

O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: DO COLÉGIO PEDRO II AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Ivan A. Manoel

Departamento de História da Faculdade de Ciências
Humanas e Sociais - UNESP / Franca

RESUMO: O percurso historiográfico do ensino da disciplina História na formação escolar constitui o objeto deste artigo que aborda, desde o século XIX até a atualidade, as diretrizes normativas e suas implicações políticas e pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História, Historiografia, Colégio D. Pedro II, Parâmetros Curriculares Nacionais, CENP

FORMANDO OS “HOMENS DE ESCOL”¹

A História, entendida como atividades e estudos específicos constantes de uma grade curricular, portanto, entendida como disciplina obrigatória na formação escolar em todos os níveis de ensino, por isso grafada com maiúscula, é de data recente no Brasil, remontando à criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1838. Antes dessa data, não se encontram informações sobre a existência dessa disciplina nas antigas Aulas Régias, em que se resumia todo o sistema educacional vigente no Brasil entre a expulsão dos jesuítas, em 1759, e as reformas efetuadas a partir de 1827. Tanto assim, que Maria L. Mariotto Haidar, ao elencar as Aulas em funcionamento no Brasil, durante o período regencial, não aponta a existência de cadeiras de História em nenhuma província brasileira, seja no ensino de Primeiras Letras, seja no Ensino Secundário. (HAIDAR, 1972, p. 21).

A criação do Colégio Pedro II, obra do Ministro da Justiça, Bernardo Pereira de Vasconcelos, ao tempo do Regente Pedro de Araújo Lima, foi, no plano administrativo, a tentativa de se estabelecer um modelo de estrutura para o ensino secundário que se organizava naquele momento. Por isso, o Ministro, em 1838, na solenidade de inauguração do Colégio, se dirigindo ao seu primeiro Reitor nomeado, D. Frei Antônio de Arrábida, Bispo de Anemúria, dizia que “*Não concluirei esse discurso sem repetir a V. Exc. que o intento do Regente do Império criando esse Colégio, é oferecer um exemplar ou norma aos que já se acham instituídos nesta Capital por alguns particulares.*” Conforme ainda as palavras de Bernardo de Vasconcelos, a diretriz fundamental para o Colégio D. Pedro II era

¹ O termo “escol” foi muito empregado para designar pessoal da elite – seja social, intelectual ou profissional. No nosso caso, os homens de “escol” eram aqueles preparados para assumirem a direção e a condução social e política.

[...] manter e unicamente adotar os bons métodos; resistir a inovações que não tenham a sanção do tempo e o abono dos felizes resultados; proscreever e fazer abortar todas as espertezas de especuladores astutos que ilaqueiam a credulidade dos pais de família com promessas fáceis e rápidos progressos na educação de seus filhos; e repelir os charlatães que aspiram à celebridade, inculcando princípios que a razão desconhece, e muitas vezes, assustada, reprova. (HAIDAR, 1972, p. 99).

A diretriz estabelecida para o Colégio Pedro II, e de resto para todo o sistema secundário de ensino, uma vez que o colégio seria o modelo para os outros, indica já o próprio sentido da educação pretendida – conservadora e reprodutora de modelos já consagrados. Não ocorria a Bernardo de Vasconcelos a idéia de que o novo, o ainda desconhecido da razão não significava necessariamente charlatanice, e que o conhecimento avança justamente na tensão dialética entre o velho e o novo, o sabido e o desconhecido.

Ao Ministro Bernardo de Vasconcelos não ocorria e nem poderia ocorrer porque já transparece em seu discurso algo que será abordado mais adiante – o lastro jesuítico de sua proposta. Ao recomendar a adoção de métodos abonados pela experiência e pelo tempo, em oposição aos novos experimentos, ele remete diretamente para o método pedagógico dos jesuítas que estabelecia, pela Regra n.º 06 dos Professores das Faculdades Superiores:

Ainda em assuntos que não apresentem perigo algum para a fé e a piedade, ninguém introduza questões novas em matéria de certa importância nem opiniões não abonadas por nenhum autor idôneo; nem ensine coisa alguma contra os princípios fundamentais dos doutores e o sentir comum das escolas. Sigam todos de preferência os mestres aprovados e as doutrinas que, pela experiência dos anos, são mais adotadas nas escolas [...] (RATIO STUDIORUM, Regra n.º 6).

Criado 79 anos após a expulsão dos jesuítas e o conseqüente desmantelamento de seu sistema educacional no Brasil², o Colégio Pedro II não pode encontrar nos meios intelectuais e educacionais brasileiros modelos e métodos pedagógicos que pudessem ser empregados com proveito às suas pretensões de se tornar um estabelecimento de ensino modelo para outras escolas. Nesse contexto, foi imperiosa a importação de modelos pedagógicos e o modelo francês foi o mais adotado.

2 Os jesuítas haviam organizado no Brasil um sistema de ensino que abarcava desde as primeiras letras até os títulos de bacharel, mestre e doutor em Artes, aqui entendidas como as Sete Artes Liberais (*Trivium*: Gramática, Dialética, Retórica; *Quadrivium*: Geometria, Aritmética, Astronomia, Harmonia), herança medieval consagrada pelo método pedagógico da Cia. de Jesus, o *Ratio Studiorum*. Após a expulsão dos jesuítas, por obra do Marquês de Pombal, em 1759, o sistema de ensino jesuítico, único vigente no Brasil, se desmantelou, dando origem àquilo que historiadores da educação têm denominado “anarquia educacional”. Sobre a “Universidade Jesuítica” consultar a Tese de Doutorado de Danilo Da Cás, elaborada sob nossa orientação, **História da Universidade Brasileira**: a universidade de fato. Consultar também: CUNHA, Luís A. **A Universidade temporã**. Sobre a “anarquia educacional”, consultar: BERGER, Manfredo. **Educação e dependência**. Sobre as Artes Liberais, consultar CLAUSSE, A. A Idade Média. In. DEBESSE, M; MIALARET, G. **Tratado das Ciências Pedagógicas**, v. 2 (História da Pedagogia).

Na verdade, essa adoção dos métodos franceses deve ser relativizada. Embora até hoje os vínculos das metodologias de pesquisa histórica empregadas no Brasil com as vertentes historiográficas francesas sejam fortes, elas não foram e não são as únicas. No momento histórico da criação do Colégio Pedro II, houve sim a forte presença do positivismo francês. Entretanto, mais forte do que ele era a presença das teorias e filosofias católicas.

Durante 93 anos, de sua fundação até as reformas promovidas pelo Ministro Francisco Campos, em 1931, o Colégio Pedro II foi mantido

[...] como escola modelo- responsável pelos programas e, como única escola autorizada a fornecer o certificado de conclusão do Curso Secundário, era responsável também pelos exames eliminatórios das disciplinas da grade curricular (ABUD, 1998, p. 31).

Em síntese, durante um século, ainda que convivendo com uma hipotética descentralização do sistema secundário de ensino³, o Colégio Pedro II foi o centro desse sistema, tanto pelo fato de ser o único autorizado a fornecer certificados de conclusão, quanto pelo fato de estabelecer os programas de ensino, mesmo depois da Proclamação da República.

Guy de Hollanda informa que, anteriormente à Reforma Francisco Campos, de 1931, mas já dentro do período republicano

[...] os programas de ensino eram formulados pelos respectivos professores catedráticos e aprovados pelas congregações do Colégio Pedro II e dos estabelecimentos de ensino oficialmente mantidos pelos Estados, quando estes haviam obtido equiparação, seguindo-se os princípios da distribuição de disciplinas impostas pela legislação federal. As escolas particulares submetiam-se aos programas do Colégio Pedro II, quando desejavam obter juntas examinadoras oficiais – as únicas autorizadas a conferir valor legal aos exames realizados nos mesmos e deveriam, por lei, seguir o programa do ginásio modelo federal. (HOLLANDA, 1957, p. 11).

No que tange ao ensino de História, a instituição do Colégio Pedro II como centro de referência nacional aponta uma série de problemas e interrogações sobre o significado da inclusão dessa disciplina no currículo da escola secundária; mais do que isso, sugere interrogações sobre o que se esperava do estudo do passado para a construção do futuro nacional.

