRADECIMENTOS

A **DEUS** por proporcionar-me a conclusão de mais uma etapa da vida.

Ao Professor e Orientador Dr. Décio Gatti Júnior pela paciência, companheirismo e incentivo que muito ajudou-me a prosseguir os estudos.

À professora Dr.^a. Rosana Areal de Carvalho, primeira incentivadora e por acreditar na possibilidade de realização deste trabalho quando ainda era uma vaga idéia

A todos os professores do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia pela contribuição em minha formação.

Aos colegas da turma de Pós-Graduação pela convivência e amizade durante todo o curso, em especial as amigas Tâmara, Kellen e Graciane

À família *Flor-de-Lis* onde toda esta jornada começou, pela amizade, força e vibração durante toda esta trajetória, em especial às minhas *irmãs* Analú, Glauce, Kelly e Thaís.

A todos os funcionários das escolas EE “Antônio Francisco D’Ávila” e EMEF “Antônio Francisco D’Ávila”, que me auxiliaram em todos os momentos.

Ao Marcelo pelo companheirismo e paciência.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente na concretização de mais um sonho, a realização dessa dissertação.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo conhecer o processo pelo qual o ensino de História se efetivou no Brasil, particularmente na cidade de Ipuã, São Paulo, no período compreendido entre as décadas de 1960 e 2000. Para isso, utilizamos como fontes parte da legislação e das propostas curriculares do período, os programas curriculares elaborados pelos professores e os materiais didáticos utilizados nos períodos em estudo. Dividimos nosso trabalho em três partes, sendo a primeira um estudo bibliográfico por meio de uma revisão da literatura pertinente, a trajetória do ensino de História no Brasil, buscando entender desde antes de sua constituição como disciplina escolar ocorrida no período Imperial até a década de 2000. Na segunda parte discorreremos sobre a história da cidade de Ipuã, abordando sua história, a questão educacional no município e a história da escola analisada, ou seja, suas particularidades em referência ao âmbito nacional. E na última parte, realizamos uma análise comparativa das propostas curriculares e das fontes recolhidas apresentando as mudanças no ensino da disciplina História nas décadas em estudo, observando os diferentes objetivos da disciplina ao longo das décadas. A partir desse estudo, confirmamos as proposições de Chervel quanto aos objetivos das disciplinas escolares, pois entendemos que estes mudam de acordo com as finalidades propostas e que os conteúdos das disciplinas escolares ensinados são impostos à escola pela sociedade que a rodeia e a cultura a qual se banha, tendo a escola um papel central, os conteúdos a serem ensinados e os métodos pedagógicos aplicados são, na maioria das vezes, de sua escolha influenciada por determinadas finalidades, que podem ser de que podem ser de ordem religiosa, político-social, psicológica, cultural, etc.

Palavras-chave: História do ensino, Ensino de História, História do ensino de História

ABSTRACT

This work has the purpose of knowing the process by which the History teaching has been employed in Brazil, mainly in the city of Ipuã, São Paulo, in the period between the decades of 1960 and 2000. For that, we utilize as sources the legislation of the period, school curriculum proposals, the curriculum programs elaborated by the teachers and the teaching materials used throughout the period in study. We have divided our work in three parts, being the first a bibliographical study by means of a revision of the pertinent literature, the direction of History teaching in Brazil, seeking to understand it since before its constitution as school subject occurred in the Imperial period up to the decade of 2000. In the second part we reflect on the history of the city of Ipuã, approaching its history, the educational matter in the municipality and the history of the analyzed school, that is, its particularities in reference to the national scope. And in the last part, we carry out a comparative analysis of the curriculum proposals and the sources collected presenting the changes in the teaching of History as subject in the decades in study, observing its different objectives throughout the decades. From this study, we confirm the propositions of Chervel as regards the objectives of the school subjects because we understand that these latter change according to the proposed aims and that the contents of the school subjects which are taught are imposed to the school by the society and the culture that surround it, having the school a central role, the contents to be taught and the pedagogical methods applied are chosen, most of the time, influenced by determined purposes, that can be of cultural, psychological, politico-social, religious order, etc.

Keywords: History of Teaching, History Teaching, History of History Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Fachada do Ginásio de Ipuã, 1958 (Acervo da Escola)	55
FIGURA 2 – Sala de aula do Ginásio, 1958 (Acervo da Escola)	56
FIGURA 3 – Fachada da Escola Estadual “Antônio Francisco D’Ávila, 2002 (Acervo da Escola)	60
FIGURA 4 – Capa do Livro História do Brasil, Irmãos Maristas, Coleção Didática FDT publicado pela Editora do Brasil S/A, em 1960, com 201 páginas	73
Figura 5 – Capa da Apostila Projeto Name, publicado pela editora COC, em 2007, no formato 20x27 cm com 180 páginas	74

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro I – conteúdo curricular proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo-
1965 66

Quadro II – conteúdo curricular proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São
Paulo- década de 1970 70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A HISTÓRIA ENSINADA NO BRASIL: DA COLÔNIA A REPÚBLICA	18
1.1. AMÉRICA PORTUGUESA	18
1.2. O BRASIL IMPÉRIO	20
1.3. O BRASIL REPÚBLICA	25
1.3.1. Educação Patriótica	26
1.3.2. Educação para a cidadania	42
1.4. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	47
2. IPUÃ E A EDUCAÇÃO	49
2.1. A EDUCAÇÃO EM SANT'ANNA DOS OLHOS D'ÁGUA	52
2.2. O GINÁSIO DE IPUÃ	55
2.3. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	61
3. A HISTÓRIA ENSINADA EM DOIS TEMPOS	62
3.1. AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES E O ENSINO DE HISTÓRIA	62
3.2. A HISTÓRIA PROPOSTA MEDIANTE OS PLANOS DE ENSINO	73
3.3. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
MATERIAIS HISTÓRICOS	87

INTRODUÇÃO

Nesse estudo, o objeto constituído é o ensino de História disseminado nas escolas, na cidade de Ipuã, interior do estado de São Paulo, nos finais das décadas de 1960 e início da de 2000, buscando apresentar as principais diferenças no que tange à questão curricular e a forma de ensino da disciplina, com a utilização de fontes colhidas no antigo Ginásio Estadual de Ipuã, atual Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Antônio Francisco D’Ávila”.

A escolha do tema representa o grande interesse pelo assunto desde o período da graduação, quando houve os primeiros contatos com autores (FONSECA, 1993; FONSECA 2003) que tratavam a história do ensino das disciplinas escolares, em especial a história do ensino de História. A escolha por estudar o ensino de História no Ginásio Estadual de Ipuã, localizado no município de Ipuã – SP ocorreu por dois motivos principais, o primeiro por haver uma relativa facilidade ao acesso das fontes, e o segundo, por ter realizado boa parte de minha formação neste colégio.

A nossa pesquisa foi desenvolvida mediante o estudo da bibliografia específica e por meio de fontes analisadas - livros didáticos e relatórios escolares. O objetivo principal é perceber as diferentes abordagens no ensino de História em dois tempos: década de 1960 e início da década de 2000. Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, amparamos-nos na afirmativa de Chervel (1990, p. 184) para quem:

[...] desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massas que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural. Se pode atribuir um papel "estruturante" à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessa leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e por tanto a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade. Porque são criações

espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular.

Chervel (1990, p. 183) aponta que o estudo da história das disciplinas escolares não se trata de preencher um espaço na pesquisa em educação, mas de promover uma mudança na concepção da história do ensino, pois para alguns autores a história das disciplinas escolares foi realizado por meio de uma “transposição didática”, ou seja, a disciplina escolar trata-se da transposição do saber erudito produzido no meio científico para o saber ensinado nas escolas. De acordo com Wagner Valente, o matemático e pesquisador Yves Chevallard, é o principal defensor dessa corrente teórica. Valente (2004, p.78) afirma que:

[...] as relações entre os saberes científicos e escolares ficam caracterizadas sempre por uma transposição de conteúdos, que tem origem no saber científico, destinados a serem incorporados como conteúdos escolares. Tal incorporação, fruto de um trabalho de adaptação e reorganização dos saberes escolares, é promovida por uma instância distante da sala de aula, à parte do trabalho do professor, chamada de *noosfera*

Dessa forma, para Chevallard, o trabalho do historiador da educação seria pesquisar nos conteúdos da disciplina escolar o que era ensinado na escola elementar e a origem de seus conceitos que fizeram parte da ciência base da disciplina, ou seja, o significado dos saberes ensinados deveriam ser encontrados na série de transposição para constituí-lo.

Um dos principais autores que se opõe a essa corrente é justamente André Chervel, que aponta que os conteúdos das disciplinas escolares ensinados são impostos à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura com a qual se banha. Chervel critica os esquemas explicativos que posicionam o saber escolar como um saber inferior ou derivado dos saberes superiores, fundados pelas universidades e a noção da escola como simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela.

Chervel (1990) destaca que as disciplinas escolares não são meros meios pedagógicos de se ministrar as ciências de referência, fazendo com que os alunos a entendam. O autor propõe que a vulgarização científica – transposição didática – não é uma corrente que pode

ser apenas considerada, pois as disciplinas escolares são mais do que combinações de saberes e de métodos pedagógicos. Para o autor:

[...] cada disciplina apresenta-se como corpus de conhecimento, providos de uma lógica interna articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos e desembocando em algumas idéias simples e claras, ou em todo caso encarregados de esclarecer a solução dos problemas complexos (CHERVEL, 1990, p.203)

A constituição e o funcionamento das disciplinas escolares propõem ao historiador problemas fundamentais, como a questão da cultura escolar e das finalidades da disciplina escolar. Chervel aponta que o sistema escolar forma não só indivíduos, mas a cultura da sociedade global, pois a escola se mostra como um receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade.

O estudo das disciplinas escolares ainda está relacionado às finalidades escolares, que, de acordo com Chervel (1990), representa um dos mais complexos e dos mais sutis problemas com os quais se vê confrontada a história do ensino, pois a criação, a organização dos conteúdos e até mesmo a história de uma disciplina escolar estão relacionadas a essas finalidades que podem ser de ordem religiosa, político-social, psicológica, cultural, entre outras. Propomos que esse conjunto de finalidades dê à escola sua função educativa.

Ainda de acordo com Chervel, a história das disciplinas escolares está diretamente ligada à cultura escolar, pois a criação e a evolução de um conteúdo escolar são as transformações em seus conteúdos. Jean Claude Forquin caracteriza a cultura escolar como seletiva, no que concerne à cultura social e derivada, no que tange à sua relação com a cultura de criação ou invenção das ciências fonte. Quanto ao primeiro aspecto, afirma:

A educação não transmite jamais *a* cultura, considerada como um patrimônio simbólico e unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente *uma* cultura ou culturas, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. (Forquin, 1993, p. 15)

Podemos entender que o termo cultura é apontado como produto e processo que impõem uma série significados às práticas humanas. De acordo com nossos estudos, observamos que o conteúdo de uma disciplina não está embasado na transmissão do conhecimento, e sim em torno de uma construção de um projeto político e ou ideológico que impõe à sociedade uma determinada noção de progresso. Dessa forma, ao estudarmos a cultura escolar também devemos analisar as normas e práticas definidoras de conceitos que uma determinada sociedade desejaria que fossem ensinados. (PESSANHA, 2004, p.63)

Outro ponto que devemos abordar é o âmbito escolar, considerado lugar de formação e de reprodução dos valores da sociedade, pois de acordo com Venturini e Gatti Jr. (2004, p.69), a escola trabalha com uma tradição didática que tem como eixo central os conteúdos escolares, organizando-os de uma maneira particular.

De acordo com Chervel, a escola tem uma função dupla: a primeira, a instrução das crianças e adolescentes; a sua segunda função é a criação das disciplinas escolares sendo:

[...] vasto conjunto cultural amplamente original que ela secretou ao longo de decênios ou séculos e que funciona como uma mediação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p.200)

Por meio do excerto acima observamos que a criação e a manutenção de uma disciplina escolar são processos lentos que têm a aculturação como seu objetivo final. A escola tem um papel central, pois os conteúdos a serem ensinados e os métodos pedagógicos aplicados são, na maioria das vezes, de sua escolha, não esquecendo de que são sempre influenciados por determinadas finalidades. Outro ponto a ser abordado no que se refere ao conteúdo das disciplinas escolares é que está sempre em renovação, seja no teor conteudista quanto nas questões de práticas e métodos, isso porque o público também está sempre se renovando, e a escola tem que adaptar a disciplina escolar às finalidades que devam atender a esse novo público.

A realização desse trabalho investigativo ocorrerá através do estudo de algumas fontes, como planos de ensino, livros didáticos e relatórios escolares. Assim, com o auxílio da bibliografia existente poderemos analisar a história da História como disciplina escolar e suas implicações na vida dos alunos.

Para recuperar a totalidade do objeto como propõe a nova historiografia, Escola dos Annales, houve uma mudança no trato com as fontes de pesquisa utilizadas, cabendo ao pesquisador fazer uma análise para além do documento. Ginzburg (1989) aponta que o pesquisador deve analisar não o que está à mostra nos documentos, mas os sinais que estes emitem para assim poder realizar os exercícios de desconstrução e reconstrução necessários a uma pesquisa, pois não podemos nos esquecer de que as fontes são mais do que simples vestígios de uma época; elas são fabricadas, tanto pelo passado, quanto pelo pesquisador que as coloca junto a um determinado conjunto de outros discursos.

Reconhecemos que o estudo da história das disciplinas escolares nos ajuda a entender que os conteúdos estudados são elementos motores da educação que deixam sua marca em todos os níveis da história tradicional do ensino, pois, ao analisarmos a história das disciplinas escolares, também percebemos a história cultural vivida pela sociedade no período definido para a pesquisa.

Para o desenvolvimento de nosso estudo, realizamos uma pesquisa bibliográfica, procurando resgatar o tema do ensino da disciplina história no Brasil, desde sua constituição como disciplina até aos dias atuais. Também buscamos realizar um estudo sobre o município em análise para que assim pudéssemos entender as particularidades deste no contexto geral. Porém, devemos salientar que houve grandes dificuldades na construção do capítulo no que tange às fontes de estudo, pois quase não encontramos registros da história educacional do município, à época distrito, porque quase toda a documentação que registrava o surgimento e o funcionamento do primeiro grupo escolar do município foi perdida, restando somente os

artigos contidos no jornal A Semana que, aliado ao jornal A Voz Ipuãense e ao livro de um memorialista local, Sebastião Aparecido da Cruz, foram as principais fontes de estudo.

Como fontes de estudo, utilizamos as legislações pertinentes aos períodos, livros didáticos e programas de ensino. Com esses documentos, mais o estudo histórico do período, buscaremos entender como se processou o ensino de História e suas finalidades nos diferentes tempos.

Dividimos nosso trabalho em três partes: no primeiro capítulo, fizemos uma revisão bibliográfica sobre a constituição da história como disciplina escolar no Brasil. Abordamos suas características desde o Brasil Império quando a história se torna uma disciplina escolar até o início da década de 2000.

No segundo capítulo, tratamos a história sob nosso foco de estudo, o município de Ipuã, abordando seu início, o aspecto educacional e o estabelecimento de ensino. Para, a partir disso, podermos ter noções sobre as peculiaridades do ensino no local.

No terceiro capítulo, buscamos a análise das fontes primárias e secundárias, cruzando-as com o material bibliográfico disponível. Com esse procedimento esperamos entender o ensino de História nos diferentes períodos em estudo.

1 – A HISTÓRIA ENSINADA NO BRASIL: DA COLÔNIA À REPÚBLICA

Neste capítulo, buscamos entender, por meio de uma revisão da literatura pertinente, como se processou o ensino da disciplina História no Brasil, a partir da colonização até a década de 1990.

1.1 – A AMÉRICA PORTUGUESA

A historiografia moderna divide a história da educação na América Portuguesa em três períodos: o primeiro esta contido entre a chegada até a expulsão dos jesuítas no Brasil, 1548-1759; o segundo esta englobado entre as reformas pombalinas, 1750-1777; e o terceiro no período em que a Corte esteve na colônia, 1808-1821.

Ao iniciarmos a discussão sobre o ensino jesuítico é pertinente salientar que estes dispunham de uma admirável retórica e um grande poder de persuasão. Paiva (2004) afirma que a ordem jesuítica foi fundada para a ação junto a sociedade, pois a Igreja estava funcionalmente incorporada ao Reino, cabendo-lhe a pregação e a distribuição dos sacramentos.

No caso das colônias portuguesas houve uma subordinação da Igreja Romana em relação ao Estado por meio de um mecanismo denominado padroado que consistia:

[...] em uma ampla concessão da Igreja de Roma ao Estado português, em troca da garantia de que a Coroa promoveria e asseguraria os direitos e a organização da Igreja em todas as terras descobertas. O rei de Portugal ficava com o direito de recolher o tributo devido pelos súditos da Igreja conhecido como dízimo, correspondente a um décimo dos ganhos obtidos em qualquer atividade. Cabia também à Coroa criar diocese e nomear os bispos (FAUSTO, 2000. p.60).

Mediante a afirmação acima, podemos compreender que os interesses da Igreja e do Governo Português convergiam para um único objetivo: a manutenção da ordem e do poder.

No período jesuítico, a educação esteve a serviço de interesses alheios ao sentido real da instrução, ou seja, o da formação integral do indivíduo. Os interesses religiosos e políticos da Companhia de Jesus promoveram as ações educativas que encontraram no ensino um meio eficaz de submissão e domínio. Essa experiência pedagógica sintetizou-se num conjunto de normas e estratégias denominado *Ratio Studiorum*, publicado em janeiro de 1599. As instruções contidas nesse documento auxiliavam a formação integral do homem de acordo com a fé e a cultura da época. Mesmo com a expulsão dos jesuítas das terras portuguesas e de suas colônias, em 1759, o legado educacional ficou marcado por um longo período, como afirma Romanelli:

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguem a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural [...] (ROMANELLI, 2006 p.35).

A ascensão do Marques de Pombal, em 1750, ao poder português e seus ideais iluministas resultou na expulsão dos jesuítas das terras portuguesas, dismantelandando toda a estrutura educacional existente na colônia portuguesa. Os grandes cursos de características humanísticas dos colégios jesuíticos foram paulatinamente dando lugar as “aulas régias”, aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica, ministradas por professores que se organizavam, tanto no que diz respeito ao lugar quanto ao material utilizado, e cobravam

depois do governo o pagamento pelo trabalho do ensino. (GHIRALDELLI, 2006, p.27). Foi a partir desse momento que se iniciou a descentralização do ensino brasileiro.

Com a vinda da corte para o Brasil, em 1808, a educação colonial sofreu algumas transformações pois, de acordo com Romanelli (2006) durante o período pombalino as famílias da elite mandavam seus filhos a Portugal ou a França para estudarem e obterem diplomas de ensino superior, especialmente de Bacharel em direito ou Letrado. Ainda de acordo com a autora, nesse período também houve o surgimento das primeiras instituições educacionais de nível superior em terras brasileiras, acentuando a tradição de educação aristocrática, pois havia preocupação exclusiva com o ensino superior, sendo deixado de lado os demais níveis de ensino (p.38). O ensino secundário continuou a ser ministrado por professores régios, e o ensino primário em escolas de aprender a “ler e escrever”.

No período colonial, o ensino de História não foi considerado como disciplina escolar, porque desempenhava uma função instrumental tanto no período jesuítico, quanto no período pombalino, e as disciplinas eixo de estudo eram a Gramática, Retórica, Filosofia e Teologia, ou seja, as Humanidades. A História ensinada era a história Sagrada que auxiliava o trabalho jesuítico na catequização dos índios e também orientava as obrigações do homem para com Deus e com seu Rei, em benefício comum de sua Pátria, aproveitando os exemplos que eram encontrados nos livros para conhecimento das suas verdadeiras obrigações.

1.2 – O BRASIL IMPÉRIO

Segundo Faria Filho (2003, p.135), a educação no período Imperial, por muitas vezes, foi compreendida como um tempo em que as idéias educacionais se encontravam fora de lugar. Entretanto, estudos recentes apontam que em várias Províncias havia discussões em

torno da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas “camadas inferiores da sociedade”

As “escolas de primeiras letras”, consolidadas no XIX, corresponderam a um momento de estruturação do Estado, no sentido de legislar sobre o tema e decidir sobre a centralidade das instituições escolares para a formação de gerações. A primeira lei orgânica do ensino no Brasil, lei de 15 de novembro de 1827, anuncia em seu artigo primeiro que todas as cidades, vilas e lugares mais populosos deveriam criar quantas escolas de primeiras letras fossem necessárias.

Essa instrução oferecida às classes “menos favorecidas” era considerada pelo Estado como uma forma de “civilizar” e “instruir” o povo brasileiro, pois “(...) a instrução como mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas, também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado” (FARIA FILHO, 2003. p.137). Portanto, podemos entender que o objetivo da educação, durante o período Imperial, era “de transformação do ‘menino diabo’ em componente da boa sociedade e membro do Povo (...)” (MATTOS, 2000. p. 89).

A promulgação do Ato Institucional de 1834 possibilitou a descentralização político-administrativa das Províncias em relação ao Império, o que implicou o estabelecimento de leis próprias. Dessa forma, o ensino primário e secundário ficou sob jurisdições das províncias e o ensino superior sob a responsabilidade do poder imperial. Essa descentralização permitiu a privatização do ensino secundário durante o Império. De acordo com Romanelli (2006), o ensino secundário acabou por tornar-se um curso preparatório para o ingresso no ensino superior.

A transformação que esses colégios sofreram no decorrer do século XIX, no sentido de se tornarem meros cursos preparatórios para o ensino superior, foi uma decorrência da pressão exercida pela classe dominante, a fim de acelerar o preparo de seus filhos e assim interligá-los ao rol dos homens cultos. A legislação decorrente desse processo culminou com a isenção da obrigatoriedade de frequência, com o que se instituiu matrícula por disciplina e se eliminou a seriação. Aos poucos, tanto os

liceus provinciais, quanto aos colégios particulares foram se convertendo em meros cursinhos preparatórios para exames de admissão ao ensino superior existente (p.40).

A criação do Imperial Colégio Pedro II, em 1837, cujo objetivo era a construção de um modelo para as demais escolas de ensino secundário, representou a expressão concreta dos anseios dos governantes imperiais que desejavam oferecer uma norma aos colégios que já se achavam instituídos (MATTOS, 2000, p.43). Romanelli afirma que esse objetivo não se concretizou, pois o próprio Colégio Imperial Pedro II acabou por se transformar em um curso preparatório para o ingresso em instituições superiores, principalmente de Direito. Ainda de acordo com Romanelli (2006, p.40)

Se, além disso, se levar em conta que nem liceus provinciais, nem colégios particulares podiam conferir o grau de bacharel – privilégio do Colégio Pedro II e requisito para a inscrição nos cursos superiores – pode-se imaginar quanto desinteresse havia nas províncias por uma organização séria do ensino. Geralmente o preparo começava nas províncias para terminar com a passagem pelos exames parcelados que o Pedro II realizava para conferir o grau de bacharel. Por aí pode avaliar quão propedêutico era o ensino secundário e, ao mesmo tempo, quão seletivo acabou por ser.

Devemos salientar que o Imperial Colégio Pedro II, administrado pelo poder central, também tinha por objetivo formar a elite política do país o que acabava por caracterizá-lo como elitista por oferecer um ensino diferenciado das demais escolas secundárias existentes. Assim, de acordo com Mattos (2000, p.56)

Tendo como objetivo maior a construção do Estado imperial, os dirigentes imperiais empenharam-se na manutenção da Ordem e difusão da Civilização. Ao concluírem sua obra, a boa sociedade transformava-se em classe senhorial. Para manter a Ordem e Difundir a Civilização aqueles dirigentes deram um relevo especial à Instrução Pública, de modo a estabelecer um relacionamento diferente entre os governos do Estado e da Casa.

No período Imperial também ocorreu outra importante reforma no que tange ao sistema educacional brasileiro, ou seja, a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879. De acordo com Ghiraldelli (2006), essa reforma teve como principal aspecto a instituição da liberdade do ensino primário e secundário no município da Corte e a liberdade do ensino superior em todo o país. Essa liberdade pode ser entendida mediante a livre escolha dos conteúdos curriculares

a serem apreendidos pelos alunos, a frequência ao estabelecimento de ensino não era obrigatória, havendo, porém, exames obrigatórios periódicos. No entanto, esses exames deveriam ser rigorosos para que somente quem tivesse um bom preparo conseguisse obter o certificado no grau desejado. Desse modo, podemos perceber que o ensino estava voltado para a elite e com um caráter prévio, pois somente conseguiriam ser aprovados nesses exames aqueles que tivessem feito um bom curso secundário.

É no período Imperial que o ensino de História se constituiu como disciplina escolar com objetivos definidos e métodos pedagógicos próprios. Durante o início do século XIX, vários projetos educacionais foram discutidos para tratar da definição e organização dos conteúdos curriculares da disciplina. Bittencourt (1993) afirma que:

A constituição da História como disciplina escolar definiu-se inicialmente pelas propostas dos liberais brasileiros envolvidos nos debates educacionais da década de vinte do século passado. Parte dos intelectuais pretendia construir uma História Laica, uma espécie de ciência social da nação que se criava sob a dominação de um Estado independente, mas não desejava abolir os princípios educativos da Igreja Católica (p.138).

Enquanto alguns intelectuais pretendiam construir uma História Laica, também era asseverada pelos conservadores a necessidade do ensino de uma História Sagrada, “fornecedora de lendas, de dramas, epopéias com heróis que se difundiam e (...) o conhecimento histórico servia para uma catequese, como um método mais agradável de aprender a moral cristã” (BITTENCOURT, 1993, p.158). Assim, durante a constituição da História como disciplina escolar houve disputas ideológicas, envolvendo o Estado e a Igreja, em torno da questão da laicização ou sacralização da História.

Em 1827, foi debatido pela Câmara dos Deputados, um plano que propunha o ensino de História subdividido em três áreas, a saber: História Geral Sagrada, História Geral Profana e História do Império do Brasil. As três deveriam manter uma seqüência cronológica e marcos temporais definidos pelo Estado (BITTENCOURT, 1993, p.138-39).

Em 1837, com a criação do Imperial Colégio Pedro II, a História como disciplina escolar teve seu plano de curso consolidado, distribuído ao longo das oito séries de ensino e tendo por objetivo auxiliar a formação da elite política e intelectual do país. Em 1855, houve a introdução, no currículo escolar, da disciplina História do Brasil.

Em 1861, Joaquim Manuel de Macedo, membro do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) e professor da cadeira de História do Imperial Colégio Pedro II publicou o compêndio “Lições de História do Brasil” que tinha por objetivo contribuir para a formação da identidade dos membros da boa sociedade da população local. “Lições de História do Brasil” não foi o primeiro compêndio de História do Brasil publicado na Corte, e o que o diferenciava dos demais é que seu autor elaborara a história geral do Brasil, impondo um método que se apresentava sob três maneiras diferentes:

Em primeiro lugar, tratava-se de recolher, analisar e arquivar uma documentação. Em segundo lugar, devia ser revelado o sentido geral da formação e evolução de um povo ou nação. E, por fim, devia-se traduzir este sentido geral de modo a fazer da história a pedagogia da formação do povo (MATTOS, 2000. p.69).

Dessa forma, o método utilizado por Macedo o diferenciava dos demais manuais escolares produzidos no país. Ainda sobre o sentido que Macedo procurara embutir em sua obra, podemos apontar que:

O sentido que Macedo imprimia em Lições – o papel e o valor que atribuía a determinados temas na História que apresentava – fazia com que colocasse em evidência temas como os índios brasileiros e a ocupação holandesa (...). Assim, a tematização dos indígenas – sempre denominados “gentio”, isto é, idólatras, incultos – permitia destacar a ausência de História, de um sentido somente adquirido com a chegada do descobridor português, europeu e cristão. A tematização das guerras flamengas, por sua vez, permitia evidenciar a formação da nacionalidade. Enquanto que o tema da emancipação política sublinhava a construção do Estado e a formação do Povo, estabelecendo os nexos entre o passado da colonização portuguesa e o presente do Império soberano (MATTOS, 2000. p. 98).

A obra de Macedo, além de procurar sublinhar o amor à pátria, destacava a fundamental importância de um método, realçando os fatos notáveis da nação em uma linha do tempo. Como exemplo, podemos citar a “Guerra Holandesa” que se constituiu como um tema privilegiado, pois de acordo com Mattos (2000), apresentava-se como o objeto ideal para

a constituição de uma memória a respeito da formação da nacionalidade brasileira. Dessa forma:

[...] concluída a leitura, estudantes e meninos poderiam perceber como a guerra propiciara, pela primeira vez, a aproximação das três “raças” formadoras do povo brasileiro, sob a égide do elemento branco que organizara e comandara a resistência, de início representado por Matias de Albuquerque, e, em seguida, sob a Insurreição Pernambucana, em seus representantes já “civilizados”.

A guerra constituía, assim, o panteão da nacionalidade: “o branco ou caucasiano André Vidal de Negreiros ao lado do índio (e não mais representante do gentio) Antônio Filipe Camarão e do negro Henrique Dias.” (MATTOS, 2000. p. 110-11)

Em suma, durante o período imperial, a História como disciplina escolar alinhava-se no currículo de ‘humanidades’ que tinha por objetivos moldar a formação das classes dirigentes do país e auxiliar na composição de um grupo de privilegiados brasileiros, pois:

Neste Império do Brasil onde o unitarismo, a centralização político-administrativa, a transformação de uma boa sociedade em classe senhorial e a manutenção da ordem escravista eram construções a serem conservadas e consolidadas cotidianamente, [...] (MATTOS, 2000. p. 90).

Desse modo, o ensino de História esteve imbricado na formação da elite brasileira, sendo seu principal objetivo fornecer aos alunos conhecimentos necessários para exercerem papéis de destaque nos segmentos da sociedade, principalmente no cenário político. A partir de 1855, o ensino de História nos colégios e liceus ficou dividido da seguinte forma: História Nacional/História Profana e Educação Moral e Religiosa. Em 1880, os programas curriculares aboliram o ensino da História Sagrada, que foi substituída pela História da Pátria que exaltava os grandes episódios e os grandes personagens da nação.

1.3 – O BRASIL REPÚBLICA

Com o advento da República, em 1889, foram instituídos o sistema federativo e a reafirmação da descentralização do ensino, conforme expresso na constituição de 1891. A

Primeira República, estruturada com bases no sistema coronelista¹ foi amplamente assegurada, durante o período, pelas formações oligárquicas, política dos governadores, atingindo o seu ápice com a “Política do Café com Leite”, que representava a alternância na presidência da República: ora um membro da oligarquia mineira, ora um da oligarquia paulista. Este modelo político perdurou por grande parte da Primeira República, 1894-1930.

A política dos governadores acabou por favorecer um modelo educacional em que as classes dominantes tinham maior acesso ao ensino secundário e superior, e as classes menos abastadas, a uma educação de base, voltada para o primário e o profissional. Romanelli, (2006) afirma que:

A dualidade do sistema educacional brasileiro, se, de um lado, representava a própria dualidade da sociedade escravocrata, de onde acabara de sair a República, de outro, representava ainda, no fundo, a continuação dos antagonismos em torno da centralização e descentralização do poder. A vitória dos princípios federalistas que consagrou a autonomia dos poderes estaduais fez com que o Governo Federal, reservando-se uma parte da tarefa de proporcionar educação à nação, não interferisse de modo algum nos direitos de autonomia reservados aos Estados, na construção de seu sistema de ensino (p.42)

Essa descentralização gerou graves problemas no âmbito educacional. O governo federal, com a intenção de amenizar esses problemas, instituiu uma série de reformas, e uma das mais destacadas foi a Lei Orgânica Rivadávia Corrêa, promulgada durante o governo de Hermes da Fonseca, em 1911, que propiciou maior liberdade no ensino, com a presença facultativa, desoficializando-o. Em reação a essa legislação, em 1915, foi anunciada a Reforma Carlos Maximiniano que instituiu a reoficialização do ensino e regulamentou o acesso às escolas de níveis superiores. Em 1925, aconteceu a Reforma Rocha Vaz que determinava um acordo entre os estados e a União, ao menos no que tange à educação primária e à eliminação dos exames preparatórios e parcelados.

¹ De acordo com Víctor Nunes Leal o coronelismo pode ser conceituado como: “sistema político é dominado por uma relação de compromisso entre o poder privado decadente e o poder público fortalecido.” LEAL, Victor Nunes.(1975) Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil. E ed. São Paulo, Alfa-Omega..

1.3.1 – Educação Patriótica

Na Primeira República, o ensino descentralizado continuou a apoiar a minoria elitizada, deixando à margem grande parte da população negra, dos imigrantes e até mesmo a população branca pouco abastada. Isso foi favorecido pelo próprio sistema de ensino e as Reformas havidas, pois observamos que, na transição do Império para a República, não houve transformações profundas no ensino e na sociedade brasileira, e a educação foi posta como uma instituição social a serviço do Estado (NAGLE, 1976, p.290).

O ensino de História deveria inculcar na população valores como os de ordem e progresso. A História ficou limitada ao ensino dos grandes personagens e do passado político do país, contribuindo nesse sentido para a formação moral da população. De acordo com Bittencourt (1993):

Os programas curriculares produzidos e concebidos para as escolas primárias confessionais caracterizavam-se por constantes mudanças, variando as disciplinas a serem ministradas. Neles, geralmente, o ensino de História era considerado como necessário, prevalecendo como objetivo fundamental a formação moral, concebendo-se a História como exemplo para futuras gerações. O currículo do ensino secundário, mais debatido e estruturado, com disciplinas mais definidas, existiu precariamente, subordinando-se aos interesses financeiros da indústria particular que se ampliava e pela política nefasta das elites ‘clientelistas’ que colocaram o saber escolar como objeto de trocas e favores políticos (p. 157)

Percebemos que o ensino de História, durante a Primeira República, foi pautado por uma concepção de ensino que visava a reafirmação dos sentimentos pátrios e o conformismo com a situação social e econômica vivido pela população.

O ano de 1930 representou um importante marco para história brasileira, pois durante seu transcurso Getúlio Vargas chegou ao poder por meio de um golpe de Estado, favorecido pelo apoio de grupos descontentes com a “República do Café com Leite”, e também pelo momento de crise econômica que o país enfrentava. Devemos ressaltar que esses grupos que

apoiaram a Revolução de 1930 eram basicamente heterogêneos. Essa característica heterogênea é abordada da seguinte forma por Luís Roberto Lopes (1986):

Produto de uma aliança heterogênea (Aliança Liberal e tenentismo) e com interesses particulares determinando as atuações dentro de cada um dos blocos participantes, a Revolução de 30 teria que ter, como teve, um caráter inacabado (...)é também verdade que a contraditória multiplicidade dos interesses vitoriosos fez com que sérias dificuldades surgissem posteriormente, quando chegou a hora das grandes opções para resolver os grandes impasses nacionais (p.41)

Após a Revolução, Vargas viu-se com a tarefa de organizar um governo que superasse os antagonismos regionais e empreendesse a modernização do país. Podemos apontar como obstáculo à constituição de um poder harmônico a inexistência de partidos políticos ou de correntes ideológicas que sustentassem as decisões do novo governo e lhe servissem como ponto de referência.