3 Embora o Ato Adicional de 1834, pelo seu Artigo 10, § 2º, tenha conferido autonomia às províncias no que tangia à organização do sistema de ensino, reservando à Assembléia Geral o direito de instituir e gerir o ensino superior “[...] o monopólio do ensino superior de que gozava na prática o Poder Geral, propiciou-lhe apreciável e decisiva influência sobre o ensino secundário mantido pelas províncias. Destinando-se precipuamente ao preparo de candidatos para as escolas superiores do Império, o ensino secundário em todo o país, (...), reproduzia em seu currículo o conjunto de disciplinas fixadas pelo Centro para os exames de ingressos nas Academias. Por outro lado, a avaliação dos candidatos (...) foi tarefa da qual o governo central jamais abdicou. Em tais condições, apesar da descentralização instituída pelo Ato Adicional, mantiveram os poderes gerais, indiretamente o controle do ensino secundário em todo o Império.” (HAIDAR, 1972, p. 19).

Dois pontos iniciais devem ser imediatamente discutidos: a estreita vinculação do Colégio Pedro II com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a proximidade com a Igreja Católica.

Em 1838, ao mesmo tempo em que entrava em funcionamento o Colégio Pedro II, instituíam-se também o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Enquanto o “Pedro II” fora criado para dar formação aos jovens nobres da Corte e prepará-los para o exercício do poder, era tarefa do IHGB construir, pela pesquisa histórica, a identidade da Nação brasileira.

Vários estudos mostram que as vinculações entre as duas instituições eram profundas, porque os professores de História do Colégio Pedro II também pertenciam aos quadros do IHGB, de tal sorte que as deliberações do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro sobre a pesquisa e ensino de história se tornavam matéria de ensino e eram inseridas no currículo do colégio.

O significado desse atrelamento é muito importante, porque se tratava de vinculações políticas que determinavam a própria direção a ser seguida no estudo da História Universal, conforme a nomenclatura da época, e no estudo da História do Brasil.

A discussão a respeito da possibilidade de existência de pesquisas e ensino da história descompromissados, neutros politicamente, é hoje ultrapassada, porque ...

[...] facilmente se constata que as construções filosóficas sobre a história estão atreladas, mediata ou imediatamente, a projetos políticos. Em outras palavras, facilmente se constata que os projetos políticos – revolucionários ou reacionários, não importa – procuram na filosofia da história as razões de si mesmos, seja para demonstrarem que todo o desenvolvimento humano anterior nada mais foi do que uma preparação para o presente, ou que todo o passado e o presente se constituem no limiar de uma era melhor.../Nesse contexto, é necessário encontrar-se um sentido para a história, é preciso demonstrar que o transcurso da humanidade no tempo não é aleatório, mas indica inexoravelmente um fim para o trajeto humano; isto é, a história não pode ser casual, mas deve ter uma finalidade (MANOEL, 1998, p. 11).

A esse respeito, Carlos Delgado de Carvalho, em 1937, já afirmava que a...

[...] História é tida por exata e aceita como qualquer outra disciplina científica, entretanto, é vista parcial de situações cujos elementos não são todos levados em conta pela própria dificuldade de realização. Muito depende, em conseqüência, de quem arranjou o material disponível, de quem pensou: por mais que faça, o indivíduo não consegue ser neutro diante dos acontecimentos atuais – e a História é a atualidade do passado (CARVALHO, 1937, p. 37)

Carlos Delgado de Carvalho, não obstante sua proximidade com a sociologia norte-americana, reproduzia na passagem citada um posicionamento semelhante ao do próprio

Charles Seignobos que, no início do século XIX já afirmava ser tarefa do ensino da História nas escolas primárias e secundárias, construir o cidadão político para o Estado democrático que então se consolidava.

Se é verdade (e é) que o estudo da história não é descompromissado, antes, se essa disciplina tem propósitos políticos explícitos, cabe perguntar sobre quais eram os projetos que lhe eram consignados naqueles finais do século XIX. Seguindo a interpretação de F. Furet pode-se dizer que se tratava de...

[...] formar, através do ensino da história, uma ciência social geral, que ensine ao mesmo tempo aos alunos a diversidade das sociedades do passado e o sentido geral de sua evolução. Mas, esse passado continua a ser 'genealógico', escolhido em função daquilo que se pretende anunciar ou preparar (FURET, 1967, p. 131).

Em 1838, quando entraram em funcionamento o Colégio Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o Brasil tinha passado pelo processo da Independência havia apenas 16 anos, pela Constituição Outorgada, há 14 anos, pela Abdicação, há 7 anos, pelo Ato Adicional, há 4 anos, era governado por um Regência tumultuada, que nem se firmava como uma ou trina, como provisória ou permanente, fato que levaria ao Golpe da Maioridade, em 1840, apenas dois anos após a criação das duas instituições referidas.

Tratava-se, portanto, de um momento indeciso e tenso da história do Brasil, onde perigos reais circundavam o Estado brasileiro, recém-criado, perigos tais como a reunificação com Portugal – afinal, Pedro I renunciara e fora ser Pedro IV em Portugal, deixando ao seu filho, ainda criança, a tarefa de se tornar Pedro II, no Brasil.

No remoinho das tensões e incertezas que circundavam o recém-criado Estado do Brasil, a instituição do Colégio Pedro II e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro cumpria uma tarefa política fundamental, a de construir a nação brasileira, de soldar as fissuras existentes entre as províncias, herança do passado colonial, e o cimento a unir os díspares no todo nacional seria o humanismo, lido na versão de Bernardo de Vasconcelos, um conceito de humanismo assentada no estudo dos autores clássicos.

Refletindo bastante bem a herança jesuítica, herança que se evidenciava na própria estruturação administrativa do Colégio Pedro II, cuja Reitoria fora entregue a um Bispo, o humanismo de Bernardo de Vasconcelos propunha um programa de ensino assentado em temas históricos da Antigüidade Clássica, apreendidos por meio da leitura de autores como Ovídio, Cícero, César, Virgílio, Horácio, Homero.

Mais do que isso, configurando plenamente o direcionamento filosófico e político a ser seguido pelo Colégio Pedro II, foi... “introduzida, nesse momento, uma cadeira especial para o ensino e educação religiosa. Ao lado, portanto, das disciplinas de História, a Antigüidade foi tema de estudos nas diversas disciplinas literárias e de religião.” (BITTENCOURT, 1990, p. 60).

Embora Circe Bittencourt entenda que, nesse caso, o ensino fundamentado na Antigüidade Clássica não se configure como simples repetição das humanidades jesuíticas (BITTENCOURT, 1990, p. 61) delineia-se, de modo evidente, as estreitas ligações do projeto de Bernardo de Vasconcelos com os fundamentos do ensino jesuítico, a começar pelos autores lidos. Os autores propostos à leitura pelo programa do Colégio Pedro II são os mesmos determinados pelo método pedagógico dos jesuítas, o *Ratio Studiorum*: “Cícero, Ovídio, Virgílio, Horácio, Homero”... (MANOEL, 1989, p. 244, nota 80).

A inserção das humanidades como centro dos programas de estudo cumpria, no sistema jesuítico, uma tarefa específica, a de formar “homens de escol”, tanto para “Ad Majorem Dei Gloria”, quanto para o ingresso nos graus mais elevados de ensino e, mais importante, para a direção da sociedade.

Recuperando o ideal formulado por Catão, *Vir bonus, discendi peritu*, (CLAUSSE, 1974, p. 130), a pedagogia jesuítica se propunha ...

[...] entregar à saída do colégio, jovens cultos, que possuam a fundo aquilo a que Montaigne e Pascal chamam de arte de discorrer (**art de conferér**), isto é capazes de sustentar na sociedade uma discussão brilhante e cerrada sobre todos os assuntos referentes à condição humana, tudo isso para maior proveito da vida social e para defesa e ilustração da religião cristã. (MESNARD, 1978, p. 76).

Entretanto, aos “homens de escol”, destinados à direção da sociedade não poderia faltar a retidão moral e a prudência necessária ao exercício do poder.

Ao estudo da História era atribuída a tarefa de dar essa consistência às Humanidades na exata medida em que ela seria a intermediária entre o texto dos antigos e a filosofia moral. Estudando essa “mestra da vida”, os jovens aprenderiam a necessária lição de moral, fazendo com que as palavras dos autores romanos e gregos, traduzindo uma suposta maneira de viver considerada a ideal, se constituíssem em direcionamentos, em exemplos para a vida atual:

O benefício último será a aquisição da prudência civil, com a qual o homem azevado à reflexão histórica sabe deixar de lado os acontecimentos que nada ensinam, e interpretar favoravelmente os outros, ver as coisas sob seu verdadeiro aspecto, destacar os bons princípios, aprender a restabelecer, contra o adversário, a verdade histórica, compreender sob todos os seus aspectos as razões profundas das ações humanas. (MESNARD, 1978, p. 80).