Após a efetivação do governo Vargas, começaram a surgir as primeiras cisões entre os grupos participantes da Revolução, pois correntes mais radicais – os tenentistas – queriam mudanças efetivas na forma de governo, ou seja, pregavam que deveria haver uma maior intervenção do Estado na economia, a nacionalização de alguns setores básicos e reformulação dos aspectos tangentes à área trabalhista; e outros, mais conservadores – lideranças políticas dos Estados revoltosos – pediam uma nova constituição. De acordo com Romanelli (2006):

O movimento resultou de uma coalizão de forças. Era uma coalizão precária, porque composta dos interesses e das camadas sociais mais diferentes. ‘O que os irmanava, diz Thomas Skidmore, era uma vontade de experimentar novas formas políticas numa tentativa desesperada de alijar o arcaico’. Nada mais os aproximava. Não havia sequer um programa comum definido. Dessa coalizão podiam distinguir-se duas correntes: a dos que desejavam mudanças apenas no sentido jurídico, ou mesmo, propugnavam por uma troca de pessoas no poder, e a dos que se propunham lutar por mudanças mais profundas (p.49)

O período que Vargas se constituiu no poder pode ser dividido em três fases: a primeira no período de 1930-34 ou, o Governo Provisório, a segunda após a Constituição de 1934 e, por fim, a terceira fase denominada Estado Novo, 1937-45.

A princípio concentraremos nossos estudos na primeira e segunda fase do governo de Vargas que, ao tomar o poder em 1930, tratou de estabelecer algumas reformas administrativas para constituir a fundamentação do novo regime. Dentre as primeiras modificações realizadas por Vargas está a criação de novos Ministérios, dentre estes o da Educação e Saúde Pública.

O ministério da Educação e Saúde Pública teve como ministro Francisco Campos, e foi marcado por uma grande reforma no ensino através de uma série de decretos, atingindo toda a estrutura da educação, englobando aspectos como a Reforma do ensino superior, secundário, comercial e a criação do Conselho Nacional da Educação.

A reforma do ensino secundário proposta mediante o decreto 19.890 de abril de 1931, e consolidada pelo Decreto nº 21.241 de abril de 1932 teve como principal objetivo:

(...) a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional (grifo nosso), constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras'. Tais finalidades denunciavam uma concepção completamente distorcida das funções da escola secundária, como se pode prontamente observar. O resultado disso foi o currículo enciclopédico implantado por essa reforma (ROMANELLI, 2006, p.135).

A Reforma Francisco Campos definiu o ensino secundário como seriado e a frequência de caráter obrigatório. Também foi dividido em dois ciclos: um fundamental, a ser realizado em cinco anos, de caráter obrigatório para o ingresso em instituições superiores, e outro complementar a ser realizado em dois anos. Outro fator de relevância sobre a reforma Francisco Campos é que esta estendeu a equiparação dos colégios mantidos pelos municípios, associações ou particulares, eliminando assim, a atribuição dos ginásios estaduais de elaborarem seus programas, acentuando a centralização do ensino secundário (ABUD, 1997, p.32).

Assim, devemos destacar que a reforma de 1931 terminou com a diversidade de programas, tornando os conteúdos únicos e obrigatórios para todo o país. Os programas de

ensino de acordo com Bittencourt (1990, p.65) eram acompanhados por “instruções metodológicas” que “orientavam” o professor para o melhor caminho a seguir.

A partir da Reforma Francisco Campos, o ensino de história sofreu mudanças significativas, sendo a presença obrigatória nas cinco séries do ensino fundamental e nos dois anos do ensino complementar, acabando assim por consolidá-la como disciplina escolar. De acordo com conteúdo curricular proposto, a disciplina deveria ministrar um ensino baseado na “genealogia da nação”, que já se realizava desde o período Imperial com Macedo em sua obra Lições do Brasil. Essa característica do ensino de História tinha por objetivo apresentar aos alunos um ensino biográfico e episódico, frisando os principais acontecimentos e personagens da história brasileira.

Durante os anos de 1930, o ensino da História do Brasil foi ministrado junto à História da Civilização, que era incluída nas cinco séries do curso secundário fundamental, aumentando assim sua carga horária. Fonseca (2003, p.53) afirma que o ensino de história no período deveria ser baseado na clara compreensão das necessidades de ordem coletiva e no conhecimento das origens, dos caracteres e da estrutura das atuais instituições políticas e administrativas. Dessa forma, podemos entender que o objetivo da disciplina era contribuir para a “formação moral” e “política” do cidadão brasileiro. Abud (1997) afirma que:

Os programas de ensino de História continham elementos fundamentais para a formação que se pretendia dar ao educando no sentido de levá-lo à compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, base do patriotismo. Nessa perspectiva, o ensino de História seria um instrumento poderoso na construção do Estado Nacional, pois traria à luz todo o passado de todos os brasileiros e teria o alto intuito de fortalecer cada vez mais o espírito de brasilidade, isto é, a formação da alma e do caráter nacional (p.34)

De 1932 a 1934, a situação educacional brasileira foi marcada por sua posição na Constituição que deveria ser votada pela Assembléia Nacional Constituinte em 1933. A Associação Brasileira de Educação (ABE) apresentou um anteprojeto com oito artigos para a situação educacional. Chegando aos domínios do Governo Provisório, este realizou algumas

modificações, ficando composto somente por dois artigos: o de número 111 seguido de três parágrafos e o de número 112 seguido de oito parágrafos. A Constituição de 1934 perdurou por um curto tempo, pois em 1937, Getúlio Vargas por meio de um novo golpe de Estado se tornou ditador do país. Vargas denominou esse regime de “Estado Novo”.

O Estado Novo (1937-1945) possibilitou a consolidação dos principais projetos de Getúlio Vargas como o desenvolvimento da industrialização e a consolidação das exportações e das indústrias de base. Devemos apontar também o controle exercido sobre os trabalhadores, por meio do Ministério do Trabalho, e da sociedade em geral, tendo como garantia para o bom funcionamento do regime o Departamento de Imprensa e Propaganda, o DIP, que detinha o poder de determinar o que poderia ou não ser veiculado pelos meios de comunicação. A Educação também sofreu reformas denominadas Leis Orgânicas do Ensino, iniciadas em 1936 e concluídas em 1942, por iniciativa do ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema.

Em 1942, o Ministro Gustavo Capanema propôs nova reforma de ensino. Essa reforma foi denominada Reforma Capanema, compreendendo as Leis Orgânicas do Ensino e abrangeu todos os ramos do ensino primário e médio. Alguns autores, como Romanelli (2006), apontam essa reforma como elitista e conservadora, pois tratava separadamente cada ramo de ensino dando-lhes um caráter de dualidade educacional.

Essa dualidade de acordo com Romanelli (2006) foi marcada pela organização de um ensino bifurcado: o ensino secundário público destinado às elites que seguia o seguinte percurso escolar: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, o ingresso em algum curso superior. Quanto ao caminho escolar trilhado pela parcela menos abastada da população, era o seguinte: do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Romanelli (2006) afirma que:

Com o manter e acentuar o dualismo que separava a educação escolar das elites da educação escolar das camadas populares, a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que ‘classificavam’ socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social (p.169).

Desse modo, percebemos uma continuidade na forma de ensino baseada no modelo Imperial, pois o acesso ao ensino secundário e superior continuava restrito, acentuando seu caráter elitizado. Quanto ao conteúdo curricular, a Lei Orgânica do Ensino Primário, sofreu influência do movimento renovador e “era composto por disciplinas como Leitura e Linguagem Oral e Escrita, Iniciação a Matemática, Geografia e História do Brasil, Conhecimentos Gerais aplicados à Vida Social, a Educação para Saúde e Trabalho, Desenho e Trabalhos Manuais, Canto Orfeônico e Educação Física.” (GHIRALDELLI, 2006. p.83).

No Ensino Secundário, a Reforma Capanema manteve um forte traço tradicional. Ghiraldelli (2006) aponta o propósito do Ensino Secundário da seguinte forma:

[...] preparação 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 (p.84).

A organização curricular do Ensino Secundário ficava estabelecida da seguinte forma (ROMANELLI, 2006. p. 157-58):

1º ciclo – Ginásial com 4 séries:

<i>Disciplinas</i>	<i>Séries</i>
Português	I – II – III – IV
LatimI	II – III – IV
Francês	I – II – III – IV
Matemática	I – II – III – IV
Ciências Naturais	III – IV
História Geral	I – II
História do Brasil	III – IV
Geografia Geral	I – II
Geografia do Brasil	III – IV
Trabalhos Manuais	I – II – III – IV
Desenho	I – II – III – IV

2º ciclo

a) Curso Clássico – 3 séries:

<i>Disciplinas</i>	<i>Séries</i>
Português	I – II – III
Latim	I – II – III
Grego (optativo)	I – II – III
Francês	optativo
Inglês	optativo
Espanhol	I – II
Matemática	I – II – III
História Geral	I – II
História do Brasil	III
Geografia Geral	I – II
Geografia do Brasil	III
Física	II – III
Química	II – III
Biologia	III
Filosofia	.III

b)

Curso Científico – 3 séries

<i>Disciplinas</i>	<i>Séries</i>
Português	I – II – III
Francês	I – II
Inglês	I – II
Espanhol	I
Matemática	I – II – III
Física	II – III
Química	II – III
Biologia	III
História Geral	I – II
História do Brasil	III
Geografia Geral	I – II
Geografia do Brasil	III
Desenho	II – III
Filosofia	III

Podemos observar que o currículo do Ensino Secundário tinha um caráter enciclopédico voltado para a formação das elites, ou das “individualidades condutoras”, remetendo a continuidade do modelo Imperial no que tange à formação das elites política e intelectual da nação. Os conteúdos de História abordavam a História dos grandes personagens e heróis da nação como Tiradentes e Duque de Caxias.

Com a promulgação das Leis Orgânicas de Ensino foi reafirmado o ensino de História do Brasil como disciplina autônoma, que acabou por confirmar o seu objetivo de formação moral e patriótica. Dessa forma, podemos entender que a disciplina desempenhava um papel relevante na formação da “unidade nacional” Abud (1997), afirma que:

Três pilares alicerçavam a unidade nacional brasileira: unidade étnica, unidade administrativa e territorial e unidade cultural. Os eixos em torno dos quais os programas se estruturavam e tinham significados relacionados à formação do Estado Nacional: a formação do “povo brasileiro”, a organização do poder político e a ocupação do território brasileiro (p.36)

A afirmação acima remete à função de formação da nação e do sentimento patriótico que por esta deveria ser formado. Os livros didáticos de História do Brasil do período, de acordo com Abud (1997), abordavam a formação da nação por meio de conteúdos como a miscigenação e a importância do europeu como colonizador. Outro ponto de grande destaque era a expansão territorial desde o período da colonização, realizada pelos bandeirantes e a continuidade da fragmentação do território nacional mesmo após a independência, diferentemente do que havia ocorrido na América Espanhola.

Também devemos destacar a associação do ensino de História às práticas cívicas. Bittencourt (1990) afirma que:

As atividades programadas para a escola oficial compunham-se de comemorações relacionadas às ‘datas nacionais’, de rituais para hasteamento da bandeira nacional e hinos pátrios além de uma série de outras festividades que foram englobadas sob o título de ‘cívicas’, compondo com as demais disciplinas o cotidiano escolar (...) Além da ‘História da Pátria’ ser tema preferencial de livros de leitura e das músicas escolares, havia outros recursos de comunicação, com rituais e símbolos construídos para a institucionalização de uma memória nacional (p.89)

Podemos perceber que uma das missões das disciplinas História e Educação Moral e Cívica era dar coesão às tradições nacionais organizadas em torno da formação de um passado único, exaltando a formação dos grandes vultos e fatos da nação. O período Vargas deixou como legado grandes reformas educacionais. O ensino de História permaneceu como disciplina obrigatória e serviu como alicerce para a construção do cidadão ideal para o estudo centralizado, que tinha como um dos seus principais objetivos neutralizar o poder das oligarquias regionais, formando o que concebia como sentimento nacional brasileiro (ABUD, 1997, p39).

Com o fim do Estado Novo, em 1945, emergiu no país uma nova fase política, vinculada a uma série de transformações econômicas e sociais. Em 1946 foi promulgada uma nova Constituição que, dentre outros aspectos, “definia como privativa da União a competência para fixar as diretrizes e bases da educação nacional” (SAVIANI, 2004, p.38).

Para sua realização foi formada uma comissão que tinha por objetivo elaborar um projeto para as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN. Em 1947, o primeiro projeto da LBDN foi remetido ao Congresso, sendo arquivado em 1949, graças ao esforço do parlamentar Gustavo Capanema que, por meio de um parecer desfavorável, arquivou o projeto.

Em 1951, a Câmara dos Deputados solicitou a reabertura do projeto que havia desaparecido, determinando assim sua recomposição. Até 1956, não se havia chegado a um acordo. Em 1958, a Comissão de Educação e Cultura recebeu um substitutivo do primeiro projeto da LBDN que alterava todo o projeto inicial, ficando conhecido como “substitutivo Lacerda”. Em dezembro de 1961, após muitas discussões ideológicas foi votada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024/61. Romanelli (2006) sintetiza a nova lei da seguinte forma:

Em essência, pois, a lei nada mudou. A sua única vantagem talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo. Este, a nosso ver, o único progresso da lei: a quebra da rigidez e certo grau de descentralização. Foi uma abertura que se fazia necessária, mas que, na verdade foi timidamente ensaiada (p. 181)

Assim, podemos entender que a lei 4.024/61 não propiciou “revoluções” no que tange à educação nacional. A atribuição da elaboração de programas pelos governos estaduais foi um avanço que se fazia necessário. Outro ponto a ser ressaltado é que pela LDB de 1961 houve um processo de tecnização da formação escolar, deixando a uma posição secundária às chamadas disciplinas das humanidades.

Quanto ao ensino de História e Geografia, na década de 1960, embora mantido como disciplina autônoma, perdeu um importante espaço na grade curricular. Abud (1997) afirma que:

Das quatro séries do curso ginasial, somente três tinham aulas de História e Geografia. Isto porque outras disciplinas mais “úteis” tinham sido incorporadas ao

currículo e precisavam de espaço. Nas escolas paulistanas, nas 1ª e 2ª séries do ginásio, deveria se ensinar História do Brasil e na última série História Geral (p.39).

De acordo com os programas do período, na primeira série do curso ginásial deveria ser ensinada a História do Brasil Colônia; na segunda série, o Período Imperial até os tempos contemporâneos; e, por fim, no último ano, deveria ser ensinada a História Geral, desde a Antigüidade ao final da Segunda Guerra Mundial. O ensino de História continuava a ser embasado nos grandes fatos e na história dos grandes personagens, seguindo as antigas programações, procurando inculcar valores como a questão de pacificação, união entre os povos, importância da democracia liberal e o repúdio ao Comunismo (ABUD, 1997, p.40).

O ano de 1964 foi marcado pela tomada do poder pelos militares apoiados por diversos setores da sociedade e, conseqüentemente, pela deposição do Presidente João Goulart. Os militares ficaram no poder durante vinte e um anos e nos deixaram profundas marcas em todos os campos. Dessa forma, antes de abordarmos a reforma educacional ocorrida em 1971, devemos contextualizar o período. O Brasil vivia sob o impacto dos chamados “anos de chumbo”, durante o período militar, impacto esse ocasionado pela necessidade do governo colocar o “país nos eixos”.

Nesta época, o país vivia um misto de medo da repressão do Estado e de euforia em decorrência do crescimento econômico (GERMANO, 1993. p.161). Quanto ao processo educacional, o Regime Militar foi marcado por dois momentos distintos, sendo o primeiro correspondente à implantação do regime ditatorial. O segundo inicia-se com as crises práticas, durante as quais o regime percebe a necessidade de medidas para adequar a educação ao modelo de desenvolvimento econômico que se apresentava ao país.

Nesse contexto, foram realizadas as reformas educacionais, havendo uma reformulação política no modelo de educação primária e secundária. O novo modelo proposto

para o ensino de primeiro e segundo grau foi caracterizado pela lei 5692/71 de onze de agosto de 1971, período em que o Ministério da Educação era comandado por Jarbas Passarinho.

A Reforma Educacional de 1971 reformulou o ensino primário e secundário em importantes aspectos, como: a obrigatoriedade escolar para crianças entre sete e quatorze anos, a realização do Ensino Fundamental em oito anos (1ª a 8ª série), a extinção do exame de admissão, além de mudanças no conteúdo escolar como a inclusão de disciplinas obrigatórias tais como Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Educação Artística e Programas de Saúde. Quanto ao Ensino Secundário passou a ser realizado em três ou quatro anos, voltado para o ensino técnico. A lei 5692/71, tinha por objetivo geral:

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a função necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo consciente da cidadania (LDB 5692/71)

Logo no primeiro artigo da LDB 5692/71 podemos perceber que um dos seus principais objetivos era a formação de “cidadãos” e trabalhadores nos moldes do governo vigente, pois o Ensino Secundário passou a ser voltado para o ensino profissionalizante.

Formar “cidadãos” nos moldes do governo pode ser amplamente discutido, pois no período político vivido, a escola seria um espaço privilegiado de propagação de sua ideologia. De acordo com Germano (1993, p.166), a reforma educacional nos anos de 1970 pode ser percebida da seguinte forma:

Em síntese, o que está em jogo, na política educacional em apreço, é *primeiramente* uma questão de hegemonia, posta por um Estado em que função de *domínio*, conforme foi dito, é claramente predominante em virtude da forma de ditadura militar que ele assumiu nessa quadra da nossa história. Ora, a hegemonia, assinala Gramsci (1979:37), pressupõe que os grupos dominantes levem em consideração, dentro de certos limites, os interesses dos ‘grupos sociais sobre os quais a hegemonia será exercida.

Ainda a respeito da lei 5692/71, Fonseca (1993, p.53) aponta que:

A partir da Lei 5692/71, o governo edita uma série de leis, pareceres e resoluções normatizando e clareando os princípios e doutrinas, enfim, regulamentando a implantação da reforma educacional. Um dos fatos que nos chama a atenção na reforma é a centralização das divisões do processo de ensino nas esferas governamentais, reforçando uma idéia que vem desde a escola nova. Apesar de a considerarem uma ‘descentralização articulada’, o controle técnico-burocrático sobre a escola e o professor é acentuado .

Mediante a afirmação acima, percebemos que o projeto educacional da década de 1970 estava ligado ao ideário de segurança nacional, pois a reforma de 1971 apontou uma nova organização curricular, traçando uma doutrina norteada pelos planos de ensino, que propunham os objetivos desejáveis a serem atingidos em cada disciplina de estudo (FONSECA, 2003, p. 53). Fonseca (1993) aponta o decreto 68.065 de 14 de janeiro de 1971, que ressalta doutrina implantada na disciplina de Educação Moral e Cívica:

[...]a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;

o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;

o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando o bem comum;

o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (Decreto-lei n. 68.065. 14/01/1971 – C.F.E)

Dessa forma, o ensino de Educação Moral e Cívica tinha como finalidade preencher o “vácuo ideológico” existente na mente dos jovens, para que não fosse preenchido pelas idéias comunistas e de esquerda.

Quanto o ensino de segundo grau possuir características profissionalizantes, pode ser explicado, em parte, pela preocupação de conter a procura de vagas no ensino superior, pois o segundo grau, sendo um ensino técnico poderia ter um caráter de terminalidade, principalmente para a clientela escolar de classes menos favorecida economicamente. A preparação para o trabalho de acordo com as necessidades do mercado está explícita no parágrafo primeiro, do artigo 5º da lei geral da educação de 1971. Assim:

§1º: O currículo pleno terá uma parte da educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: a) no ensino de 1º grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantemente nas finais; b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial (LDB 5692/71)

Podemos perceber que a partir das leis gerais da educação de 1971, o ensino de 2º grau passou a ter como prioridade a capacitação e formação específica de mão-de-obra para o trabalho. O ensino de História, por seu turno, mereceu destaque na lei geral da educação de 1971, que de acordo com Fonseca (1993):

[...] constituiu-se alvo de especial atenção dos reformadores. Constatamos, neste período estudado, sobretudo após 1968, uma série de mudanças no ensino de História. Num primeiro momento elas se processavam em estreita consonância com as diretrizes política do poder do Estado. No segundo momento, constatamos o poder das forças sociais emergentes no processo de democratização, intervindo diretamente nas mudanças afetas ao ensino e à produção da História (p.125).

A citação acima revela a preocupação do regime vigente com o ensino de História, que tem por essência a análise crítica de conteúdos. Dessa forma, o ensino de História foi substituído nas séries iniciais pela disciplina Estudos Sociais que englobava conhecimentos de História e Geografia. Já nas séries seguintes do Ensino Fundamental e Secundário, o ensino História era ministrado por professores formados nos cursos de licenciatura curta, mais estudos adicionais ou em licenciatura plena. O ensino de história foi vinculado aos princípios da disciplina de Educação Moral e Cívica.

Antes da implementação dessa “nova” disciplina no currículo escolar, houve a criação do curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, em 1969, em que o aluno era habilitado em Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica ,Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e História ou Geografia, contanto que fizesse mais um ano de estudos adicionais.

O surgimento desses cursos de licenciatura curta foi justificado pelo governo como uma forma de suprir a carência de professores que o país apresentava no período. O país sofria mudanças em vários setores: como a expansão da economia e um acentuado

desenvolvimento no setor industrial o que implicava a expansão da demanda da população pela educação. Ainda a respeito dos cursos de licenciatura curta Fonseca (1993) afirma:

[...] começa a ser formada a nova geração de professores polivalentes, e neles o principal objetivo é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social (p.27).

Na década de 1970, podemos observar as conseqüências e desdobramentos da Reforma Universitária de 1968 em perfeita consonância com a legislação vigente, ou seja, a lei 5692//71, segundo a qual caberia aos professores a tarefa de transmitir os conteúdos pré-selecionados pelo governo e ao aluno recebê-los. Assim, percebemos o ensino de História como acrítico, em que o receptor deveria preocupar-se em reproduzir e memorizar mecanicamente as informações obtidas em sala de aula.

Os cursos de licenciatura curta, atrelados aos conteúdos da Educação Moral e Cívica propiciavam à História um caráter geral e profissionalizante. Quanto ao conteúdo disciplinar, Fonseca (2003) apresenta uma síntese do que se tornou o ensino de história durante o período.

[...] ensino de História, impunha um ensino diretivo, não crítico, no qual a História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente de caráter político institucional, e no qual se sobressaiam os espíritos positivos que conduziriam a História. Nessa concepção, a ordem social, livres de conflitos, seria fator de progresso e as desigualdades seriam legitimadas como fatos universais e naturais (p.58).

Mediante a afirmação acima, percebemos que o ensino de História continuava a ser baseado na História dos grandes homens e dos grandes fatos, tendo seu conteúdo organizado cronologicamente, sendo as divisões realçadas pelos marcos políticos que ocorreram na História mundial. Dessa forma, o ensino de história dividia-se em História Geral (História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea) e História do Brasil (Brasil Colônia, Império e República).

Essas medidas da lei geral da educação _ 5692/71_ estavam em consonância com o período, pois o país passava por intensas modificações políticas, sociais e econômicas,

explicando, portanto, as medidas aplicadas pela lei. É nesse aspecto que reafirmamos a visão de Chervel quanto ao termo “cultura escolar”, a qual o autor propõe estar ligada à disciplina escolar em que está embutida uma série de finalidades impostas previamente, seja por motivo religioso, político-social, etc.

1.3.2 – Educação para a “cidadania”

Na década de 1980, o Brasil passava por um lento e complexo processo de abertura do regime da ditadura militar, vivido pelo país desde 1964. Movimentos Sociais se organizavam e reivindicavam o retorno ao Estado Democrático. De acordo com Saviani (2004):

[...]a situação educacional configurada a partir das reformas instituídas pela ditadura militar logo se tornou alvo da crítica dos educadores, que crescentemente se organizavam em associações de diferentes tipos, processo esse que se iniciou em meados da década de 1970 e se intensificou ao longo dos anos de 1980 (p.45).

Saviani (2004) ainda afirma que essa organização de educadores poderia ser dividida em duas classes distintas: a primeira marcada pelos que se preocupavam com o significado social e político da educação, buscando uma escola pública de qualidade e aberta a população. Esse grupo era representado pelas entidades de cunho acadêmico científico. A segunda classe apontava a preocupação com o aspecto econômico e corporativo, sendo representada pelas diferentes entidades sindicais existentes em todo o país (p.46).

Nesse contexto, de críticas e desejos de mudanças floresce cada vez mais fortemente a exigência de se modificar o projeto educacional nacional. No entanto, somente em 1988, com a elaboração de uma nova Constituição Federal e a volta ao regime democrático, houve

mudanças na legislação em vigor. A Constituição de 1988 manteve sob responsabilidade da União o caráter privativo e a competência para fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Ainda de acordo com a Constituição de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988)

De acordo com o artigo acima, podemos entender que um dos objetivos da educação é formar o “cidadão”, contribuindo para o desenvolvimento da nação. Essa idéia de cidadania de acordo com Gatti Jr (2007) era fundamental para a doutrina política e econômica que o país vivia, pois:

A idéia de cidadania, nesse sentido, é fundamental para a doutrina liberal em qualquer uma de suas modalidades. Termo recente, datado de 1913, significa, em sua acepção jurídica, a “condição de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política” (DICIONÁRIO HOUAISS, 2007). Remonta, porém, ao termo cidadão (cidade + -ão) que, na Grécia antiga, significava o indivíduo que desfrutava do direito de participar da vida política da cidade, o que era vedado à mulher, ao estrangeiro e ao escravo e, na Roma antiga, o indivíduo nascido em território romano e que gozava da condição de cidadania. Atualmente, o termo cidadão significa indivíduo que, como membro de um Estado, usufrui de direitos civis e políticos garantidos pelo mesmo Estado e desempenha os deveres que, nesta condição, lhe são atribuídos ou ainda indivíduo que goza de direitos constitucionais e respeita as liberdades democráticas (p.5)

Logo após a promulgação da nova Constituição Federal foi formada uma equipe para discutir uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional. Após sete anos de discussão acerca da questão educacional no país, em dezembro do ano de 1996, foi aprovada a Lei n. 9394 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, regulamentando o ensino.

Quanto à organização, a LDBN 9394/96 manteve a estrutura do ensino fundamental, alterando-lhe apenas a nomenclatura de 1º e 2º Graus, para Ensino Fundamental e Médio respectivamente. Outro ponto a ressaltar foi a regulamentação do Ensino Infantil como competência municipal, e a educação superior não ficou sob a competência de um único meio.

De acordo com os níveis das modalidades de ensino ficou estabelecida a seguinte forma na nova LDB:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior (BRASIL, 1996)

Dessa forma, estabeleceu-se como objetivo para a educação básica desenvolver o educando e assegurar-lhe uma formação para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Quanto a questão curricular, a LDB 9394/96 estabeleceu que:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

[...]

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (BRASIL, 1996)

Ainda de acordo com a questão curricular de acordo com a LDB:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (BRASIL, 1996)

Podemos observar que de acordo com a LDB, os currículos possuem uma base nacional comum, devendo, porém, ser respeitadas as questões regionais. Interessante observarmos que a LDB propõe que o currículo de História deva salientar as contribuições das diferentes culturas, tais como: africana, indígena, européia, para a formação do povo

brasileiro. Ainda a respeito dos currículos, podemos observar que é de fundamental importância que esses enfatizem sempre os direitos e deveres do “cidadão”.

Em 1997, o Ministério da Educação e Desporto (MEC) organizou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com o objetivo de orientar os professores para reorganizarem o modelo curricular, apresentando-lhes algumas sugestões nas mais diversas áreas. De acordo com os PCN:

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia dos professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997:13).

Mesmo apresentando-se como uma proposta sem caráter de obrigatoriedade os PCN pretendem ser *"um referencial comum para a educação escolar no Brasil"*, tendo em vista uma formação de qualidade e assumem a feição de política pública ao situarem-se como uma orientação oficial que

estabelece uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados a sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livro e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores (Brasil, 1997:36).

De acordo com Helena Maranhão (2001, p.01), os PCN implementados pela política educacional na gestão de Fernando Henrique Cardoso, receberam várias as críticas, não apenas em relação ao modo como MEC encaminhou a proposta, mas sobretudo quanto à marginalização dos professores envolvidos com o ensino público fundamental, os quais receberam o modelo pronto para ser aplicado.

O processo educacional iniciado na década de 1980 encontra-se em construção e adequação ao novo período vivido pelo país. Foram feitas reformas educacionais e propostos planos curriculares que visam uma formalização da educação na nação. De acordo com Zamboni (2003, p.98):

As diretrizes das políticas públicas publicadas voltadas para a cultura e educação incorporaram metas de conservação e recuperação do patrimônio nacional (ecológico e cultural), das memórias múltiplas e reconhecendo as diferentes identidades do povo brasileiro. Mudanças políticas nacionais exigiram outras diretrizes para a educação. Na década de 90, o Ministério da Educação propôs à sociedade novos Parâmetros Curriculares (PCNs) tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, assentados nos princípios da Cidadania, da Ética e da Pluralidade Cultural.

A partir da década de 1980, o ensino de História passa por revisões que se inserem no contexto vivido pelo país e de acordo com Fonseca (1993, p. 86) “os anos 80 são marcados por discussões e propostas de mudanças no ensino fundamental de História”.

As novas discussões historiográficas sobre o ensino de História buscam romper com a visão reprodutivista até então praticada. Os historiadores imbuídos na reforma recomendam que a história como disciplina escolar deixe de ser voltada somente para a história política e econômica, tendo como eixo uma história linear e positivista, para que haja uma atualização nos temas e “novos” sejam apontados. Incentivam-se o ensino da história temática e também a utilização de métodos alternativos como músicas, filmes, jornais, etc.

A escola passaria a ser produtora do saber, propiciando ao aluno uma capacidade crítica, diferentemente do que ocorria até então. O ensino da disciplina deixaria de ser a biografia dos grandes vultos e a história política e econômica das nações e passaria de acordo com Fonseca (2003, p.109)

a resgatar os diversos agentes, as múltiplas vozes representativas de uma época. Procura-se dar voz aos excluídos, ora tentando romper radicalmente com a forma tradicional de ensinar História, ora tentando introduzir novos materiais, novas fontes, novas questões sobre os esquemas preexistentes.

Quanto ao ensino de História, os PCN apontam instruções para a sua realização com o objetivo “valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito das diferenças e a luta contra as desigualdades” (BRASIL, 1998, p.43). Outro ponto a abordar é que os PCN “orientam” os professores a trabalharem a História por eixos temáticos e não mais uma História Linear, pois esses possibilitam ao aluno uma maior compreensão do assunto.

A questão curricular também é abordada nos PCN. Apesar de se auto-denominarem uma orientação aos professores, contem toda a estrutura curricular a ser aplicada e a forma de aplicação em todos os níveis de ensino.

Podemos entender que a partir da década de 1980, o ensino de História passou por um processo de mudança, em que a reorganização curricular procurou ampliar o eixo temático da disciplina. Outro ponto é que o ensino de História passou a desempenhar um importante papel na configuração da identidade do aluno, pois a apreensão das noções do tempo histórico em suas diversidades e complexidades pôde favorecer ao aluno a apreensão dos limites e possibilidades de atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica vivida.

1.3 – CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Neste capítulo, realizamos uma revisão da bibliografia que trata a questão educacional e a História ensinada no Brasil, desde sua condição de colônia portuguesa até fins do século XX. Entendemos as mudanças ocorridas no âmbito educacional brasileiro e também a constituição e o desenvolvimento da História como disciplina escolar. Vimos que a História

constituiu-se como disciplina durante o período Imperial, tendo como característica a história dos grandes vultos e personagens ou a biografia da nação.

Abordamos a educação na América Portuguesa, apontando a importância e as marcas deixadas pelos jesuítas, o período pombalino e as modificações ocorridas no âmbito educacional com a vinda da corte para o Brasil.

Apontamos as mudanças educacionais ocorridas durante o Império, a criação do Colégio Imperial Pedro II, e a constituição e características da História como disciplina escolar, que tinha por objetivo auxiliar na formação da elite intelectual do país.

Por fim, discorreremos sobre a educação e a história ensinada no Brasil República apontando as principais reformas do período. O terceiro item, Brasil Republica, foi dividido em dois sub-itens para, no primeiro, abordarmos a Educação Patriótica, cujo ensino voltava-se para a exaltação da pátria. Essa abordagem educacional implementada no governo Vargas encerrou-se com o final da ditadura militar. A Educação para a Cidadania constitui o segundo subitem: foi iniciada durante o período de abertura política brasileira e alcançou seu expoente com a promulgação da LDB/93946 com a qual a formação do cidadão torna-se uma das diretrizes educacionais.

2 – IPUÃ E A EDUCAÇÃO

Neste capítulo buscamos discorrer sobre a história da cidade de Ipuã, abordando sua história, a questão educacional no município e a história da escola analisada.

Ipuã localiza-se na região Nordeste do Estado de São Paulo, cerca de 100 km ao norte de Ribeirão Preto, 75 km ao oeste da cidade de Franca, 75 km leste da cidade de Barretos, estando a 450 km da capital.

O município é um dos mais antigos arraiais sertanejos da região, pertencendo em seu princípio à comarca de Batatais e foi a porta de entrada para o povoamento das regiões vizinhas. Foram feitas duas entradas em diferentes épocas em seu território; a primeira no final do século XVIII, pelos mineiros João Batista Teixeira e Antônio Manso, da qual não ha registros; e a segunda, por volta de 1840, quando os descendentes dos primeiros habitantes do vilarejo tomaram posse da terra conquistada, erguendo uma capela e construindo algumas casas para habitação. De acordo com registros de 1850, o arraial tinha quatro casas habitáveis e rústicas palhoças.

O nome recebido pelo arraial, Sant'Anna dos Olhos D'Água, proposto provavelmente pelo primeiro pároco do local, padre Felipe Ribeiro, associava-se em uma invocação religiosa a um acidente geográfico local, que formava o córrego Barreiro.