A idealização do passado greco-romano como instrumento de formação de mentalidades é bem exemplificada na seguinte passagem de autoria do bispo Fenelón:

Não eram somente as pessoas bem nascidas, era o povo inteiro que nascia temperante, desinteressado, cheio de desprezo pela vida, unicamente sensível à honra e à virtude... Nutriam os filhos no desprezo do fausto e da

tibieza; ensinavam-nos a não estimar senão a glória; a querer não possuir riquezas, mas vencer os reis que a possuíam, a acreditar que não nos podemos tornar felizes senão pela virtude (MANOEL, 1989, p. 245, nota 88).

O texto acima reproduzido aponta um caminho bastante seguido por autores no futuro, brasileiros ou não – o da invenção das tradições (HOBSBAWN, 1984). No Brasil, esse caminho se tornou bastante perigoso – ali, onde de fato existia uma sociedade fragmentada em interesses regionais díspares, que foram sufocados pela ação política e militar, insistia-se em encontrar uma Pátria, mãe de todos; onde existia uma sociedade fragmentada em classes sociais conflituosas e contraditórias, insistia-se em encontrar uma Nação, una e harmoniosa. Daí a invenção dos heróis e a fabricação das tradições.

Em um trabalho de avaliação de livros didáticos, já em 1957, Guy de Hollanda abordava esses problemas da seguinte perspectiva:

Ora, essas tradições, no Brasil, como alhures, são, mais das vezes, historicamente falsas... E, muitas vezes, tal falsidade histórica importa em estereótipos tenazes, que contribuem para gerar, ou perpetuar, atitudes nefastas. A aceitação incondicional das tradições levaria à luta contra qualquer empreendimento progressista (HOLLANDA, s.d., p. 81, 82 e 97).

Esse falseamento dos fatos histórico vai ser, é evidente, mais agudo durante os períodos de vigência de regimes autoritários. Entretanto, mesmo nos períodos denominados de redemocratização essa atitude pode permanecer. Por exemplo, em 1945, após a queda de Getúlio Vargas, foi reeditada, sob n.º 8460, Lei de 1938, que regulamentava a publicação dos livros didáticos. Esse mandamento do Estado Brasileiro determinava estar impedido de publicação o livro didático que... “despreze ou escureça as tradições nacionais ou tente deslustrar as figuras que se bateram ou se sacrificaram pela pátria”... ou então, aquele que... “encerre qualquer afirmação ou sugestão que induza pessimismo quanto ao valor e ao destino do povo brasileiro”, ficando também vedada a publicação daquele que...

“procure destruir ou negar o sentimento religiosos, ou envolva combate a qualquer confissão religiosa [...] atente contra a família ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais [...] inspire o desamor à virtude, induza ao sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.” (HOLLANDA, s.d., p. 81, 82 e 97).

Mais uma vez, Guy de Hollanda, agora combatendo explicitamente a Lei 8460, nos adverte: “Estas e as anteriores deveriam ser suprimidas dado o seu caráter ambíguo e inibitório de qualquer atitude crítica objetiva para com nosso presente e passado, sem a qual, um e outro, não logram ser compreendidos.” (HOLLANDA, s.d. p. 82).

A intervenção praticada pelo Estado brasileiro em assuntos educacionais, até na esfera didática e pedagógica como a feitura de livros didáticos, e que se estendeu até depois da

redemocratização de 1945, revela duas tendências, uma imediata e outra a se consolidar ao longo do tempo.

Imediatamente se percebe a tendência de se abandonar a leitura dos grandes autores clássicos e dos textos dos historiadores, como Seignobos, por exemplo, e cada vez mais se concentrar o processo de ensino aprendizagem da História na leitura de manuais, de livros didáticos, simplificados e bastantes aligeirados.

Como parte dessa tendência à superficialidade e aligeiramento dos conteúdos dos manuais de ensino, haverá, ao longo do tempo, um como que “descolamento” entre a Academia e o ensino secundário, de tal sorte que os avanços realizados pelos pesquisadores da história só muito lentamente chegarão ao ensino médio, quando chegam.

André Segal considera que esse “descolamento”, que provoca necessariamente a superficialidade dos estudos da História na escola secundária, se deve aos objetivos de cada nível do sistema escolar. Na Academia, a proposta é a formação de profissionais – pesquisadores e professores de História – por isso as suas atividades se constituem basicamente de pesquisas e aprofundamentos teóricos e metodológicos. Por outro lado, as escolas secundárias, além de preparatórias para a Universidade, visam à formação do cidadão, do homem comum, a quem não interessam as sutilezas dos debates entre as escolas historiográficas. (SEGAL, 1984, p. 130).

Entretanto, se essa discussão se mostra pertinente no que concerne aos tempos pós Getúlio Vargas, ao tempo de Bernardo de Vasconcelos e mesmo quanto à Primeira República ela não é cabível, porque naquele tempo ainda se procurava manter o ensino da História em um nível compatível com suas funções de mestra e exemplo para a formação dos “homens de escol”.

A história, portanto, considerada como exemplo e mestra, deveria ser o fundamento do homem, razão pela qual Bernardo de Vasconcelos insistia no ensino das Humanidades com o respaldo da história, porque nelas os alunos aprenderiam... “as idéias liberais, os sentimentos patrióticos conforme se lê nos oradores da Antigüidade, sobre os deveres do homem nos filósofos e sobre a ação dos grandes, nos poetas”...⁴ e, exatamente pela mesma razão, o próprio ensino da língua inglesa se fazia por meio de um compêndio de história, a *History of Rome*, de Goldsmith.

Com sua proposta de formar solidamente os futuros dirigentes, o Colégio Pedro II era a resposta àquelas escolas secundárias que se estavam se espalhando pelo Rio de Janeiro e outros Estados, muitas delas mantidas pelo próprio Estado, e que, no dizer do deputado Torres Homem, não preparavam convenientemente aqueles que... “têm de penetrar um dia no santuário das ciências e servir o Estado nas primeiras posições políticas e administrativas”... (HAIDAR, 1972, p. 102).

Nesse contexto, delineia-se o perfil dos futuros construtores e dirigentes da nação brasileira. Serão homens de profundo senso humanista, senso este a ser haurido na leitura dos

4 Transcrito por HAIDAR, 1972, p. 100.

Antigos e edificados pelos exemplos da História, capazes, portanto, de apreender o verdadeiro sentido da história da Nação a ser construída:

A nação brasileira era cristã, originária do branco civilizado nos moldes europeus. Criava-se a pátria brasileira sob a égide da civilização ocidental. A História da Pátria constituía-se dentro da perspectiva de pertencer ao mundo civilizado e cristão. A História Nacional compunha-se da relação entre o passado da Antigüidade ocidental, do mundo medieval e moderno com o processo do branco no espaço brasileiro (BITTENCOURT, 1990, p. 62).

Em síntese, o futuro dirigente, o futuro “homem de escol” deveria ter a plena consciência de pertencer a esse processo de expansão da civilização branca, européia e cristã e deveria atuar para que o Brasil não somente fosse um produto desse processo, mas que desse vitalidade e continuidade ao mesmo.

Esse projeto de criação de uma elite ilustrada para o governo da nação, fortemente alicerçado no jesuitismo, ainda que em suas linhas mais gerais, não são os únicos vínculos dessa escola e seu ensino de história com o catolicismo.

No período entre a sua fundação e a laicização do ensino, promovida pelo governo republicano, os vínculos com o catolicismo seriam lógicos, digamos assim, em um Estado que tinha o credo católico por religião oficial. Entretanto, mesmo que os vínculos formais tivessem se desfeito com a publicação do Decreto 119 - A, de janeiro de 1890 e a Constituição de 1891, as marcas do catolicismo atravessaram o século XIX e estiveram presente até além da metade do século XX.

Muitos professores do Colégio Pedro II e membros do IHGB eram católicos, fazendo com que, mesmo adotando uma metodologia francesa, na qual despontava fortemente a presença de Charles Seignobos, a escrita e o ensino da história, por esses professores, não se laicizasse por completo.

A ação dos grupos e dos professores católicos impediu a simples transposição das idéias francesas, de tal sorte que... “a preocupação laicizante da escola pública francesa, forjando para o ensino da história uma identidade nacional construída em torno do culto do Estado – Nação, não ocorreu com tal força no caso brasileiro” e contribuíram para que... “além das escolas confessionais católicas houvesse também nas demais escolas as marcas de uma ‘História Santa’” (BITTENCOURT, 1990, p. 79-80).