A criação da paróquia em Sant'Anna ocorreu em 1847, pertencendo primeiramente ao Bispado de São Paulo e depois ao de Ribeirão Preto. Quanto ao cartório, este foi criado em 1857. Em 1859, Sant'Anna foi elevada à categoria de Freguesia, pela lei n.º 23, de abril de 1859, e incorporada ao 2º distrito município do Espírito Santo de Batatais, onde se concentrava todo o poder político da época.

Em 1860, o fazendeiro Carlos Fernandes de Figueiredo e sua esposa Thereza Joaquina doaram as terras da Fazenda Barreiros à Santa Padroeira do vilarejo, prática comum no período, o que acabou favorecendo o seu crescimento. Transcrevemos a seguir um trecho da escritura de doação:

Saibam quanto este publico instrumento de escritura pública de doação virem que no ano do nascimento do Nosso Senhor Jesus Cristo de 1.860 nesta freguesia de Sant'Anna, districto da villa de Batatais, comarca da cidade de Franca do Imperador, província de São Paulo. Aos dois dias do mês de janeiro do dito ano em o cartório do mesmo escrivão adiante nomeado e assinado, compareceram perante, CARLOS FERNANDES DE FIGUEIREDO e sua senhora D. THEREZA JOAQUINA RIBEIRO moradores desse districto. Reconhecidos do mesmo escrivão e das testemunhas a que faço menção e dou fé aos quais por eles doadores e foi dito que , pela presente escritura de doação davam como de fato dado tinham, a Sant'Anna dos Olhos D'Água umas terras na fazenda dos BARREIROS, para patrimônio da sua santa (...) (Livro II do tombo da matriz, 58 e 59 versos, apud, CRUZ, 1997, p.29)

O distrito de Sant'Anna possuiu um jornal denominado A SEMANA que circulou de 1931 a 1932, sendo editado por Eusímio C. Baptista, Darcy M. Uchôa e Quirino B. de Campos. Seu conteúdo limitava-se a discussões políticas ocorridas em âmbito local e estadual, a fatos e curiosidades ocorridas no vilarejo como nascimentos, óbitos, casamentos, proclamas etc. Após a extinção do jornal, o município divulgava suas notícias em jornais da região, não havendo regularidade de publicação.

Antes de ser elevado à condição de município, Ipuã obteve um moderado desenvolvimento econômico. Como exemplo, podemos citar a chegada da energia elétrica em 1923, a criação da fábrica de farinha de mandioca em 1929, a fábrica de cerveja e a fábrica de

óleo que contribuíram para um tímido desenvolvimento urbano. Entretanto, grande parte da população do município vivia no meio rural, caracterizando uma economia voltada para a agricultura.

Em 1944, Sant'Anna dos Olhos D'Água teve o seu nome alterado para Ipuã e, em 24 de Dezembro de 1948, o distrito foi elevado à categoria de município, pertencendo à Comarca de São Joaquim da Barra (123ª Zona eleitoral) e como tal instalada em 26 de Março de 1949.

A partir de novembro de 1977, Ipuã passou a contar com outro folheto municipal, denominado, A Voz Ipuânense, editado por Sebastião Aparecido da Cruz e Indalécio de Souza Mello, tendo como jornalista responsável Divo Marino. Durante os primeiros anos, o jornal tinha uma publicação quinzenal. Em seu primeiro número traz a seguinte apresentação:

Apresentando...

Ao povo de Ipuã, pequena e pouco conhecida cidade do interior do estado de São Paulo, mas grande em sua hospitalidade, eis o primeiro jornal, essencialmente ipuânense, criado para defender os interesses de nosso povo. Digo primeiro jornal pois, realmente em Ipuã, antes desse não existiu outro; já houveram diversos jornais, mas de circulação interna, por exemplo do ginásio.

Há tempos aqui tivemos um jornal. Mas, esse jornal não era de Ipuã, e sim de "Olhos D'Água", que por sinal podemos considerá-lo grande pela época em que existiu. Era A SEMANA, criado em março de 1931, cuja existência terminou aproximadamente em julho de 1932.(...)

A quem interessar possa antecipamos: nosso jornal não tem ligações políticas e nem de outra espécie. Nossa meta é o progresso e o desenvolvimento de nossa cidade. E dentro desse "desenvolvimento" existem muitas "chagas" que precisam de um "tratamento especial". Entre os setores mais carentes de uma modificação podemos citar "NOSSOS TRANSPORTES COLETIVOS", a "CRIAÇÃO DA COMARCA" e muitos outros assuntos de há muito focalizados pelas autoridades de nosso povo que "espera". O nome do nosso jornal, foi escolhido entre muitos outros e retrata bem os interesses da sociedade: "A VOZ IPUÂNENSE". Também aos críticos, teremos um lugar que denominaremos: "OPINIÃO DO LEITOR"

Ao povo Ipuânense, que deve reconhecer num jornal uma força que congrega a sociedade, que defende o progresso de um povo, apelamos para que estimulem nossas forças, para que "A VOZ IPUANENSE", não seja apenas uma tentativa frustrada, mas sim, um jornal que possa atravessar os anos (...)

O REDATOR (A VOZ IPUANENSE nº1,1977)

Por meio dessa apresentação ao público leitor, podemos perceber que o jornal tinha como prioridade contribuir para o desenvolvimento da cidade. Mediante leitura das primeiras edições, percebemos a centralização em assuntos de esfera municipal, como reivindicações quanto a horários de ônibus e a luta pela criação da comarca conquistada em 2005. Atualmente – 2007 – o jornal circula no município tendo distribuição gratuita e publicação mensal, tratando os mais variados assuntos concernentes ao município.

Ipuã possui cerca de 14.000 habitantes, e sua economia baseia-se na agricultura. O município de pequeno porte conta ainda com algumas indústrias, lojas comerciais, hospital, fórum municipal e algumas escolas, sendo quatro municipais, duas particulares e uma estadual.

2.1 – A EDUCAÇÃO EM SANT’ANNA DOS OLHOS D’ÁGUA

Discorrer sobre a questão educacional no município não é tarefa fácil, pois quase não há registros sobre o assunto, principalmente no período em que Ipuã era distrito, com exceção dos anos de 1931 e 1932, quando houve a circulação do jornal A Semana. Como fonte utilizamos a obra Nossa Terra Nossa Gente, de Sebastião Ap. da Cruz memorialista local e fragmentos dos jornais A Semana e a Voz Ipuânense.

Mediante as fontes encontradas percebemos que, em 1903, Sant’Anna possuía uma escola isolada e tinha por professor Clarismundo de Souza Mello. Em 1908, no vilarejo havia em torno de 50 alunos tendo por professor Etelvino Soares Barbosa. O jornal A Semana aponta que, em 1929, o distrito possuía por volta de 308 crianças em idade escolar, o que

implicava a necessidade de mais escolas, pois grande parcela dessas crianças ficava sem acesso à escola por falta de vagas.

A edição número doze do jornal A Semana, publicado em 31 de maio de 1931, destacava a criação de uma escola feminina na vila, que teve suas cinquenta vagas ocupadas instantaneamente. Em outubro do mesmo ano, na edição número 32, o jornal convidava a população para participar das doações para a construção do prédio escolar próprio, pois as escolas funcionavam em lugares improvisados não existindo a mínima estrutura necessária.

Somente na edição nº38, de novembro de 1931, conseguimos ter a idéia real de quantas escolas possuía o vilarejo e o número de alunos matriculados. Nessa edição o jornal também apresenta as condições de estrutura e higiene dos prédios escolares.

Conforme noticiamos em nosso número p.p tiveram início no dia 21, os exames finais das escolas desse districto. Terminados no dia 24, vamos com prazer, publicar os seus resultados, que são bastante animadores, attestando com eloquência a força de vontade dos abençoados professores que proficientemente se dirigem as escolas locais (...)

Escola Masculina – Professor Luiz I. de Oliveira

Escola Feminina – Professora D. Leonor Rocha

Escola Mixta – Professora D. Alzira Meirelles

Escola Feminina – Professora Dona Lygia Gomes

Estão matriculados nas quatro escolas 160 alumnos. Uma média de quarenta crianças para cada escola. Para nós que ainda não possuímos um prédio próprio, estando as escolas localizadas em salas acanhadas, sem conforto, esse número representa o máximo de energia dos professores.

Existindo ainda, sem escola perto de 80 crianças, seria justo, que o governo desdobrasse as mixtas, criando mais duas escolas masculinas. Desafogava um pouco as escolas existentes, e dava lugar para mais algumas dezenas de meninos que estão perdendo tempo (....) (A SEMANA N. 39, 29-11-1931)

De acordo com o excerto, as escolas isoladas localizavam-se em pequenas salas sem espaço adequado para a alfabetização, o que causava maior estafa no professor e nos alunos. Para haver uma melhor condição no ensino convidava-se a população para participar da construção de um prédio próprio, cujas condições físicas seriam adequadas para o funcionamento da escola, ou seja, salas de aula iluminadas, arejadas, amplas. Dessa forma,

podemos entender que a construção de um prédio escolar próprio propiciaria aos alunos uma melhor qualidade de ensino influenciada não só pelo conhecimento repassado pelo professor, mas também pela estrutura que o prédio escolar iria oferecer. Outra argumentação para construção do prédio escolar era a possibilidade de atendimento a um número maior de alunos.

Na edição nº 45, de 17 de janeiro de 1932, o jornal apresenta notícias sobre a construção do prédio escolar que reuniria as quatro escolas isoladas do distrito. O artigo também destaca as condições dos lugares onde as aulas eram ministradas, apontando a lotação das salas de aula e suas condições “acanhadas” e “anti-higiênicas”. O termo “anti-higiênico” remete a uma visão higienista da educação que de acordo com Gondra:

A decisão de instalar escolas encontra-se viceralmente ligada às condições físicas do lugar em que deveria funcionar, isto é, as condições topográficas, climáticas, sanitárias, atmosféricas, de ventilação, de iluminação, de salubridade, das águas e de proximidade ou não das aglomerações urbanas (GONDRA, 2003. p.528)

Essa concepção escolar anuncia-se desde o século XVIII, Gondra aponta que a questão do espaço escolar desdobra-se em aspectos de localização e arquitetura. Na edição nº57 de abril de 1932, o jornal traz a notícia de que com a criação do grupo escolar houve a supressão de uma classe da escola reunida, ficando aproximadamente quarenta crianças sem acesso à escola, pois foi efetuada a matrícula de 180 alunos e atendidos somente 140.

Além de abordar as questões educacionais locais, o jornal A Semana trazia informações sobre a questão educacional em âmbito estadual. Como exemplo, podemos citar a edição de 24-01-1932, que trouxe um extenso artigo comentando a Reforma na Instrução Pública, colocando, dessa forma, seus leitores a par das novas leis educacionais.

Durante o período de circulação do jornal A Semana (1931-32), a questão educacional foi de grande relevância, sendo constantemente apontada em suas edições e servindo de preocupação para às autoridades locais. Com o final da circulação do jornal, não tivemos

registros da situação educacional no distrito. O pouco que se sabe, através de fontes esparsas, é que, além do grupo escolar, o município possuía diversas escolas rurais.

Com a criação do jornal a Voz Ipuânense em 1977, o município novamente teve registrado seus principais fatos, dentre estes a educação. Nos primeiros anos de edição do jornal, as escolas locais somente eram trazidas ao noticiário por suas comemorações desenvolvidas pela associação de pais e mestres juntamente com o grêmio escolar.

2.2 – O GINÁSIO ESTADUAL

O Ginásio Estadual de Ipuã foi fundado em 31 de outubro de 1957, pela Lei número 4.330 publicada no Diário Oficial de 1º de novembro de 1957. Em sua gênese, o estabelecimento de ensino possuía duas turmas com as primeiras séries ginasiais e duas turmas no Curso Intensivo de Preparatórios a Exames de Admissão.



FIGURA 1 – foto da fachada do Ginásio de Ipuã – 1958 (Acervo da escola).

O primeiro diretor do colégio foi o senhor Chrysógono Paulo de Castro, nomeado para instalar e orientar o funcionamento. Os professores do Ginásio eram oriundos de São Joaquim da Barra, Orlândia e Ribeirão Preto. Dessa forma, no primeiro ano de funcionamento, o Ginásio Estadual de Ipuã foi instalado em um prédio cedido pela Prefeitura Municipal de Ipuã considerado satisfatório e em boas condições de insolação, ventilação e iluminação pelo Inspetor Federal, Dr. Alcides Costacurta. No entanto, ao analisarmos as fotos do antigo Ginásio Estadual percebemos que as salas de aula eram apertadas e abafadas.



FIGURA 2 – sala de aula – 1958 (Acervo da escola)

Em seu primeiro ano de funcionamento, o Ginásio Estadual situado a Avenida Carlos Fernandes nº 430, funcionava no período vespertino e contava com um total de 52 alunos regularmente matriculados que promoviam exposições de trabalhos manuais e comemoravam algumas festas cívicas, sendo: 10 de março (aula inaugural e instalação do ginásio), 21 de Abril (Dia da Liberdade), 13 de maio (Abolição da Escravatura), 10 de maio (Dia das mães) e 23 de maio (Páscoa dos Estudantes). Todas essas comemorações, de acordo com os relatórios

enviados à inspeção, contavam com a presença das autoridades “civis, militares, de ensino, eclesiástica, enfim de toda a sociedade local”. Em 1958, o Ginásio Estadual contava com o seguinte quadro de funcionários:

Corpo Administrativo:

Direção: Chrysógono Paulo de Castro

Escriturário: Monir Neder

Inspetor de alunos: José Esperança

Servente: João Martins Ferreira

Corpo Docente:

Basílio Rodrigues da Silva – Português e Trabalhos manuais masc.

Jayro Ferreira de Almeida – Educação Física Masculina

Eunides Comides Fenelon – História e Geografia

Rosina Flora – Matemática

Léa Gonçalves – Educação Física Feminina

Dalva Dias de Oliveira – Latim

Maria Yone Martorano – Canto Orfeônico

Ivone do Vale Almeida – Desenho Zélia de Menezes – Francês

Leila Tasinaffo – Trabalhos Manuais Feminino

Em 1960, a escola contou com uma pequena modificação no quadro docente, conforme relacionado abaixo e dentre suas atividades organizavam exposições e festas cívicas.

Corpo Docente - 1960

Jayro Ferreira de Almeida – Educação Física Masculina

Eunides Comides Fenelon – História e Geografia

Terezinha Flora – Matemática

Léa Gonçalves – Educação Física Feminina

Sylvio José Vieira – Latim – Trabalhos Manuais Masc.

Edite Maura de Oliveira – Francês

Leila Tasinaffo – Trabalhos Manuais Feminino

Maria Yone Martorano – Canto Orfeônico

Ivone do Vale Almeida – Desenho

Rosina Flora – Ciências

Eneida Aparecida Vieira – Português e Inglês

No ano de 1962, o Ginásio contava com 99 alunos divididos em duas salas de primeiro ano, uma sala de segundo, uma de terceiro e uma de quarto ano. Neste período, o Ginásio sofreu algumas alterações no quadro administrativo e docente. Monir Neder passou a responder pela direção do estabelecimento de ensino e Osvaldo Francelim como professor de História e Geografia.

As comemorações de datas cívicas aconteciam todos os anos, e os alunos para participarem desta compunham jograis, recitavam poesias, cantavam o Hino Nacional e o Hino a Bandeira, além de realizarem exposições e feiras culturais. As comemorações sempre contavam com o comparecimento da sociedade ipuãense.

Em 1964, ano do Golpe Militar, o Ginásio Estadual de Ipuã realizou suas atividades normalmente não sendo apresentado no relatório enviado à Inspeção Regional de Ensino algum fato que nos colocasse a par da situação. O único dado diferente encontrado no documento foi a menção do hasteamento da Bandeira Nacional, todas as terças-feiras com a presença de todo o corpo administrativo, docente e discente.

No relatório enviado a inspeção em 1965, o diretor escolar procurou deixar explícito que o estabelecimento atendeu todos os Atos, Portarias e Comunicados solicitados por publicações no Diário Oficial. Outro ponto interessante a atentarmos são as atividades cívico-sociais realizadas pelo Ginásio no citado ano. Vejamos:

“ATIVIDADES CÍVICO – SOCIAIS”

No ano letivo de 1965, este Ginásio Estadual realizou as seguintes festas cívico-sociais:

Dia 31/3 – Dia da Revolução;

Dia 21/4 – Tiradentes;

Abril – Vital Brasil, 20º. aniversário da Libertação da Austria, Homenagem Póstuma ao Dr. Francisco Prestes Maia, ex Prefeito da Capital;

Dia 1º/5 – Dia do Trabalho;

Dia 3 a 8/5 – Semana de deveres Cívicos;

Dia 5/5 – Centenário do Marechal Rondon;

Dia 23/5 – Dia do Soldado Constitucionalista;

Dia 9/6 – Semana de Anchieta;
Dia 11/6 – Centenário da Batalha do Riachuelo;
Dia 25/8 – Caxias;
Dia 21 a 28/8 – Semana Nacional da Criança Excepcional;
Dia 1 a 7/9 – Semana da Pátria;
Dia 13 a 18/9 – Semana Educativa do Talão da Fortuna;
Dia 30/9 – Prêmio Assembléia Legislativa;
Dia 15/9 – Dia do Professor;
Mês de Outubro – Semana da ASA;
Dia 15/11 – Proclamação da República e Dia da Força Pública;
Dia 19/11 – Dia da Bandeira;²

Mediante o quadro de atividades cívico-sociais, percebemos um aumento significativo de datas cívicas comemoradas, pois até o ano anterior o Ginásio contava com onze comemorações escolares. Outro ponto a ser salientado é que todas essas comemorações contavam com palestras explicativas do professor de História e Geografia, Osvaldo Francelim.