Além de professores, muitos deles eram também autores de manuais de ensino, os livros didáticos, como foi o caso de Jonathas Serrano, cujo livro, *Epítome de História Universal*, escrito em 1912, foi o livro que mais alcançou edições até 1930, sendo, no entanto, reeditado até 1954, ano de sua última edição. (HOLLANDA, 1957, p. 108).

Católico e sem receios de tornar pública a sua pertença, Jonathas Serrano tomava o cristianismo como único marco válido para o estabelecimento de uma periodização do processo histórico:

A história pode naturalmente dividir-se em duas grandes partes: história antiga, compreendendo os fatos sucedidos desde o aparecimento do homem até o nascimento de Cristo, e a história moderna, abrangendo os fatos ocorridos do nascimento de Cristo até nossos dias. [...] O Calvário é o ponto culminante da história: o Cristianismo foi a maior transformação social de todos os tempos (SERRANO, 1937, p. 18)⁵

Joaquim Silva foi outro professor de História e autor de livros didáticos que não se furta-va em revelar suas afeições pelo cristianismo. Por isso não hesitava em definir os hebreus como

[...] povo que não se distinguiu na história por grandes ações políticas ou militares, nem por sua cultura artística ou científica: seu mérito foi o de dar ao mundo, no meio do politeísmo dos antigos povos do Oriente, o exemplo do culto de um único Deus, imaterial e eterno, na mais pura das religiões conhecidas antes do cristianismo (SILVA, 1942, p. 13).

O posicionamento desses autores revela uma ambigüidade em face dos caminhos teóricos e metodológicos adotados. De um lado, aceitavam em boa medida as propostas do positivismo da escola historiográfica francesa, mas por outro lado não queriam se afastar das trilhas providencialistas da concepção católica da história. Por isso, enquanto na França o ensino da História procurava demonstrar aos jovens que a... “humanidade evoluía sucessivamente no estilo construído por Seignobos e Lavissee”... ou seja, que a História leva os homens... “pelas conquistas do espírito ao domínio sobre a Natureza”... e que o principal agente histórico desse progresso é... “a Nação, ou mais precisamente, o Estado Nacional... os católicos limitavam o poder do Estado à Ação da Igreja.” (BITTENCOURT, 1990, p. 81).

Entretanto, sejam os autores que fizeram causa comum com a historiografia francesa, como também os católicos, todos consideravam que os trilhos do progresso eram irreversíveis, reforçando ainda mais a ambigüidade. Afinal, se a história, conforme a leitura católica romântica do século XIX tinha sido, ela mesma, produto do pecado humano e se constituía em um perigo potencial para a salvação, poderia um historiador católico aceitar uma concepção de história fundamentada no conceito de progresso, conceito que tem suas raízes nas filosofias racionalistas do século XVII em diante?

Essa questão, que recobria o próprio posicionamento católico contrário ao mundo moderno, obrigava os historiadores católicos brasileiros a verdadeiros contorcionismos teóricos para não se fixarem numa teoria imobilista da história, nem aceitarem as teorias do progresso das filosofias leigas e racionalistas. Por isso, o grupo católico e os que advogavam uma concepção laica da história, divergiam apenas quanto às causas determinantes do trajeto

⁵ A periodização proposta por Jonathas Serra, centrada nos eventos do cristianismo, considerado como o centro do processo histórico geral da humanidade, é a mesma proposta pelos católicos românticos e conservadores do século XIX, dentre eles o seu maior expoente, Juan Donoso-Cortés.

MANOEL, Ivan A. *O pêndulo da história*, 1998, p. 62.

histórico da humanidade, o projeto do Estado ou a vontade de Deus. Ambos, cada qual a seu modo, aceitavam o sentido evolucionista temporal, rumo ao progresso tecnológico.

Essa ambigüidade aparece nitidamente em Jonathas Serrano, para quem a história seria dotada de um movimento helicoidal e ascensional. As alternâncias da hélice simbolizariam bem as oscilações do movimento histórico considerado no tempo, e a direção ascensional demonstraria o inelutável destino histórico do ser humano em direção a planos superiores. Em outras palavras, Jonathas Serrano empregava o conceito pendular do movimento histórico que caracterizou o romantismo conservador católico dos finais do século XIX e início do século XX. (MANOEL, 1998).

Evidentemente houve professores e especialmente autores de livros didáticos que não aderiram ao predomínio católico e insistiram em produzir seus textos seguindo fielmente o direcionamento apontado pela historiografia francesa. Entretanto, a...

presença da Igreja Católica, conciliada com o Estado a partir de 1931, foi significativa na formação dos anos trinta em diante. A produção didática dos autores católicos foi consumida por um mercado crescente de adolescentes, indicando a esfera de atuação da Igreja mesmo nos colégios leigos. Alguns dos grupos que se opunha ao domínio da Igreja, realizavam seus projetos, mas pelas repercussões de suas obras, a força de penetração de suas idéias deve ter sido menor em relação aos educadores católicos (BITTENCOURT, 1990, p. 82).

Para o entendimento mais cabal do significado desse posicionamento, releva observar que Jonathas Serrano e Joaquim Silva, por exemplo, foram autores adotados pela rede pública de ensino até os meados da década de 1950 e, no caso de Joaquim Silva, lido nas escolas até meados da década de 1960.

FORMANDO O CIDADÃO REPUBLICANO

Esse atravessar do século XIX para o século XX, de posicionamentos e tarefas atribuídas ao ensino da história, aponta para um entrecruzar de novos fios a comprem o tecido do sistema educacional, que talvez seja mais conveniente denominá-los de complexidade histórica.

Dois fatos iniciais se inserem nessa complexidade e devem ser examinados – a expansão do ensino secundário e a criação do primeiro curso superior de História, na Universidade de São Paulo.

Antes restrito ao Rio de Janeiro, Capital do Império, e algumas das capitais de províncias, o ensino secundário foi se expandindo, em especial após a Proclamação da República e sua tentativa de implantação de um projeto de educação pública e gratuita, a que Jorge Nagle denominou “otimismo pedagógico e entusiasmo pela educação” (NAGLE, 1974). Por isso, para não sairmos do já Estado de São Paulo, o ensino secundário foi levado para cidades como Ribeirão Preto, Campinas, São Carlos, Itapetininga e outras de menor porte.

Não se tratava mais, é evidente, de um projeto educacional destinado à formação dos filhos nobreza da corte do Rio de Janeiro, mas se tratava agora de um projeto de maior amplitude: educar o cidadão, ainda que, naqueles momentos iniciais dos tempos republicanos, se limitasse aos filhos da classe média e acima. Por isso, Caetano de Campos, um dos implementadores desse projeto, diria em defesa da escola pública:

“Hoje, o príncipe é o povo e urge que ele alcance o self – government. A democratização do poder restituiu ao povo uma tal soma de autonomia que em todos os ramos da administração é hoje indispensável consultar e satisfazer suas necessidades. Já que a revolução entregou ao povo a direção de si mesmo, nada é mais urgente que cultivar-lhe o espírito, dar-lhe a elevação moral de que precisa, formar-lhe o caráter para que saiba querer.” (CAMPOS, 1930).

As palavras de Caetano de Campos, já no início da República, eram continuidade do processo de implantação do ideário liberal republicano que vinha se consolidando desde os meados do século XIX. Assim, ainda em 1883, Carlos Leôncio de Carvalho, defendendo a implantação da “instrução pública” e, dentro dela, a educação cívica, afirmava que com ela não se tratava de criar...

[...] jurisconsultos; mas se nem todos podem resolver intrincados problemas de direito público, se nem todos podem conhecer a legislação especial de cada ramo de administração, é certo que todos podem e devem conhecer os princípios gerais em que se assenta o regime constitucional da sociedade política de que fazem parte./Todo cidadão se queixa dos governos. Mas, costumou-se ele, desde a infância, a observar que todo organismo constitucional provém do voto popular? Costumou-se ele a dividir por cada eleitor a sua parte de responsabilidade nos destinos administrativos? (CARVALHO, 1884, p. 114).

O projeto político de introdução do povo como realidade da qual não se poderia alienar, teve desdobramentos no próprio campo da metodologia da pesquisa e do ensino da História – se o povo era o construtor da história, o estudo e o ensino da mesma não poderia mais se centrar apenas nos “grandes”, nos heróis e nos reis. Exatamente essa a opinião do Deputado representante de Goiás, quando, durante os debates que levaram à Reforma Rocha Vaz, em 1923, dizia que ... *“a História não pode mais ser o amontoado incoerente de fatos e de datas sem conexão social; não há mais lugar para os reis que vão aos combates ou para os exércitos que conquistam vitórias, dando nome a generais; não, os reis retiram-se e dão lugar ao povo o ‘rex-ab-conditus’ de todos os tempos, o único autor verdadeiro da história.”*⁶

⁶ O pronunciamento do Deputado de Goiás foi transcrito por Amélia Domingues de Castro no artigo, A História no ensino secundário brasileiro.

Para o ensino de História, entretanto, essa expansão veio agravar um problema existente desde os tempos imperiais, o da “mão de obra qualificada”, digamos assim.

A inexistência de um curso superior destinado à formação de professores de história e historiadores profissionais gerou uma situação assim descrita por Circe Bittencourt:

Os professores de história dos ginásios e escolas normais secundárias oficiais eram, de acordo com os dados de 1919, majoritariamente oriundos do corpo de bacharéis da Faculdade de Direito. O autodidatismo prevaleceu, ao que se deduz, entre os professores de História, havendo catedráticos das escolas oficiais que se destacaram como historiadores, especialmente os professores do Colégio Pedro II, como... Jonathas Serrano, João Ribeiro e Delgado de Carvalho (BITTENCOURT, 1990, p. 73).

Nesse contexto, a situação do Colégio Pedro II era bastante privilegiada. Embora fossem historiadores e professores sem formação específica para isso, os professores do colégio eram, em sua maioria, membros do IHGB, isto é, faziam parte de uma elite intelectual com alicerces culturais suficientes para suportarem suas incursões pelos domínios da pesquisa e do ensino da História. Entretanto, essa não era, por certo, a situação dos professores de História da maioria das escolas secundárias que se foram criando pelo interior do Brasil.

A instalação e funcionamento do curso de História e Geografia da Universidade de São Paulo, criada em 1934, cuja primeira turma, de 08 formandos, concluiu o curso em 1936, vai apontar novos rumos para o ensino da História.

O curso de História e Geografia, mais tarde separadas, criado com forte influência da historiografia francesa trazida por professores como Fernand Braudel, por exemplo, que vieram da França para implementarem sua instalação, introduziu no cenário brasileiro um outro tipo de profissional: o professor de História, formado sobre sólido embasamento teórico e metodológico que lhe dava condições do exercício da crítica, tanto sobre a historiografia, quanto sobre os próprios fatos, objeto do ensino.

A criação do curso de História e Geografia, da Universidade de São Paulo, na primeira metade da década de 1930, bem como a criação dos cursos de História da Unesp (Assis e Franca) e da Unicamp (Campinas), bem mais tarde, não resolveram dois problemas, o primeiro ainda quanto à questão da oferta de profissionais qualificados, porque, mesmo atualmente, a quantidade de formados pelas instituições públicas de São Paulo não atende à demanda crescente de profissionais de História da rede pública e da rede particular de ensino.

O segundo problema, que a USP e as outras, posteriormente, não conseguiram resolver, é aquele atinente às funções atribuídas ao ensino e mesmo à pesquisa histórica.

Continuando a tradição do Colégio Pedro II e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, já no início do século XX atribuíam-se ao ensino da História a tarefa de construir e consolidar a nação brasileira, acrescentando-se, no entanto, algumas exigências que a sociedade

escravista e agrária do século XIX não requeria. À Nação projetada naqueles começos do período republicano não bastava ser branca, cristã, civilizada conforme os moldes europeus. Naquele começo do século XX, ela deveria inserir-se no processo mundial de progresso material e científico representado pela industrialização.

Por essa razão, Guy de Hollanda assinala que o final da 1ª Guerra Mundial como a época em que essa tendência passa a freqüentar as páginas dos historiadores, como o próprio Jonathas Serrano, João Ribeiro e Oliveira Lima (HOLLANDA, 1957, p. 104). Tratava-se, conforme Hollanda, de demonstrar que o Brasil tinha já uma história nacional e que ela fazia parte do movimento geral da civilização rumo ao progresso, e essa proposta ensejava perguntas sobre como modernizar e industrializar o país “essencialmente agrícola”.

Rumar em direção ao progresso significava, portanto, naquele momento histórico, superar a condição de “essencialmente agrícola” da sociedade brasileira e inserir-se na sociedade industrializada, moderna e demonstrar que essa era a “vocação histórica” do Brasil e que essa vocação encontrava na República seu mais forte baluarte. Assim, autores como Pedro do Couto, Rocha Pombo e João Ribeiro iriam estabelecer a Proclamação da República como o momento decisivo para o progresso brasileiro e iriam consagrar também a crença, que se encontra nos autores após 1930, na ciência e na tecnologia, tendo como paradigma o padrão norte-americano.

Um problema a mais, entretanto, se apresentava naquela quadra histórica. A conflagração da 1ª Guerra Mundial, mesmo que para alguns se apresentasse como castigo dos céus⁷, para outros, como Olavo Bilac, significou uma ameaça à integridade nacional em virtude da pouca preocupação com a formação cívica da mocidade brasileira. Em outras palavras, não bastava apenas construir a Nação; agora, e acima de tudo, tratava-se de consolidá-la por meio de uma consciência cívica, por meio de uma educação com caráter militarista, que se configuraria na criação do Tiro de Guerra (as Linhas de Tiro) e na introdução da educação militar (ordem unida, ginástica e doutrina cívica) nas escolas secundárias, e na introdução dos grupos de escoteiros nas escolas em geral. Foi o tempo dos alunos fardados e se organizando nos pátios e nas salas de aula conforme os preceitos da ordem unida.⁸

Urgia, portanto, segundo a concepção do poeta Bilac, criar os mecanismos para o fortalecimento cívico da juventude ainda nos bancos escolares e também fora deles. Dentre esses mecanismos, a Liga Nacionalista veio a desempenhar um papel significativo e, dentro dela, a Sociedade de Educação passou a refletir as preocupações quanto ao sentido do ensino da História, tal como era realizado pelas escolas naquele momento.

⁷ O livro *Elementos de História Universal*, publicado pela editora F.T.D., dos Irmãos Maristas, interpretaria a 1ª Guerra da seguinte perspectiva: “A mais desenfreada anarquia ia dissolver as sociedades divorciadas de Jesus quando chegou o benéfico e reparador castigo da Conflagração européia; refletiram os povos, humilharam-se, pararam no caminho errado, volveram os olhos para o Divino Salvador e recuperaram a paz e ventura na exata medida e no tempo em que lhe seguiram os ensinamentos”. Ver: ELEMENTOS..., 1923, p. 429.

⁸ Consultar dados sobre a militarização das escolas, os *Anuários do Ensino*, publicados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Consultar os números referentes aos anos de 1916 a 1930.

Em uma reunião da Sociedade de Educação, em 1923, Haddock Lobo F.^o apresentou um programa básico para o ensino da História, demonstrando estar preocupado com as dificuldades de se... “ensinar as linhas essenciais de nossa evolução, integrando-a na história universal e imprimindo-lhe um cunho filosófico.” (LOBO FILHO, 1923, p. 200).

O “cunho filosófico” requerido por Haddock Lobo Filho, isto é a busca do sentido, do direcionamento último do trajeto histórico, estaria se cumprindo com certeza no ensino secundário que reforçava a necessidade de acentuar o caráter cultural do ensino preparador de futuros condutores das massas, compondo os programas temas em que se associassem humanismo e patriotismo. A formação humanística e a formação patriótica pareciam os instrumentos perfeitos para a tarefa de organização do Estado e suas instituições, moldando-lhes a forma e o caráter, atribuindo-lhe uma identidade e preparando novas gerações para aceitar e perpetuar a ordem que se criava.

Em outras e mais simples palavras, continuava-se, até à década de 1930, e mesmo depois dela, a confiar ao ensino de História a tarefa de construir a Nação, mas agora uma Nação moderna, industrializada, republicana, forte, dotada de espírito cívico e consciência de si no “concerto internacional das Nações” e se alguma modificação se fizesse necessária, seria... “com o alto intuito de favorecer cada vez mais o espírito de brasilidade, isto é, a formação da alma nacional e do caráter nacional. Ao brasileiro cumpre conhecer bem, isto é, profundamente e carinhosamente, a evolução e as tradições de sua pátria”, conforme proclamava o IHGB, em 1936, nas páginas da *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* (IHGB, 1936, p. 13 – 14).

A filiação romântica do conceito de Nação expendido pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro parece indicar os caminhos filosóficos propostos naquele momento, romantismo que estaria presente na construção das teses autoritárias a sustentarem o próprio projeto varguista, com certeza ao menos no seu primeiro período, de 1930 a 1945. As teses românticas herdadas do século XIX, que no Brasil se fixaram em sua vertente totalitária de direita (MANOEL, 1998; ROMANO, 1982) estariam também presentes na própria construção da proposta do Integralismo e se inseriram nas escolas pelo lema: Deus, Pátria e Família.