A partir de 1967, começou a funcionar no Ginásio a biblioteca escolar com cerca de 400 volumes. Também nesse período foi criado o jornal “Nosso Retrato” de publicação bimestral, dirigido pela professora Aparecida Ávila e redigido e supervisionado pelos alunos da 4ª série ginasial.

O jornal escolar de publicação interna trazia como destaque textos e poesias, produzidos pelos alunos, além de curiosidades históricas. Outro ponto abordado pelo jornal eram notícias do clube do livro, da feira de ciências e a organização da biblioteca escolar. No número 4 de janeiro de 1967, entre suas notícias trazia a programação da feira de ciências que ocorreria na primeira quinzena de outubro. Outro tema de destaque foi a resenha da peça “As mãos de Eurídice” redigida pela aluna Maria de Lourdes Moreira que, posteriormente, seria diretora do colégio.

² Este excerto foi retirado do Relatório do Diretor das Atividades do Ginásio Estadual, ano de 1965 p.5

Em 1971, relatórios enviados à inspeção regional, informam que o Ginásio Estadual contava com 327 alunos. Quanto ao ensino noturno começou a funcionar no ano de 1969, sob a assistência do professor José Milton Guimarães. Também no ano de 1971 ocorreu um estudo da LDB 5692, que acabava de ser promulgada.

A partir do ano de 1972, o Ginásio Estadual de Ipuã instalou-se em sede própria, localizada na Rua Nicolau Tolentino de Almeida nº 164, com 17 classes e um total de 664 alunos. O novo prédio escolar contava com biblioteca, laboratório de ciências, amplas salas de aula, sala de professores, refeitório, cantina, enfim, com uma ótima estrutura física.

Em 1974, o Ginásio Estadual de Ipuã passou a denominar-se Escola Estadual de 1º Grau “Antônio Francisco D’Ávila,” nome este em homenagem a um ilustre personagem ipuãense. Nesse ano também houve a assinatura de um convênio entre a Prefeitura Municipal e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que estabeleceu a criação e instalação do curso de 2º grau no Ginásio Estadual e a criação de uma classe da primeira série do segundo grau.



FIGURA 3 – foto da fachada da Escola Estadual “Antônio Francisco D’Ávila” – 2002 (Acervo da Escola)

Quanto à obrigatoriedade de se oferecer o ensino de 2º grau com habilitação a determinado curso técnico, o Ginásio estadual não fugiu a regra, oferecendo o curso de técnico em contabilidade.

O Ginásio Estadual, posteriormente denominado Escola Estadual “Antônio Francisco D’Ávila”, teve um importante papel na formação da sociedade local, pois até meados da década de 1990 era a única escola no município que oferecia aos alunos o ensino de segundo grau, atualmente denominado ensino médio. A escola chegou a atender mais de dois mil alunos divididos nos três turnos de ensino.

Em 2002, houve a municipalização do ensino fundamental, tendo sido resolvido que o município passaria a adotar o mesmo nome do patrono da escola estadual mudando-lhe apenas a categoria, ou seja, de E.E.1º e 2º Grau “Antônio Francisco D’Ávila” passaria a ser denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental “Antônio Francisco D’Ávila”. Além da escola municipal, o colégio estadual continuou com a mesma denominação E.E “Antônio Francisco D’Ávila” atendendo alunos do ensino médio.

2.3 – CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A história do Ginásio Estadual apontada de forma breve nos permite formar uma idéia de como se desenvolveu a questão do ensino da disciplina História e suas especificidades, pois de acordo com Chervel, o estudo das disciplinas escolares estão relacionados as “finalidades”, que podem ser de ordem religiosa, político-social, psicológica, cultural, entre outras. Dessa forma, neste capítulo buscamos compreender o perfil e o histórico da instituição e do município estudado.

3 – A HISTÓRIA ENSINADA EM DOIS TEMPOS

Neste capítulo, analisaremos o ensino de História efetivado nos primeiros anos da ditadura militar no Brasil, na década de 1960 comparando-o com o ministrado atualmente, na cidade de Ipuã – SP. Lançaremos mão da legislação, dos programas escolares e do material didático utilizado pelos professores durante esses dois períodos estudados.

3.1 – AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES E O ENSINO DE HISTÓRIA

Antes de analisarmos o material didático utilizado em sala de aula, julgamos pertinente estudar a legislação vigente nos períodos selecionados. Como referência, utilizaremos a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) 4.024/61, 5692/71 e 9394/96.

No primeiro capítulo deste trabalho, fizemos uma revisão bibliográfica sobre o assunto, porém procuraremos aprofundar esta análise, abordando os conteúdos “sugeridos” pelo governo mediante as propostas curriculares. Abud (1997) afirma que os currículos constituem o instrumento mais significativo da intervenção do Estado no ensino, o que implica sua interferência, em última análise, na formação intelectual da clientela que frequenta os bancos escolares para a prática da cidadania, no sentido que interessa aos que se encontram representados no poder. Sacristán (2000), ao definir currículo, afirma:

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado (...). O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar.

Mediante as afirmações dos autores mencionados podemos entender que o currículo é uma complexa estrutura de conteúdos que nos revela, em seu interior, um determinado contexto social, econômico, cultural e político a ser seguido. Por meio das orientações curriculares, o Estado interfere no caminho a ser trilhado pela cultura escolar. Todavia, devemos ressaltar que esse conhecimento não deve ser analisado como estático e naturalizado, como um conjunto de informações e materiais para ser absorvido por professores e alunos de maneira passiva.

No currículo são revelados e questionados elementos que anteriormente eram vistos como “naturais” e “sagrados”, como, por exemplo, a sua estrutura disciplinar e seus conteúdos “oficiais”. Para Abud (1998):

[...] através dos programas curriculares divulgam-se as concepções científicas de cada disciplina, o estado de desenvolvimento em que as ciências de referência se encontram e, ainda, que direção devem tomar ao se transformarem saber escolar. Nesse processo, o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação a ser transmitida e da formação pretendida. Assim, a burocracia estatal legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico (, p. 28)

Entretanto, devemos ter em mente que há diferenças, clivagens e conflitos entre o “currículo pré-ativo” (prática idealizada), normativo e prescrito pelos representantes do poder educacional instituído e o currículo como prática em sala de aula: “o que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece (...) devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação” (Goodson, 1999, p.17-28). Dessa forma, buscaremos estudar o

currículo prescrito pelo Estado e sua aplicabilidade prática. De acordo com Sacristán (2000), podemos definir o currículo prescrito:

[...] como consequência das regulações inexoráveis “as quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação “à escolaridade obrigatória.” São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc. A história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção que mudam de um país para outro (p.104).

A partir das definições acima, buscaremos compreender o ensino de História proposto nos finais da década de 1960 e atualmente, 2007, mediante a observação dos planos didáticos escolares e dos materiais utilizados em sala de aula (livro didático), apoiado pela legislação dos períodos em estudo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em dezembro de 1961, LDB 4.024/61, foi a primeira lei geral que fixou as normas e diretrizes para a educação; manteve os sete anos do ensino médio, com a divisão entre ginásio e colégio. Iniciou também a descentralização do ensino, pois os Estados ficariam responsáveis pela orientação do conteúdo a ser ministrados nas escolas. Criou para isso o Conselho Federal de Educação "constituído por 24 membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação" (LDB 4.024/61). No artigo 35, parágrafo 1º. estabelece que:

Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino."

Conforme a Lei 4.024/61, competia ao Conselho Federal de Educação tomar decisões, opinar, analisar, propor sindicâncias, emitir pareceres e sugerir medidas para organização do sistema educativo, inclusive a formalização das bases sobre as quais seriam organizados os currículos das disciplinas escolares. Tais funções seriam exercidas pelos conselheiros que

formariam uma elite do sistema educacional brasileiro. A efetiva criação do Conselho Federal de Educação (CFE) ocorreu após a promulgação da LBDN/61, em fevereiro de 1962.

As competências do CFE abrangiam a esfera nacional e consistiam, fundamentalmente, em promover a descentralização, correspondente à descentralização dos chamados “sistemas” de ensino, consagrada pela LBDN (Lei 4.024/61) que havia contemplado a base do princípio federativo que trata da autonomia dos Estados. Com a garantia desse princípio descentralizador, a organização do Conselho Federal de Educação passou a ser vista como fundamental no sentido de buscar uma articulação entre o poder central (Executivo Federal) e os poderes regionais (estados e municípios), principalmente no que se refere à unicidade dos princípios da educação brasileira.

O CFE foi responsável pela elaboração de uma série de documentos normalizadores da reforma, foi responsável por interpretar a lei básica, responder aos vários representantes do setor educacional sobre problemas de implementação da reforma, acabando por tornar-se um agente privilegiado, pois tentava transformar a realidade educacional do país por meio de suas intervenções diretas. De acordo com a Resolução de 19-12-1962, o CFE estabeleceu que o currículo de História deveria ser composto pelos conteúdos de História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, além de História da América e do Brasil.

No entanto, em 1964, por meio de um golpe de Estado, é instaurado no Brasil um regime ditatorial, de tal modo que a liberdade de expressão foi suprimida. O novo governo, para se legitimar usou propagandas com forte cunho nacionalista, promoveu reformas em setores educacionais e da saúde pública, bem como autorizou a existência, desde que sob estrita vigilância, de um partido associado à oposição política, como era o caso do MDB.

Em 1965, um ano após o golpe de Estado, o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo publicou no Diário Oficial (D.O.), do dia quatro de agosto, instruções e o programa a ser implantado no Estado da seguinte forma:

Comunicado n.125 de 3 do corrente

A Chefia do Ensino Secundário e Normal, através do Setor de Assistência Pedagógica, torna público a fim de receber sugestões e críticas, o projeto de roteiro de orientação da cadeira de História Geral e do Brasil, destinado aos cursos secundário, 1º e 2º ciclo, e curso de Formação do Professor Primário. Esse projeto foi elaborado por comissão de professores da cadeira de História Geral e do Brasil, conforme designação publicada no D.O. de 13-12-64 (...)

Os programas de História para os cursos ginasiais forma elaborados atendendo à seriação estabelecida pelo Conselho Estadual de Educação

1ª Série Ginásial – História do Brasil

2ª Série Ginásial – História do Brasil

4ª Série Ginásial – História do Geral.

[...]

A leitura do D. O. nos permitiu verificar que havia a exposição dos conteúdos a serem ministrados durante o ano letivo e, até mesmo, uma esquematização para a aplicação das orientações curriculares. Interessante salientarmos que o ensino de História, a partir desse momento, estava proposto somente para três séries de ensino, a saber: História do Brasil, na primeira e segunda série, e História Geral, na quarta série do ensino ginasial. Nesse momento, a História da América não era mais proposta nos currículos de ensino.

Seguem, no quadro abaixo, os conteúdos curriculares propostos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1965, publicados no diário oficial de 4 de agosto de 1965, os quais serviriam de base para todo o plano de ensino da disciplina História, no ano de 1966, do Ginásio Estadual de Ipuã.

Quadro I – Conteúdos curriculares propostos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo- 1965

Série – disciplina História	Conteúdos a serem ministrados
Primeira série ginásial	I- A civilização atual como resultante de muitos séculos de vida e de experiências humanas II- O Brasil na História: início dos Tempos Modernos III- Os primeiros contactos entre colonizadores portugueses e o Brasil IV- As formas de ocupação efetiva da terra brasileira V- A formação e evolução do povo brasileiro VI- A organização política brasileira e sua evolução VII- A Independência do Brasil
Segunda Série Ginásial	I- As grandes características da Europa Contemporânea II- As bases econômicas e sociais do Império Brasileiro III- O desenvolvimento político do Império Brasileiro IV- O movimento cultural no Império: as escolas, as letras, as artes plásticas, a músicas e as ciências. V- A República Brasileira até 1930 VI- A Constituição de 1946 e a atual organização social e política VII- O movimento cultural brasileiro: as escolas, as letras, as artes plásticas, a músicas e as ciências.
Quarta Série Ginásial	I- Introdução à História II- As grandes civilizações antigas do Oriente Próximo: seus traços mais marcantes III- AS civilizações das Antigüidade Clássica IV- A Europa Medieval V- O mundo ocidental nos Tempos Modernos VI- A fase revolucionária que preparou a Europa Contemporânea VII- O século XIX VIII- O século XX

Observando o quadro acima, podemos perceber que o ensino de História, limitava-se às atividades como organização do tempo cronológico e de sucessão como datações,

calendário, ordenação pessoal, seqüência passado-presente-futuro. A linha do tempo, amarrada a uma visão linear e progressiva dos acontecimentos recebeu contornos de periodização histórica.

No caso da reforma educacional, o regime militar brasileiro interferiu no cotidiano da educação escolar e em todo o sistema de ensino, mas essa conduta não pode ser vista como uma reformulação de todo o sistema educacional, uma vez que o governo manteve funcionando os órgãos públicos desse setor, anteriores à reforma. Com isso, o CFE passou a exercer um importante papel, como exemplo, podemos citar que no artigo 7º, Título IV, da LDB 5.692/71, o Ministério da Educação ficava relegado a cumprir duas funções básicas: a observância das leis de ensino e o cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação.

O CFE por meio do parecer nº 853/71, determinou que o núcleo comum dos currículos seria composto por "matérias", definiu os objetivos e amplitudes das mesmas, estabelecendo núcleos comuns de matérias formadoras como Comunicação e Expressão, direcionado para Língua Portuguesa; Ciências, composto por Matemática, Ciências Físicas e Biológicas; e Estudos Sociais, composto pelos conteúdos de História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil. A matéria "Estudos Sociais" passa a ter por objetivos, de acordo ainda com o parecer citado:

[...] o ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que não deve apenas viver, mas conviver, sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento.

Estudos Sociais, como afirmado acima, apresentava-se com um objetivo integrador, buscando "ajustar" o aluno ao meio social em que vivia. Esse caráter integrador foi reiterado quando se justificou, no Parecer citado, a necessidade da Organização Social e Política do

Brasil estarem associadas às disciplinas História e Geografia. Estes três conteúdos de ensino deveriam enfatizar o "exercício consciente da cidadania".

Fonseca (1993, p.72), aponta que nos programas de ensino do Estado de São Paulo os conteúdos de ensino das disciplinas História e Geografia foram diluídos em torno da disciplina Estudos Sociais. Ainda de acordo com a autora, essa disciplina foi implantada em todas as séries do Ensino Fundamental. Somente em 1977, por meio da Resolução SE 139/77, houve a reintrodução das disciplinas História e Geografia nas sétimas e oitavas séries, mantendo-se os Estudos Sociais nas quintas e sextas séries até o ano de 1981. Abaixo, descrevemos o quadro disciplinar da disciplina Estudos Sociais no Estado de São, conforme Fonseca (1993, p.73-4):

Quadro II – Conteúdos curriculares propostos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo- década de 1970

Série	Estudos Sociais
5ª e 6ª 1º Grau	<i>Fundamentos da Cultura Brasileira.</i> <i>O processo de Ocupação do Espaço Brasileiro</i> 1. O Brasil: país de dimensões continentais. 2. O enquadramento do Brasil no Sistema Colonial 3. A cana e a sociedade açucareira. 4. A ocupação do interior. 5. A colonização estrangeira no Sul. 6. As transformações ocorridas no Brasil com a instalação industrial 7. A ocupação desigual do território brasileiro e as tentativas de superação dos problemas <i>Unidade Nacional: os elos da sua integração</i> 1. Fundamentos da Unidade: Constituição e Língua. 2. Configuração de uma Nação. 2.1. Base Comum: manifestações diversas: folclore. 2.2. Base Territorial 2.3. Nascimento da autonomia política: Pátria. 2.4. A longa caminhada para a industrialização. 2.5. Os elos da Integração Nacional 3. o Brasil e o equilíbrio Mundial
7ª e 8ª 1º Grau	<i>A sociedade atual: análise e processo de formação.</i> <i>Configuração de um mundo agrário.</i> 1. Caracterização geral do mundo quanto à: localização, economia e população. 2. Sociedades agropastoris do mundo atual. 3. A agricultura como 1º elemento de fixação 4. A agricultura como elemento constante da vida humana. <i>Configuração de um mundo industrial: o equilíbrio mundial</i> 1. Configuração dos países industriais do globo. 2. O processo histórico da implantação e desenvolvimento de uma economia industrial 2.1. Transição de uma economia feudal para uma economia capitalista. 2.2. Ação colonialista da Europa na América, África e Ásia. 2.3. A Revolução Industrial 2.4. Caracterização do mundo quanto a: - nível de desenvolvimento - sistemas econômicos políticos 2.5. O equilíbrio mundial e as organizações políticas: ONU, MCE, OTAN, Pacto de Varsóvia, COMECON.

Fonte: FONSECA (1993, p. 73-74)

Ao observarmos o conteúdo disciplinar exposto no quadro acima, percebemos a disciplina Estudos Sociais mantinha um caráter de formação da nação, vislumbrando por meio de seu ensino, as bases para a reafirmação da unidade da nação civilizadora. Os conteúdos das 5ª e 6ª séries apresentavam aos alunos os fundamentos da cultura brasileira e a ocupação do território nacional, procurando assim, implantar e reafirmar o sentimento nacionalista. Já os conteúdos de 7ª e 8ª séries procuravam apresentar aos alunos conceitos de desenvolvimento, tudo isso, é claro, de acordo com a visão européia.