Essas atitudes, posicionamentos e direcionamentos políticos, indicam a existência de uma questão bastante grave e séria nos domínios do ensino da História.

Enquanto nas esferas acadêmicas e nos meios intelectuais europeus e mesmo brasileiros, a história humana já estava sendo abordada com critérios de objetividade, no sentido que Adam Schaff empresta a esse termo (SCHAFF, 1987), as escolas primárias e secundárias brasileiras continuavam a abordar a história de uma perspectiva subjetiva, apesar dos preceitos positivistas que muitos autores adotavam, e a fazer do seu ensino um instrumento ideológico de formação de mentes conforme o projeto estabelecido pelo Estado brasileiro, cada vez mais afeito às tendências autoritárias.

É verdade que, mesmo nos meios acadêmicos e outras esferas intelectuais, a subjetividade também sempre esteve presente quando se tratou da produção historiográfica, e esse fato se torna mais evidente quando se aclaram as relações do historiador com partidos e tendências políticas. Entretanto, ressalvados aqueles casos onde se observa adulterações propositalis na apresentação dos dados históricos, a pertença política não faz do historiador um farsante e suas crenças acabam por se manifestar no plano filosófico, na sua convicção sobre qual o lugar de chegada do trajeto da história humana.

Entretanto, no que concerne aos níveis de ensino anteriores ao nível acadêmico esse problema se apresenta muito grave, revelando uma atitude conservadora, uma recusa a mudanças que poderia levar o estudo da História a outro patamar, a ter outra finalidade a não ser aquela de reproduzir o projeto do Estado. Por isso, os programas de ensino de História, mesmo depois das diversas “redemocratizações” do país, não conseguem fugir àquela proposta de formar o cidadão conforme as diretrizes do Estado.

As reformas do ensino realizadas por Francisco Campos, em 1931, e Gustavo Capanema, em 1942, este criando as Leis Orgânicas do Ensino Secundário, não se direcionaram para o problema da adequação do ensino secundário às exigências da era moderna, tecnológica e industrial.

É certo que Capanema procurava os rumos da modernidade. Sua atuação no Ministério da Educação foi bastante marcada por essas tentativas, e mesmo seu relacionamento com os expoentes do modernismo e da modernidade assim o demonstram. Desse relacionamento resultou a própria construção do prédio do Ministério da Educação, no Rio de Janeiro, cuja planta, em concepção moderna, foi elaborada por Oscar Niemeyer, Lúcio Costa à frente de um grupo de arquitetos modernos, e cuja ornamentação foi confiada ao comunista Cândido Portinari. O estilo moderno do prédio do Ministério da Educação destoava completamente dos prédios construídos para os outros ministérios, todos eles no estilo neoclássico, tão ao gosto das ditaduras fascistas da Europa e da América Latina.

Entretanto, no que concerne ao ensino secundário e mais especificamente à disciplina História, sua reforma não conseguiu ir além dos já existentes, mais ainda, não conseguiu ir além do próprio projeto elaborado, em 1932, pelos Pioneiros da Escola Nova.⁹ A proposta de suas reformas continuava a ser a formação do cidadão e preparação para o ensino superior. Tanto assim, que os três maiores objetivos de suas reformas, no que se refere ao ensino da História foram: 1) Desenvolver no aluno a capacidade de compreender os grandes acontecimentos; 2) Desenvolver no aluno as condições para descrever as instituições sociais; 3) Fortalecer no aluno o sentimento de civismo.

⁹ Os Pioneiros da Escola Nova era um grupo de educadores, ao tempo de Primeira República, dentre os quais se destacavam expoentes como Fernando de Azevedo, M. B. Lourenço Filho e Anísio Espínola Teixeira. Embora bastante confiantes no ideário liberal e democrático, tendo como referência fundamental o educador norte-americano John Dewey, não hesitaram em considerar a Revolução de 1930 como fundamentos de uma nova ordem, moderna, realmente liberal e democrática, da qual fossem expungidos os vícios do paternalismo e do Coronelismo, e na qual a educação ocupasse o lugar central com o propósito de elevar o Brasil ao nível das demais nações desenvolvidas.

Posta assim a questão, evidencia-se que, desde a criação do Colégio Pedro II, no século XIX, até mesmo depois da metade do século XX, o direcionamento do ensino da História foi no sentido de formar, antes, a nobreza da Corte do Rio de Janeiro, depois, o cidadão, conforme os preceitos do Estado republicano.

Os problemas postos pela necessidade da inserção do Brasil nos marcos do mundo industrializado somente passam a freqüentar os projetos educacionais nas décadas de 1960 e 1970 em face de um outro agravante no já problemático ensino da História: como conciliar estruturas curriculares demasiadamente “filosóficas”, herança dos tempos de Capanema, com as exigências técnicas da economia que já iniciava o processo de globalização? Como fazer do Brasil um potência tecnológica e industrial, se seu sistema escolar continuava livresco e bacharelesco, sem cuidados quando à formação de mão de obra tecnicamente qualificada?

A resposta a essa questão iniciou-se na década de 1960 e completou-se com a LDB 5692/71: diminuiu-se o espaço do ensino da História, e também o da Geografia, em favor de disciplinas mais “úteis” (matemática, física, etc.). Entretanto, mesmo a LDB 4024/61 não equacionou o problema de modo a resolver a questão posta pela necessidade do ensino técnico. Suas diretrizes, ainda bastante humanistas, não estavam mais consoantes às necessidades de se formar contingentes expressivos de técnicos, engenheiros e outros profissionais que o Estado brasileiro, pós 1964, entendia serem necessários para transformar a Nação em potência industrial. Por essa razão, Afro do Amaral Fontoura, justificando as reformas da década de 1970, iria dizer que embora a LDB 4024/61 devesse ser reconhecida pela sua proposta, o mundo moderno não comporta mais tantos filósofos e doutores em humanidades (FONTOURA, 1972).

Finalmente, na década de 1970 o ensino da História e Geografia, como disciplinas autônomas, foi extinto e elas amalgamadas nos Estudos Sociais, de inspiração norte-americana, em obediência aos acordos celebrados entre o Governo Militar do Brasil e o governo dos Estados Unidos (Acordos MEC – USAID).

De uma perspectiva teórica e metodológica, a criação dos Estudos Sociais provocou um dano quase irreparável ao ensino de História, ou melhor, a qualquer tentativa levar o aluno a algum tipo de raciocínio mais abstrato e inquiridor sobre a sociedade.

A idéia chave dos Estudos Sociais é bastante atraente: levar o aluno ao conhecimento da parte ao conhecimento do todo, do conhecimento de sua rua, ao conhecimento do seu bairro e deste ao conhecimento de sua cidade e finalmente do próprio mundo e das relações que os homens estabeleceram ao longo do tempo até o presente. Para se forjar esse conhecimento era necessário o entrelaçamento da sociologia, geografia e história.

Posta assim a questão, aparentemente as mudanças trazidas pela LDB 5692/71 significavam um enriquecimento porque os alunos do agora 1º Grau com 08 séries, em especial os de 5ª a 8ª série, que correspondiam ao antigo ginásial, poderiam apreender melhor e mais profundamente o contexto social em que viviam.

No entanto, houve um real empobrecimento do ensino, e isso por uma razão que se situa na esfera teórica e metodológica. Se se comparar a proposta pedagógica dos Estudos Sociais com o ensino que até então fora ministrado, evidencia-se o caráter humanista do ensino tradicionalmente realizado e o caráter tecnicante da LDB 5692/71; mais do isso, evidencia-se que os Estudos Sociais, e mesmo a História ensinada no Colegial, não tinham mais nenhum fundamento filosófico.

Não se pode obliterar que o ensino de História “antigo” possuía um sentido filosófico, fosse ele positivista ou católico. Tanto para Charles Seignobos, como para Jonathas Serrano, o sentido evolutivo do processo histórico era evidente e inelutável, e o ensino da História deveria revelar essa evolução.

Mas, as bases desse ensino foram consideradas “filosóficas demais” e a proposta vigente após 1971 delas se livrou e se concentrou na tentativa de formação técnica dos alunos, visando à aceleração do processo de inserção do Brasil nos marcos da sociedade moderna, e também se concentrou na doutrinação política de reforço do Estado brasileiro e repúdio às doutrinas e teorias políticas de esquerda.

Produzida no contexto dos acordos entre o Estado brasileiro e os Estados Unidos, a LDB 5692/71, ao propor um ensino dos Estudos Sociais e História sem fundamentação filosófica, talvez estivesse já anunciando uma tendência que se revelaria por inteiro na década de 1980, nos textos de teóricos como, por exemplo, Francis Fukuyama – se houve evolução histórica no passado, hoje não mais, a história acabou, no dizer de Fukuyama. (FUKUYAMA, 1988).

Em outras palavras, à medida que a Guerra Fria se amainava e os especialistas percebiam que as crises da União Soviética poderiam levar ao esfacelamento do Leste Europeu e de seus aliados, os teóricos da sociedade capitalista liberal, que já tendia à globalização, principiaram a reforçar a tese de que a evolução histórica do homem estava chegando ao seu final e à sua plena concretização na sociedade de mercado, sob a égide do neo-liberalismo e da liberdade.

Posto assim, não cabia mais um ensino de História que se preocupasse com os destinos finais da humanidade, porque, segundo essa forma de pensar, o fim da história tinha chegado, isto é, a finalidade do transcurso tinha se cumprido, ou estava em sua fase final de consolidação. Cabia agora saber como se dera a evolução humana até a vitória do capitalismo, considerado como valor universal, e saber como agir para assegurar essa vitória. Dito de outro modo, os Estudos Sociais se configuravam como um instrumento de manutenção da sociedade.

A compreensão das novas bases e direcionamentos dos currículos de História permite elucidar um ponto crucial: a falta de fundamentos filosóficos no estudo da História e dos Estudos Sociais não se devia ao fato de o Brasil estar sob o regime militar, mas sim ao fato de a sociedade capitalista liberal estar novamente em fase de ascensão e o mundo socialista em processo de revelação de suas fraquezas em meio a crises destruidoras.

Mas, não só no ensino secundário a tendência tecnicante se manifestou; o próprio ensino de História na academia se viu fortemente ameaçado pela tendência de se transformar, ele também, em curso superior de Estudos Sociais.

O trabalho político de associações acadêmicas, como Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH) e Associação de Geógrafos do Brasil (AGB), acabou por impedir essa transformação nas Universidades públicas, mas não impediu a proliferação desses cursos nas escolas particulares, que visualizaram nas transformações trazidas pela LDB 5692/71, um excelente filão de mercado.

Esse fato acrescenta mais um fio na tessitura da complexidade histórica que se vem discutindo. A política educacional desenvolvida pelo Estado brasileiro na década de 1970, estimulando os jovens a procurarem vagas no sistema educacional, provocou uma demanda que superou em muito a oferta de professores para a rede de ensino.

A demanda por mais escolas, portanto, por mais professores, não foi acompanhada pela oferta, uma vez que as Universidades públicas paulistas continuaram a formar a mesma e pequena quantidade de professores anualmente, e a carência foi suprida pelos formados nas incontáveis escolas privadas que ostentavam o título de Faculdades, normalmente escolas de cursos de final de semana.

O problema da falta de qualificação profissional, que desde as primeiras horas do ensino de História no Brasil se fazia sentir, se apresentava agora alarmante. As escolas, antes restritas ao pequeno grupo das elites e das classes médias, se abriram, desde então, a todos e o crescimento brutal de aulas de Estudos Sociais e de História inseriu, nesse universo, professores cuja qualificação era duvidosa, em muitos casos se limitando ao simples exercício de leitura e memorização dos livros didáticos.

Em um resumo tristemente decepcionante, constata-se que, à falta de profundidade e densidade no ensino da História, os Estudos Sociais acrescentaram a falta de qualificação.

Nesse contexto se configurou plenamente o “descolamento” entre a Academia e os níveis médios de ensino, contexto em que as pesquisas que continuaram a ser realizadas nas Universidades públicas, brasileiras e estrangeiras, não tinham os seus resultados absorvidos pelos professores que freqüentavam cursos nas faculdades privadas.

Entretanto, esse quadro de contradições gerou uma aproximação entre a Academia e os demais níveis de ensino, todos preocupados, tanto com a qualidade do ensino, quanto com o seu direcionamento. As discussões que envolveram todos os níveis de ensino se direcionaram para a elaboração de um projeto que recuperasse a especificidade teórica e metodológica, tanto da Geografia, quanto da História, e se voltasse para a formação da consciência crítica do aluno.

Na década de 1980, aproveitando-se da liberdade de poder estabelecer os currículos escolares, a CENP, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propôs alterações no currículo do ensino da História visando ao direcionamento desejado, e tentou a sua operacionalização a partir de um novo fundamento: o abandono da concepção evolutiva do processo histórico.

Talvez já anunciando uma vinculação às propostas da historiografia francesa que se consubstanciavam na Nova História, a proposta da CENP, datada de 1987, abandonou o con-

ceito de “processo histórico” e a cronologia que lhe é inerente e, em seu lugar, propôs uma abordagem diacrônica da história, centrada no estabelecimento de “eixos temáticos”.

A idéia chave dessa proposta é um afastamento em relação ao marxismo considerado “*ocultador das discontinuidades*” (JANOTI, 1998, p. 43) e também em relação ao “positivismo”, seja lá o que isso possa significar para seus detratores.

Com esse afastamento buscava-se não mais seguir o encadeamento dialético inerente ao movimento histórico e que se expressava obviamente numa seqüência cronológica, porém perseguir um “tema” transversalmente ao tempo, demonstrar fundamentalmente que... “a cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões.” (BITTENCOURT, 1998, p. 20).

Por isso, tem razão Janoti ao afirmar que... “nas propostas dos historiadores estava embutida a concepção de que o ensino vinculava-se a um projeto ético-político que impelia o cidadão à conquista da democracia.” (JANOTI, 1998, p. 45).

O projeto da CENP teve a virtude de reintroduzir preocupações filosóficas no ensino da História. O estudo do passado não mais seria feito para demonstrar a sacralidade do presente globalizado e neo-Liberal, porém teria função de demonstrar o processo ininterrupto e ainda não concluído de construção da cidadania e de conquistas dos direitos inerentes ao homem.

Havia, portanto, no projeto, um caráter filosófico, a busca de um sentido, de uma finalidade para o transcurso do homem no tempo. Segundo o projeto, a finalidade do processo histórico seria a de construir o “mundo cidadão”, de transformação de todos os homens em cidadãos.

No contexto desse projeto, estabeleceu-se que a demonstração pretendida não poderia seguir as tradicionais trilhas da seqüência cronológica e geográfica dos fatos, mas que deveriam ser eleitos temas que explicitassem a luta do homem, particularmente dos homens oprimidos, para a construção da cidadania. Foram estabelecidos três “eixos temáticos”:

- ✱ Terra e trabalho;
- ✱ Indústria, urbanização e trabalho;
- ✱ História e movimentos sociais; cidadania e direitos humanos.

A proposta, no entanto, não obstante a sua concatenação e lógica internas, apresentava problemas relevantes na esfera teórica e metodológica. Ao propor uma ruptura com o ensino da História considerado tradicional, o projeto da CENP enveredou por um caminho epistemológico problemático, o de considerar o processo histórico como processo de construção da cidadania.

Cabe perguntar: o que é cidadão?

Essa é uma pergunta que nem mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais da década de 1990 conseguiram responder, embora também insistam nesse tema. Por isso, Circe Bittencourt irá dizer que... “*de maneira geral, a explicitação do conceito de cidadão que aparece nos conteúdos é limitada à cidadania política, à formação do eleitor dentro das concepções democráticas do modelo liberal.*” (BITTENCOURT, 1998, p. 21).

A constatação feita por Circe Bittencourt remete diretamente ao projeto elaborado pelos republicanos históricos e implementado após 15 de Novembro de 1889: o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, já apontados por Jorge Nagle (NAGLE, 1974), traduzia o projeto de alfabetizar a população brasileira de modo a constituir rapidamente um colégio eleitoral que desse sustentação ao regime republicano recém implantado.

Não poderia ser diferente.

Os projetos das décadas de 1980 e os PCN, da década de 1990, ao empregarem o conceito de “cidadão” como referencial teórico, por certo não o faziam com o mesmo significado que a palavra possuía na Antiguidade Clássica, mas remetem ao conceito elaborado pelo mundo burguês à época da Revolução Francesa.

Estamos diante de um paradoxo. Os projetos da década de 1980 e 1990, elaborados para formarem pessoas capazes de criticar o Estado capitalista, portanto burguês, têm como suporte teórico a concepção de que o processo histórico deve levar à constituição daquele homem previsto no próprio projeto burguês.