Realizando uma comparação entre os quadros I e II, percebemos que não houve grandes modificações no que tange ao ensino de História, pois a disciplina, como já estudado anteriormente, mantém a função de auxiliar a formação de um sentimento nacional. Nos dois quadros, podemos perceber que os primeiros anos do segundo ciclo do ensino Fundamental priorizam a História do Brasil, a formação da pátria nacional, porque somente nas séries finais, o aluno tem um contato mais estreito com a História Geral.

Durante a década de 1980, iniciou-se o processo de redemocratização política do país, e consequentemente surgiram propostas de mudanças no ensino brasileiro. Fonseca (1993, p. 86) afirma que:

[...] os anos 80 são marcados por discussões e propostas de mudanças no ensino fundamental de História. Resgatar o papel da História no currículo passa a ser tarefa primordial depois de vários anos em que o livro didático assumiu a forma curricular, tornando-se quase que fonte “exclusiva” e “indispensável” para o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, houve discussões em torno do ensino de História, tendo sido proposto no Estado de São Paulo um ensino de História respaldado em eixos temáticos, ou seja, um tema central seria desdobrado em vários subtemas, cabendo ao professor recuperar as dimensões da história em várias sociedades, em diferentes períodos. Fonseca (1993) sintetiza as propostas do ensino de História nos anos de 1980 da seguinte forma:

[...] buscam resgatar diferentes projetos históricos, os diversos agentes, as múltiplas vozes representativas de uma época. Procura-se dar voz aos excluídos, ora tentando romper radicalmente com a forma tradicional de se ensinar História, ora tentando introduzir novos materiais, novas fontes, novas questões sobre esquemas preexistentes (p. 109)

Dessa forma, podemos entender que, durante os anos 80 do século XX, o ensino de História, de acordo com a proposta curricular do Estado de São Paulo procurava romper com a visão tradicional do ensino e abordava temas propostos pela nova historiografia francesa, tais como, História Cultural, História Social, do Cotidiano, etc.

Em 1996 foi promulgada a LDB 9496/96 que manteve a organização do ensino fundamental, alterando apenas a sua nomenclatura que, de 1º e 2º Graus, passou a Ensino Fundamental e Médio respectivamente, e, em 1997, o Ministério da Educação e Desporto (MEC) organizou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que tinham por objetivo orientar o professor a reorganizar o modelo curricular, apresentando-lhe algumas “sugestões” nas mais diversas áreas. Quanto ao ensino de História, os PCN (1998, p.34) apontam que:

Uma das escolhas pedagógicas possíveis, nessa linha, é o trabalho favorecendo a construção, pelo aluno, de noções de diferença, semelhança, transformação e permanência. Essas são noções que auxiliam na identificação e na distinção do “eu”, do “outro” e do “nós” no tempo; das práticas e valores particulares de indivíduos ou grupos e dos valores que são coletivos em uma época; dos consensos e/ou conflitos entre indivíduos e entre grupos em sua cultura e em outras culturas; dos elementos próprios deste tempo e dos específicos de outros tempos históricos; das continuidades e descontinuidades das práticas e das relações humanas no tempo; e da diversidade ou aproximação entre essas práticas e relações em um mesmo espaço ou nos espaços.

Assim, os PCN instruem o profissional habilitado em história a discutir conceitos e noções e não somente fatos e datas como era feito anteriormente. Outra orientação dos PCN é que os conteúdos sejam desenvolvidos em ciclos, o que proporciona maior tempo ao professor para desenvolvê-los e aos alunos para entendê-los. Nos PCN é possível encontrar todas as orientações para o ensino da disciplina, desde objetivos, conteúdos a ser ministrados e até os critérios de avaliação.

Desta forma, podemos entender que por meio dos PCN, o governo continua a “orientar” os conteúdos curriculares como ocorria nas décadas de 60 e 70 do século XX, mediante as orientações do CFC.

3.2 – A HISTÓRIA PROPOSTA MEDIANTE OS PLANOS DE ENSINO

Os planos de curso ou programas de disciplinas, elaborados pelos professores, são documentos que contêm as propostas de ensino e todo o conteúdo a ser ministrado durante o ano letivo. Esses planos curriculares, em sua totalidade, seguem as “orientações” propostas pelo Estado. Essa afirmativa fica clara quando encontramos depoimentos dos professores declarando que o plano de curso está de acordo com a legislação em vigor. No entanto, devemos ter em mente que os programas escolares oficiais, muitas vezes, não correspondem às práticas em sala de aula, como afirma Goodson (1999).

Neste capítulo, buscamos realizar um estudo do plano de ensino que, aliado à análise do livro didático e às provas aplicadas aos alunos no período, possa nos oferecer uma visão do ensino de História nos diferentes períodos estudados. O livro didático utilizado nos finais da década de 1960, pelo professor Osvaldo Francelim, responsável pelas cadeiras de História Geral e do Brasil e Geografia Geral e do Brasil no Ginásio Estadual de Ipuã, era História do Brasil, escrito pelos Irmãos Maristas e editado pela Editora do Brasil.

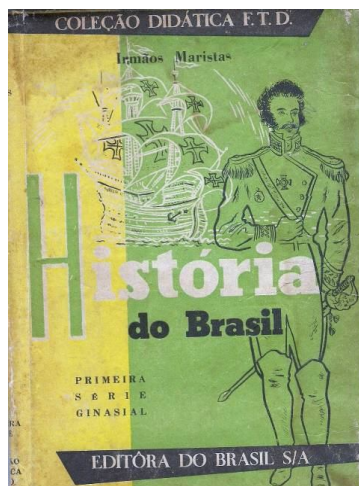


FIGURA 4 - Capa do Livro História do Brasil, Irmãos Maristas, Coleção Didática FDT publicado pela Editora do Brasil S/A, em 1960, com 201 páginas

O material didático utilizado atualmente pelos professores do Ensino Fundamental da EMEF “Antônio Francisco D’Ávila” é um material apostilado fornecido pela rede municipal do Projeto de Apoio à Municipalização de Ensino (NAME), apoiado pela rede Curso Oswaldo Cruz (COC) de ensino.

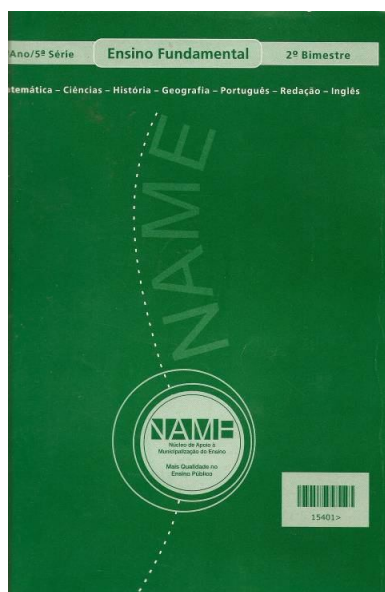


Figura 5 – Capa da Apostila Projeto Name, publicado pela Editora Coc, em 2007, no formato 20x27 cm.

O plano de curso apresentado pelo professor Osvaldo Francelim para o ano letivo de 1966 apresentava-se da seguinte forma:

I - O programa oficial.

Esse plano de trabalho é escrito conforme instruções publicadas no Diário Oficial no comêço dêsse ano de 1.965.

O ensino do professôr será realizado conforme o programa oficial, seguindo princípios da filosofia social cristã; e conforme a superior orientação do SR. Diretor do Ginásio Estadual de Ipuã.

Desenvolverei o espírito científico dos alunos, seguindo o método científico histórico-geográfico, por meio de exercícios práticos escritos e exercícios orais.

(...)

Concluindo: Obedecerei à palavra de ordem do Exmo. Presidente da República – Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco: Ciência e técnica – base do desenvolvimento do Brasil.

Nesse programa, o professor apresentava todo o conteúdo curricular a ser desenvolvido durante o ano letivo, esclarecendo que esse se encontrava de acordo com as normas estabelecidas para o ensino de história, contidas no Diário Oficial (D.O) do Estado de São Paulo, de quatro de agosto de 1965. Interessante observarmos que de acordo com o Diário Oficial , a história é conceituada como: “ciência que procura conhecer, encadear e *compreender todas as atividades dos homens, através dos tempos*” (grifos meus) (Diário Oficial, p.26, de 04 de agosto de 1965). As orientações contidas no Diário Oficial vão desde “orientações” gerais, como “sugestões” para desenvolver o conteúdo, até “orientações” específicas, como o conteúdo a ser ministrado em cada série de ensino.

De acordo com a orientação contida no Diário Oficial, obtemos uma visão positivista da História, concebida como uma ciência e atribuída a ela a função de conhecer “todas as atividades humanas através dos tempos”. Assim, por meio do estudo da História, teríamos conhecimento dos fatos históricos e seus desdobramentos.

O positivismo, filosofia criada por Auguste Comte (1798-1857), em pleno período de transformações na sociedade européia, decorrentes do processo de industrialização, serviu de base para a História Pátria (GOMES, 2001, p.40). Cabia então, à História promover um levantamento científico dos fatos sem interpretá-los, como uma sucessão de conhecimentos

isolados. Logo, caberia ao historiador apenas registrar os grandes feitos políticos, os grandes heróis e os grandes fatos.

Observaremos a partir de agora os programas de ensino relativos ao ano de 2007, para podermos compará-los com o programa de curso do ano de 1965. Os atuais programas curriculares do ensino fundamental da EMEF “Antônio Francisco D’Ávila” foram elaborados separadamente pelos dois professores responsáveis pela disciplina História. Um deles leciona na 5ª e 6ª séries, e o outro, na 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Os objetivos gerais da disciplina, de acordo com o programa da 5ª série são:

- Preparar os alunos para a aprendizagem do processo histórico, explicando que o mesmo é um processo seqüencial e encadeado, onde o aluno é um agente ativo do homem como do Homem pela terra e as transformações decorrentes.
- Expor o aluno as diferentes formas de registrar a História (fontes Históricas) e estimulá-los a também produzir suas fontes, perpetuando assim sua própria História.
- Valorizar a História local como parte integrante e indissociável de um todo

Desse modo, podemos entender que o atual ensino de História apresenta diferentes objetivos de ensino, pois nos finais dos anos de 1960, a História tinha como função principal desenvolver o espírito de amor à pátria e civismo, aliado ao desenvolvimento “do espírito científico dos alunos”. Já o plano de curso de 2007, tem como principal objetivo ensinar o aluno a pensar criticamente e fazê-lo entender que é participante do processo histórico, não vendo a História como algo alheio a seu cotidiano. A proposta apresentada no plano de curso do ano de 2007, pelos professores da EMEF “Antônio Francisco D’Ávila, encontra-se em consonância com as orientações contidas nos PCN que afirma que:

O ensino e a aprendizagem de História envolvem uma distinção básica entre o saber histórico, como um campo de pesquisa e produção de conhecimento do domínio de especialistas, e o saber histórico escolar, como conhecimento produzido no espaço escolar.

Considera-se que o saber histórico escolar reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas dos historiadores e especialistas do campo das Ciências Humanas, selecionando e se apropriando de partes dos resultados acadêmicos, articulando-os de acordo com seus objetivos. Nesse processo de reelaboração, agrega-se um conjunto de “representações sociais” do mundo e da história,

produzidos por professores e alunos. As “representações sociais” são constituídas pela vivência dos alunos e professores, que adquirem conhecimentos dinâmicos provenientes de várias fontes de informações veiculadas pela comunidade e pelos meios de comunicação. Na sala de aula, os materiais didáticos e as diversas formas de comunicação escolar apresentadas no processo pedagógico constituem o que se denomina saber histórico escolar. (PCN 1997, p.29)

Percebemos que os dois planos de curso de 1966 e de 2007 estavam de acordo com as “orientações oficiais” de cada período, mas, mesmo assim, houve mudanças na concepção, nos conceitos de conteúdos e na maneira de se ensinar História. Poderemos notar essas mudanças com mais clareza mediante o estudo dos conteúdos dos livros-texto utilizados na escola nas duas épocas comparadas.

O livro didático tem um importante papel no estudo das disciplinas escolares. Bittencourt (1993, p. 8) afirma que a história do livro didático, referenciada fundamentalmente na escola, auxilia a compreensão do movimento pelo qual é elaborado o saber escolar, pois, como propõe Chervel (1990), a constituição do saber específico é construído pela disciplina escolar até a análise do uso que seus diversos agentes fazem. Sobre o estudo do livro didático, Freitag (1993) afirma que:

[...] insere-se, assim, numa grande maquinaria, na qual ele parece exercer um papel “insignificante”, que à medida que vai sendo elucidado, revela-se de importância estratégica para a existência e o funcionamento do sistema educacional como um todo, estendendo sua influência a amplos setores do mercado editorial bem como a instituições estatais (p.127).

Mediante as afirmações acima, procuramos estudar o livro didático utilizado nos períodos em questão, pois como afirma Gatti Jr, a partir de Chervel, “[...] estes objetos da cultura escolar – os livros didáticos – são o resultado e, conseqüentemente, uma amostra dos processos culturais vivenciados na escola, lugar onde se entrecruzam aspectos da História da Cultura e da História da Pedagogia (2004, p.29). Ainda de acordo com esse autor :

É perceptível o fato de que nos livros didáticos apresentam-se os conteúdos disciplinares de forma explícita. Assim, estes conteúdos que constantemente mudam são sempre uma seleção daquilo que deve ser trabalhado nas escolas. Este caráter seletivo é extremamente importante na compreensão do livro didático (GATTI JR. 2004, p.30).

Dessa forma, selecionamos temas como a questão do indígena e a Inconfidência Mineira, encontrados nos livros didáticos, para que pudéssemos verificar as afirmações acima. Na obra didática, utilizada pelo professor em fins de 1960, denominada História do Brasil, escrita pelos Irmãos Maristas, a questão do indígena é tratada no capítulo três e ocupa nove páginas da obra. Os capítulos do livro são estruturados da seguinte forma: resumo, tratando dos principais tópicos do capítulo, desenvolvimento, e, por fim uma bateria de exercícios, dividida em exercícios práticos e um questionário. No resumo, o autor trata os povos indígenas da seguinte forma:

O ÍNDIGENA BRASILEIRO

RESUMO

O indígena brasileiro. – Na época do descobrimento, havia uns quatro milhões de índios no Brasil. Os missionários os dividiam em tupis e tapuias. Eram todos selvagens.

Os quatro grandes grupos. – a) **Tupis.** É o tronco étnico mais conhecido. Teriam emigrado do sul para o norte. As tribos principais eram: *guaranis*, *parintintins*, *amáguas*, *mundurucus*. – b) *Jês* ou *Tapuaías*. Emigraram do leste para oeste. Principais grupos: *botocudos*, *aimorés*, *caiapós*, *chavantes*. – c) *Nu-aruaques*. Domiciliados entre o alto Amazonas e o Rio Negro. Vieram do norte para o centro. – d) *Caraíbas*. Ocuparam as Guianas e seguiram do sul para o norte.

Outros grupos há de menos importância: *carajás*, *quaicurus*, *panos*, etc.

Religião, crenças e governo – A religião dos índios era grosseiro feiticismo. Reconheciam a existência de um ser supremo, que eles denominavam *Tupã*. Os sacerdotes eram os pajés. Acreditavam espíritos benfazejos e malfazejos.

As tribos tinham um chefe o *morubixaba*. Não possuíam legislação. Poucas relações sociais tinham.

Usos e costumes. – Habitavam em “tabas” formadas por um grupo de casas, “ocas”, circundadas por uma paliçada. sobre a qual expunham os crânios dos inimigos mortos em combate. Bebiam o “cauim”. Só as mulheres trabalhavam. Os homens se exercitavam, com o arco, a clava e as flechas, para os combates ou caçavam e pescavam.

O selvagem brasileiro e os europeus. – amigos dos europeus, a princípio; e inimigos, depois de serem escravizados, os índios contribuíram para formar a nacionalidade e forneceram ao branco e farinha de mandioca, o fumo e o algodão. (Irmãos Maristas 1960, p. 33-34).

Nessa obra, escrita no final dos anos de 1950, o índio é tratado pelo autor, como povo selvagens e atrasados, sua religião é um “grosseiro feiticismo”. No desenvolvimento do

capítulo, o autor, em sua descrição sobre o índio brasileiro, faz a seguinte afirmação: “Os índios não tinham praticamente civilização. Não conheciam o alfabeto. Os menos atrasados viviam na orla do Atlântico e, em parte, ao sul da bacia Amazônica” (Irmãos Maristas 1960, p. 34). Essa descrição da cultura indígena indica uma proximidade com as idéias de Joaquim Manuel de Macedo, na obra Lições de História do Brasil.

Quanto ao material didático utilizado atualmente, uma apostila do projeto Núcleo de Apoio à Municipalização do Ensino (NAME) do grupo COC, a questão indígena é retratada em um capítulo que ocupa cinco páginas registrando o conteúdo a ser desenvolvido durante o segundo bimestre, e também é dividido em três partes: introdução, desenvolvimento sobre o tema e exercícios de aplicação. Vejamos alguns trechos do livro-texto sobre a questão indígena:

OS PRIMEIROS HABITANTES DO BRASIL

Para iniciarmos o estudo desse período [pré-colonial], é importante conhecermos um pouco da vida daqueles que deveriam ser considerados os verdadeiros donos da Terra, os indígenas americanos, que também são chamados de ameríndios.

[...]

Por volta de 1500, os indígenas brasileiros encontravam-se divididos em diferentes grupos. O principal deles era o grupo tupi-guarani; havia ainda os grupos jê ou tapuia, aruaque, etc.

As tribos dos grupos tupi-guarani, tupinambás e tupiniquins viviam principalmente no litoral. Possuíam já certa tradição no artesanato de cerâmica e praticavam uma agricultura bastante rudimentar, baseada no chamado sistema **coivara** (...)

Os indígenas brasileiros, antes da chegada dos europeus, viviam de modo harmônico e não conheciam problemas como a fome e o abandono infantil.

[...]

O trabalho era dividido de acordo com a idade e o sexo. Crianças e velhos trabalhavam segundo suas possibilidades. Os homens caçavam, pescavam e limpavam a mata para o plantio; enquanto as mulheres plantavam, colhiam e cuidavam dos afazeres domésticos.

[...]

A religião indígena era politeísta, ou seja, os índios acreditavam em vários deuses. Esses deuses sempre estavam relacionados às forças da natureza como a lua, o sol, o trovão, a tempestade, etc.

Em uma comparação sobre a visão dos autores sobre o indígena, de acordo com os materiais didáticos em estudo, percebemos uma relevante diferença no tratamento dado ao

indígena e aos seus costumes. Como exemplo, podemos citar a questão da religião que, enquanto para os autores da obra utilizada em fins de 1960, era um grosseiro feiticismo, e para que os autores das obras atuais, os índios eram politeístas, não mencionando em tempo algum feitiçarias. É interessante observarmos a seguinte afirmação:

Contribuiu o índio, nos primeiros séculos, para a formação da nacionalidade, pois foi a base da nossa população. Aos portugueses não repugnava a união com a raça indígena. Esta, por sua vez, forneceu ao colono a farinha de mandioca, principal alimento dos bandeirantes; o fumo, com que se resgatavam os negros da África; o algodão, com que revestiam os colonizadores. (Irmãos Maristas 1960, p. 39).

Outro ponto a ser ressaltado é a questão do indígena antes da chegada dos portugueses. Para os Irmãos Maristas os índios eram povos selvagens, sem cultura os quais somente a partir do contato com os europeus, com a “colonização”, “aculturação” e “evangelização” realizadas por eles, tornaram povos civilizados. Já o material didático atual trata os indígenas como “verdadeiros” donos da terra, esclarecendo que a chegada dos europeus trouxe-lhes a miséria, a fome e uma série de transformações em seu cotidiano.

Outro tema que elegemos para estudo é o conteúdo sobre a Inconfidência Mineira tão debatida nos meios educacionais. Na obra de 1960, a Inconfidência Mineira é tratada da seguinte forma:

Capítulo X

REÓDROMOS DA INDEPENDÊNCIA

RESUMO

Movimentos precursores. – O Brasil marchava para a sua independência; duas tentativas mal preparadas tingiram a história da pátria com o sangue dos seus filhos: a Conspiração Mineira e a Revolução Republicana de 1817.

Conspiração Mineira. – Em 1789, por causa dos “quintos atrasados” que iam ser cobrados, tramava-se uma revolta em Vila Rica. Tiradentes e os poetas Cláudio Manoel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga e Alvarenga Peixoto e o tenente-coronel F. de Paula Freire de Andrade, chefe da força pública, queriam proclamar a independência e dar ao país a forma republicana, tendo por capital São João d’El Rei. Denunciados pelo traidor Silvério dos Reis, foram todos presos (1789).

Julgamento dos Inconfidentes. – Nos quase quatro anos que ficaram sem julgamento, sofreram os Inconfidentes penas morais tremendas. Cláudio Manoel da

Costa enforcou-se na prisão. Dos vinte e nove réus, em abril de 1792, onze foram condenados à forca, cinco a degrêdo perpétuo e outros a penas menores.

Comutação da pena: execução de Tiradentes. – D.^a Maria I comutou as penas de morte por degrêdo perpétuo, Tiradentes, julgado indigno da real clemência, foi enforcado e esquartejado, à 21 de abril de 1792, no campo da Lampadosa; seu nome foi inscrito nas páginas da história como prótomártir de nossa independência.[...] (Irmãos Maristas 1960, p. 99).

Na obra didática utilizada atualmente pela escola em estudo, o tema da Inconfidência Mineira é abordado da seguinte forma:

Capítulo 19

MOVIMENTOS EMANCIPACIONISTAS

[...] Inconfidência Mineira, ou Conjura dos Poetas; e da Inconfidência Baiana, ou Conjura dos Alfaiates. Nesses movimentos, os líderes tinham uma consciência nacional e buscavam romper as amarras que prendiam o Brasil à metrópole portuguesa. Havia ainda nesses movimentos uma relativa organização política e de objetivos, bem como uma organização militar, ainda que mínima.

[...]

O movimento conhecido como Inconfidência Mineira ocorreu em grande parte, em virtudes dos pesados impostos que a metrópole cobrava dos moradores das Minas Gerais. No final do século XVIII, os moradores não conseguiam pagar os tributos, pois o ciclo do ouro estava em decadência.

Além da questão dos impostos, outros fatores contribuíram para a eclosão da rebelião a proibição da instalação de manufaturas (...); a violência dos soldados portugueses para com os habitantes da região (...); proibição da livre circulação de jornais .

[...]

Os conjurados ficaram presos por mais de três anos, aguardando o julgamento. A maioria deles negou a participação no crime acusando Tiradentes. Cláudio Manoel da Costa morreu na prisão (consta que foi assassinado porque tinha a intenção de delatar uma pessoa ligada ao governo), e sua morte foi anunciada como suicídio. Alguns implicados “compraram” a redução de pena, sendo a maioria condenada ao exílio na África.

Tiradentes assumiu toda a responsabilidade pelo movimento (por ser de origem mais humilde) e foi condenado à morte, sendo enforcado, em 21 de abril de 1792, no Rio de Janeiro.

São perceptíveis as diferentes visões dos autores sobre a Inconfidência Mineira. No primeiro, caso Tiradentes é visto como um mártir, um patriota que morreu defendendo a liberdade da pátria, isso se confirma no decorrer da exposição sobre o tema, no qual, a todo o momento, Tiradentes é apontado como um herói da pátria, diferentemente do que o ocorre

com a abordagem atual sobre o mesmo tema em que claramente se expõe que Tiradentes só foi enforcado por ser de origem mais humilde, como registrado no excerto acima.

Na obra dos Irmãos Maristas percebemos claramente que a Inconfidência Mineira foi um dos movimentos símbolos da luta pela instauração da República no país. Tiradentes foi elevado a herói nacional, pois sacrificou sua vida em torno de seu ideal de uma pátria republicana, essa afirmativa fica clara no seguinte trecho da obra: “Merece Tiradentes a denominação de protomártir da independência, não somente pelo sangue que verteu pela pátria, como também pela nobreza e dignidade com que enfrentou a condenação. (Irmãos Maristas 1960, p.103). O mito Tiradentes demonstra o interesse do estado em torno a questão, pois podemos entender que o herói serviria de exemplo aos jovens do período e que se necessário fosse deveriam pagar com a vida em prol do amor à pátria.

3.3 – CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Buscamos apresentar neste capítulo as propostas curriculares para o ensino de História e as mudanças ocorridas no ensino da disciplina, a partir da década de 1960. Para isso, servimo-nos da legislação sobre o tema, LDB e os livros didáticos utilizados nos diferentes períodos analisados em nosso estudo, a cidade de Ipuã – SP.

Percebemos que entre as décadas de 1960 e o início de 2000, o ensino de História sofreu mudanças significativas, ressaltando que este ensino sempre seguiu as “finalidades” determinadas pelo Estado. A História ensinada na década de 1960 é uma história preocupada em ensinar datas, fatos e personagens, lembrando, muitas vezes, que esses podem ter sido construídos para se formar algum conceito, como exemplo, a construção de Tiradentes. Já a História ensinada a partir da década de 1980 e reafirmada com a LDB de 1996 e os PCN, busca compreender a questão social, na qual todos são agentes, preocupada com a compreensão dos fatos ocorridos, não se prendendo às datas. As afirmações anteriores podem ser confirmadas a partir do estudo do material didático utilizado pelos professores da escola de Ipuã nos diferentes períodos em questão – década de 1960 e 2000.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho buscamos apresentar as mudanças o ensino de História nas décadas de 1960 e 2000, tendo como referência o município de Ipuã, interior do estado de São Paulo, utilizando como fontes o conteúdo curricular proposto pelo Estado e os materiais didáticos utilizados pelos professores nos diferentes períodos.

O estudo das disciplinas escolares constitui um importante elemento de pesquisa para o conhecimento da construção social e histórica das formações curriculares, seus agentes e práticas. De acordo com nosso estudo, observamos que história dos currículos e das disciplinas articula-se ao processo de transformações educacionais, onde a escola não pode ser percebida como mero lugar de transposição dos conhecimentos impostos pelo meio acadêmico.

Dessa forma, entendemos que os órgãos de instrução possuem um papel fundamental na formação da consciência nacional. E dentre seus elementos, destacam-se os objetivos que competem à História como disciplina escolar, esta que tem sido considerada por excelência uma disciplina formadora dos cidadãos.

Antes de compararmos o ensino de História nos diferentes períodos, realizamos uma revisão bibliográfica sobre o assunto, para que assim pudéssemos conhecer a trajetória e a constituição do ensino de História no Brasil, esta que foi constituída como disciplina escolar no período Imperial, tendo como principal característica formar a biografia da nação e a história dos grandes vultos e personagens.

Antes de sua constituição como disciplina escolar, a História teve um papel evangelizador, sendo utilizada pelos jesuítas como um meio de catequizar a população. A partir de sua constituição como disciplina escolar a História tem o papel de auxiliar na formação do sentimento nacional, continuando assim até meados da década de 1980.

A partir da década de 1980, começa a surgir uma nova concepção para o ensino de História, esta que amparada nas novas discussões historiográficas busca romper com a visão reproducionista até então praticada.

Depois de efetivada a revisão bibliográfica sobre o tema estudado, realizamos uma pesquisa sobre o nosso local de estudo, a cidade de Ipuã – SP, pois assim, teríamos uma noção das particularidades do município em relação ao âmbito educacional. Essa etapa de nossa pesquisa ofereceu grandes dificuldades, pois quase não encontramos fontes que relatam o assunto. No entanto, mediante as pesquisas de campo, podemos afirmar que o colégio estudado possui grande relevância na história local.

Por fim, fizemos uma análise das propostas curriculares, dos planos de estudo e do material didático utilizado pelos professores, nos diferentes períodos em questão. Mediante o estudo desses documentos, percebemos que houve uma mudança perceptível na prática de ensino de História nos dois períodos, ou seja, 1960 e 2000.

Os programas de ensino de História da década de 1960 continham elementos fundamentais para a formação que se pretendia dar ao educando, no sentido de levá-lo a compreender a continuidade histórica do povo brasileiro, compreensão esta que seria a base do patriotismo. Nessa perspectiva, o ensino de História seria um instrumento poderoso na construção do Estado Nacional, pois traria à luz o passado de todos os brasileiros, exaltando os grandes fatos e heróis da nação, e, a importância da colonização portuguesa.

Amparado a Legislação atual e ao programa de ensino de 2007, observamos que o ensino de História tem como principal objetivo ensinar o aluno a pensar criticamente e fazê-lo entender que é participante do processo histórico, não vendo a História como algo alheio a seu cotidiano. Assim, o ensino de História ministrado atualmente busca “valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito das diferenças e a luta contra as desigualdades” (BRASIL, 1998, p.43).

Dessa forma, percebemos que, como afirma Chervel (1990), a história das disciplinas escolares não é um espaço neutro. Esse espaço é disputado como palco para discursos, ora de manutenção da ordem, ora para sua mudança. Nesta lógica, os conteúdos pertinentes ao ensino de História, durante as últimas décadas, no regime ditatorial ou no da democracia representativa, sempre atenderam ao ideal de nacionalidade.

Essa afirmativa se aplica ao colégio estudado, pois percebemos que a todo o momento as finalidades embutidas na disciplina História foram atendidas pelos professores.

MATERIAIS HISTÓRICOS

Materiais Impressos

ESTADO DE SÃO PAULO. (1965) *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. Nº 142 de 04 de agosto de 1965. São Paulo: Imprensa Oficial, p. 25-26.

Relatórios de Inspeção Federal do Ginásio Estadual de Ipuã – anos de 1958 a 1973

Jornal: A SEMANA – anos 1931 a 1932.

Jornal: A VOZ IPUÃNENSE DE 1977 aos dias atuais

Planos de atividades Pedagógicas para o ano de 1966 – Ginásio Estadual de Ipuã

Plano de ensino de História 2007 EMEF “Antônio Francisco D’Ávila”

Livros Didáticos

IRMÃOS MARISTAS (1960). *História do Brasil: Primeira Série Curso Ginásial*. Coleção Didática F.T.D. São Paulo: Editora do Brasil.

Apostilas NAME (2007). 5ª série do Ensino Fundamental – História. Ribeirão Preto: Editora COC.

Legilação

BRASIL (1961). *LEI N.4024. Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional*. Brasília.

BRASIL (1971). *LEI N. 5692. Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional* . Brasília.

BRASIL (1988). Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil* (Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº. 53 de 19 de dezembro de 2006). Disponível em <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/> (Acessado em 21/06/2007).

BRASIL (1996). Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Disponível em <http://grad.unifesp.br/alunos/cg/ldb/LDB.pdf> (Acessado em 21/06/2007).

BRASIL (1997).Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental)*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=263&Itemid=253> (Acessado em 21/06/2007).

BRASIL (1998a). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (Resolução CEB Nº 2, de 7 de abril de 1998). Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf (Acessado em 21/06/2007).

BRASIL (1998b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental)* Disponível em <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/pcn/pcn.html> (Acessado em 21/06/2007).

Referências Bibliográficas

ABUD, K. M (1997). Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C.. (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, p. 28-41.

BITTENCOURT, Circe Maria F (1990). *Pátria, Civilização e Trabalho: O ensino de História nas Escolas Paulistas (1917 – 1939)*. São Paulo: Edições Loyola.

_____. (1993) *Livro didático e conhecimento histórico*. 1993. Tese (Doutorado) – FAE/ USP, São Paulo.

CHERVEL, André (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229.

CRUZ, Sebastião Aparecido da (1997) *Nossa Terra, Nossa Gente*. Ipuã – SP.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (2003). A educação elementar no século XIX. In *500 Anos de Educação no Brasil* (Ogrs.). Eliane Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cinthia Greive Veiga – 3ª ed., Belo Horizonte: Autêntica.

FAUSTO, Boris (2000). *História do Brasil*. 8ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação,

FONSECA, Selva Guimarães (1993). *Caminhos da História Ensinada*. Campinas – SP: Papirus.

FONSECA, Thaís Nívea de Lima e (2003). *História & Ensino de História*. Belo Horizonte – MG: Autêntica.

FORQUIN, Jean-Claude (1993). Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Poro Alegre: Artes Médicas.

FREITAG, Bárbara; Motta, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da (1993). O Livro Didático em Questão. 2ª edição. São Paulo: Cortez.

GATTI JR, Décio (2007). *Estado, Currículo e Livro Didático de História no Brasil (1988-2007)*. Mimeo

_____(2004). *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru/SP: EDUSC. Uberlândia/MG: EDUFU.

GERMANO, José Willington (1993). *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez.

GINZBURG, Carlo (1989) *Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história*. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras.

GHIRALDELLI JR., Paulo (2006). *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez.

GOMES, Valter Manoel (2001). *Conhecimento Histórico e Historiografia*. Florianópolis: Papa Livro.

GONDRA, José G. (2003) *Medicina, Higiene e Educação Escolar*. In: LOPES, Eliana M. T, FARIA FILHO, Luciano M & VEIGA, Cynthia G. (org.) 500 anos de educação no Brasil. 3ªed., Belo Horizonte: Autêntica

GOODSON, Ivor (1999). *Currículo: teoria e história*. 3a ed. Petrópolis, RJ, Vozes, p. 17-28.

LEAL, Victor Nunes (1975). *Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil*. São Paulo: Alfa-Omega.

LOPES, Luís Roberto (1986). *História do Brasil contemporâneo*. Porto Alegre: Mercado Aberto

MARANHÃO, Helena Ponce (2000). *A diversidade e seus sentidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental): Questões Prévias*. ANPED.

MATTOS, Selma Rinaldi de (2000). *O Brasil em Lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro: Access.

NAGLE, Jorge (1976) *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo. EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar.

PAIVA, José Maria (2003). *Educação jesuítica no Brasil colonial*. In *500 Anos de Educação no Brasil* (org.) Eliane Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cinthia Greive Veiga – 3ª ed., Belo Horizonte: Autêntica

PESSANHA, Eurize C (2004). *Das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa*. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº27, p.57-69.

ROMANELLI, Otaíza de O (2006). *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis-RJ: Vozes, 30ª edição.

SACRISTÁN, J. Gimeno (2000). **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª. ed. Porto Alegre: ArtMed

SAVIANI, Demerval (org.) (2004). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas – SP: Atores Associados.

VALENTE, Wagner (2004) *Considerações sobre a matemática escolar. Numa abordagem histórica*. In: *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia – MG, nº3, p. 77-82.

VENTURINI, Ioná V.G & GATTI JR, Décio (2004) A construção Histórica da disciplina escolar língua portuguesa no Brasi. In: *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia – MG, nº3 p. 65-76.

ZAMBONI, Ernesta (2003). Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica. In: *Cadernos. CEDES* Campinas, v. 23, n. 61.