Da perspectiva epistemológica encontra-se diante de um impasse, porque os projetos, ao pretenderem romper com as estruturas tradicionais do ensino da História, não conseguiram ultrapassá-las no que é fundamental e continuaram a considerar como paradigma o homem previsto na *Carta dos Direitos do Homem e do Cidadão*, elaborada pelos revolucionários franceses.

De uma perspectiva estritamente pedagógica, a proposta pretendia estabelecer uma identidade entre o ensino e a pesquisa, uma atitude crítica em relação ao saber constituído e uma crítica à periodização consolidada e ensinada, mesmo nas escolas de ensino superior.

O impasse da proposta da CENP reflete o próprio impasse da década de 1980. Ao mesmo tempo em que as crises do Leste Europeu anunciavam que o socialismo não era tão inexorável, constatação que colocava em dúvida a validade do marxismo, que fora uma das matrizes teóricas mais importantes para o estudo da história no Brasil, após Caio Prado Jr. a historiografia francesa, que também continuava a deixar suas marcas na produção dos historiadores brasileiros, anunciava novos caminhos e novos métodos para a pesquisa e o ensino da História.

Por isso, as propostas da CENP refletiam essas indefinições. Se, prudentemente recusava-se a continuar as tradicionais trilhas de ensino e pesquisa, por outro lado não se sentia confiante em recorrer ao marxismo e não encontrava ainda plenamente delineados os novos caminhos propostos pela historiografia francesa.

As propostas da CENP não tiveram longa duração, não chegando nunca a serem implantadas plenamente, encontrando forte resistência por parte dos professores de História, especialmente os mais antigos.

Jaime Cordeiro entende que... “a proposta da CENP foi resultado e fez parte dos conflitos sociais e intelectuais da época. Tornou-se inviável politicamente e acabou sendo abandonada, pois os momentos sociais e as referências políticas a que se referia deixaram de existir” (CORDEIRO, 1994, p. 22).

A interpretação de Jaime Cordeiro, bastante sustentável, é verdade, não contempla todo o problema e provoca uma dúvida: a década de 1990 foi tão profundamente diversa da anterior, suas referências políticas tão outras que não mais justificavam a proposta da CENP? Ou, além das mudanças no cenário sócio-político brasileiro, deve-se também discutir mais profundamente os problemas e as contradições internas à própria proposta, como as acima apontadas, para se entender o fracasso do projeto da CENP? Mais ainda, não seria conveniente indagar se as estreitíssimas vinculações que se têm estabelecido entre os projetos políticos imediatos e o estudo da História, em especial no ensino médio, não retira a especificidade, o “em si” da pesquisa acerca dos processos históricos, cujos resultados muitas vezes contrariam as pretensões e mesmo a validade dos projetos políticos?

Esse mesmo tipo de problema parece estar presente nas propostas para o ensino da História estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados em decorrência da nova L. D. B. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, em parte deu continuidade à proposta da CENP, da década passada, fundamentalmente quanto ao objetivo de fazer do ensino da História um instrumento de consolidação da cidadania e quanto às suas bases humanistas. Portanto, as bases filosóficas, que estavam presentes na proposta da década de 1980, continuam na década de 1990.

No entanto, as novas propostas curriculares avançam em relação ao projeto da CENP no que diz respeito à incorporação dos temas e direcionamentos estabelecidos pela nova historiografia conhecida como Nova História – o cotidiano passou a ser incorporado ao currículo de estudos do ensino médio e as festas e os hábitos ocupam lugar relevante nas matérias de estudos.

As resultantes dessa nova proposta ainda estão em maturação e só o tempo irá permitir uma análise mais aprofundada dos seus efeitos. Entretanto, algumas indagações são já pertinentes.

Por que se estuda História? Os Parâmetros Curriculares respondem:

“O estudo da História possibilita ampliar os estudos dos problemas contemporâneos”.

Segundo os PCN, como parte integrante das Ciências Humanas, a função da História seria possibilitar o entendimento dos problemas atuais, basicamente aqueles que impedem a constituição da cidadania.

O aluno, como cidadão, participe e construtor de sua própria história, deve entender esses problemas e o recurso metodológico para esse entendimento deve ser o estudo de temas elucidativos, estabelecidos a partir da pesquisa e da leitura crítica de fontes e bibliografia.

Posto assim o problema, duas questões emergem:

O conhecimento histórico, tal como proposto pelos PCN, efetivamente leva o aluno à formação da consciência?

As escolas públicas têm efetivamente condições estruturais necessárias e suficientes de modo a permitir o estudo da História com base nas pesquisas bibliográficas e documentais?

Essas são perguntas que ainda não podemos responder.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. Currículo de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil nas escola secundária. In: BITTENCOURT, C. M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

ALVES, M. M. **O ABC do MEC – USAID**.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BERGER, M. **Educação e dependência**. São Paulo: Difel, 1970.

BITTENCOURT, C. M. F. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo, Contexto, 1988.

BITTENCOURT, C. M. F. (Org.) **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Loyola, 1990.

CAMPOS, C. Memórias. In: RODRIGUES, J. L. Um retrospecto. São Paulo: Instituto Ana Rosa, 1930.

CARVALHO, C. D. **Um grane problema nacional**: estudos sobre o ensino secundário. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1937.

CARVALHO, C. L. **Primeira exposição pedagógica do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1884.

CASTRO, A. D. A História no curso secundário brasileiro: estudo evolutivo. **Revista de Pedagogia**, São Paulo, v. 2 n. 1, p. 57-78, jan. 1955.

CLAUSSE, A. A Idade Média. In: DEBESSE, M.; MIALARET, G. **Tratado das ciências pedagógicas**. Tradução de Luís D. Penna e J.B. D. Penna. São Paulo: Ed. Nacional/Edusp, 1974. (História da Pedagogia, v. 2).

CORDEIRO, J. **Propostas de renovação do ensino de História nas décadas de 70 e 80**. Dissertação (Mestrado)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1994.

CUNHA, L.A. **A universidade temporã**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

DA CÁS, D. **História da universidade brasileira**: a Universidade de fato. Marília, FFC/Unesp, 1996 (Doutorado).

ELEMENTOS de História Universal. Rio de Janeiro: Livraria Paulo Azevedo, 1923.

FONTOURA, A. A. **A Reforma e o ensino**. São Paulo: Aurora, 1972.

FERNANDES, A. V. M. Educação e cidadania em tempo de globalização. **Cenários**. Araraquara, GEICD/FCL – Unesp, n. 1, 1999.

FRAGINALS, M. M. La Historia como arma. **Revista de Las Américas**. La Habana, 1969 (n. Especial).

FUKUYAMA, F. **O fim da história e o último homem**. São Paulo: Rocco, 1988.

- FURET, F. **A oficina da História**. Tradução de Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa: Gradiva, [1967?].
- Haidar, M. L. M. **O ensino secundário no Império Brasileiro**. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1972.
- HOBBSAWM, E.; RANGE T. (Orgs.) **A invenção das tradições**. Tradução de Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- HOLLANDA, G. **Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro**. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1957.
- HOLLANDA, G. A pesquisa de estereótipos e valores em compêndios de História destinados ao curso secundário brasileiro. **Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional**. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional, [19--].
- JANOTI, M. L. M. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, C. M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- LOBO FILHO, A. H. Plano Nacional de Educação. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Rio de Janeiro: IHGB, 1936.
- MANOEL, I. A. **O pêndulo da História**: a filosofia da história do catolicismo conservador (1860–1960). Franca: Unesp, 1998. (Livre Docência).
- MANOEL, I. A. **Igreja e educação feminina**: os colégios da Irmãs de São José de Chamberry (1859–1919). São Paulo: USP, 1989. (Doutorado).
- MESNARD, P. A pedagogia dos jesuítas. In: CHATEAU, J. (Org.). **Os grandes pedagogistas**. Tradução de Luís D. Penna e J. B. D. Penna. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.
- NAGLE, J. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo: Edusp, 1974.
- REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez, 1981.
- ROMANO, R. **Conservadorismo romântico**: origens do totalitarismo. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- SCHAFF, A. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- SCHIMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- SEGAL, A. Pour une didactique de la durée. In: MONIOT, H. (Org.). **Enseigner l'histoire**. Berna: Perter Lang, 1984.
- SERRANO, J. **Epítome de História Universal**. 17. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1937.
- SILVA, J. **História da Civilização**. 14. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1942.
- SOUZA, R. F. Diretrizes curriculares para a educação básica: política internacional e reformas educacionais na América Latina. **Cenários**. Araraquara, GEICD/FCL – Unesp, n. 1, 1999.