

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL

TANIA SZTUTMAN

Ensino de História no primário:
depoimentos de ex-alunos do período de 1930 a 1960

Versão corrigida

São Paulo

2014

TANIA SZTUTMAN

Ensino de História no Primário:
Depoimentos de ex-alunos do período de 1930 a 1960

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação no Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em História.

Área de Concentração: História Social

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a
Antonia Terra de Calazans Fernandes

De acordo:

SÃO PAULO
2014

Nome: Tania Sztutman

Título: Ensino de História no Primário: depoimentos de ex-alunos do período de 1930 a 1960

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação no Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em História.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Dedico ao meu filho Danilo,
ao Fernando
e aos meus pais

Nem todos os trabalhos são próprios para serem oferecidos, dado a sua natureza. Este é um deles. Porém, essa é a única forma que encontrei [mesmo que *capenga*], de começar a compensar a minha ausência, por tanto tempo envolvida nesta pesquisa.

Agradeço a vocês pelo imenso apoio e compreensão
no cotidiano deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Antônia Terra de Calazans Fernandes, pela orientação, rigor, parceria e compreensão.

Agradeço a todos os depoentes pela disposição e generosidade.

Agradeço à Prof.^a Paula Zurawski, pela indicação de tantos “velhinhos” disponíveis a ceder depoimentos.

Agradeço aos membros da Banca de Qualificação, Prof. Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho e Prof.^a Dr.^a Circe Bittencourt, pelas orientações e sugestões.

Agradeço à Dr.^a Azilde Andreotti, responsável pelo Acervo Histórico do Livro Escolar na Biblioteca Monteiro Lobato, por me receber e ajudar na pesquisa dos livros didáticos.

Agradeço ao Prof. Dr. João Paulo Garrido Pimenta, pelas primeiras conversas e pela ajuda em minha aproximação com a História.

Agradeço ao Prof. Antônio Aparecido Primo, pelo incentivo inicial e por me ter apresentado à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Antonia Terra de Calazans Fernandes.

“Porque o passado reconstruído não é um refúgio, mas uma fonte, um manancial de razões para lutar. Então, a memória deixa de ter aqui um caráter de restauração do passado e passa a ser a memória geradora do futuro: memória social, memória histórica e coletiva.”

Ecléa Bossi (2012)

RESUMO

SZTUTMAN, T. **Ensino de História no Primário:** depoimentos de ex-alunos no período de 1930 a 1953. 2014. 193f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, SP, 2014.

Este trabalho abordou alguns aspectos do ensino de História nos anos iniciais de formação escolar – Primário - em São Paulo entre 1930 e 1960, através de análise de memórias de ex-alunos, coletadas por meio de entrevistas sob orientações metodológicas da história oral. Inicialmente, o objetivo foi identificar possíveis relações entre o ensino de história no passado e no presente. Contudo, a pesquisa instigou a necessidade de um estudo de aprofundamento de contexto histórico escolar específico, suas práticas e suas transformações. Assim, confrontou-se: a situação do então primário no Estado de São Paulo; os programas oficiais de ensino; livros didáticos e o depoimento de ex-alunos do Ensino Primário, considerando o contexto sócio-político da época.

Palavras-chave: História do Ensino; Ensino de História; Currículo; Escola Primária; Movimento Escola Nova; Memórias escolares.

ABSTRACT

SZTUTMAN, T. **Teaching of History in Elementary School:** ex-student's reports during the years of 1930 through 1960. 2014. 193f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, SP, 2014.

This essay is about some specific outlooks involving the teaching of History in Elementary School in São Paulo during the years of 1930 through 1960. Its purpose is to contribute to the understanding of today's History classes in São Paulo's Elementary Schools. Several current educational public policies came from that period. Brazil's Official Curriculum textbooks used in school and ex-student's reports were compared to the Real Curriculum. In order to do this, considering its social-political context, Elementary School's current situation, official learning programs, some textbooks and ex-students reports were analysed.

Key-words: History of Teaching; History Teaching; Elementary School; *Escola Nova* movement.

LISTA DAS FIGURAS

Figura 1 —	Anuário de Ensino. 1935-6 p. 123-4	44
Figura 2 —	Programa de Noções Comuns do 1º ano primário	74
Figura 3 —	Programa de Noções Comuns do 2º ano primário	75
Figura 4 —	Programa de História e Geografia do 3º ano primário.....	75
Figura 5 —	Programa de História e Instrução Cívica do 4º ano primário.....	76
Figura 6 —	Mapa Falk, São Paulo, 1951.	85
Figura 7 —	Fachada da Escola Pereira Barreto em 1929.	86
Figura 8 —	Fachada da Escola Pereira Barreto em 2014, atual E.E. Anhanguera.	87
Figura 9 —	Fachada da Igreja Divina Providência em 2014.	88
Figura 10 —	Fachada da EE Firmino de Proença, em 2014.	88
Figura 11 —	Colégio Des Oiseaux, s/d.	90
Figura 12 —	Fachada do Colégio Des Oiseaux em 1966.	90
Figura 13 —	Alunas do colégio Des Oiseaux.	90
Figura 14 —	Alunas do Colégio Des Oiseaux, década de 1950.	91
Figura 15 —	Terreno onde ficava o Colégio Des Oiseaux, em 2014.	91
Figura 16 —	Escola Elvira Brandão, s/d.	92
Figura 17 —	Colégio Santa Catarina, em 1931.	92
Figura 18 —	Colégio Santa Catarina, em 1931.	93
Figura 19 —	Colégio Santa Catarina, na Rua da Mooca, em 2014.	93
Figura 20 —	Escola Normal Caetano de Campos, 1911.	94
Figura 21 —	Crianças plantando árvores na frente do Caetano de Campos.	95
Figura 22 —	Fachada do antigo Colégio Caetano de Campos, atual Secretaria da Educação	95
Figura 23 —	Terceiro e definitivo prédio ocupado pelo Grupo Escolar Antonio Padilha	96
Figura 24 —	Avaliação do 1º ano primário. Abril/1948.	101
Figura 25 —	Avaliação do 4º ano primário. Março/1951.	102
Figura 26 —	Avaliação do 4º ano primário. Junho/1951.	102
Figura 27 —	Avaliação do 4º ano primário. Agosto/1951.	103
Figura 28 —	Avaliação do 4º ano primário. Setembro/1951.	103
Figura 29 —	BILAC, Olavo & NETTO, Coelho. Contos Pátrios.	112
Figura 30 —	Capa, contracapa e página 5 do livro História de Caramuru.	112
Figura 31 —	Livro As Aventuras de Tibicuera , 1947.	113

Figura 32 — Capa do livro História do Brasil da edição de 1941.	115
Figura 33 — Comprovante de compra encontrado dentro do livro.	115
Figura 34 — Páginas 40 e 41 do livro de Rocha Pombo, 1941.	116
Figura 35 — Páginas 146 e 147 do livro de Rocha Pombo, 1941.	117
Figura 36 — Páginas 528 e 529 do livro de Rocha Pombo, 1941.	117
Figura 37 — Capa do livro <i>Nossa Pátria</i> , de Rocha Pombo edição de 1949.	118
Figura 38 — Página 54 e 55 do livro de Rocha Pombo, 1949.	118
Figura 39 — Página 100 e 101 do livro de Rocha Pombo, 1949.	119
Figura 40 — Capa de Tesouro da Juventude , edição de 1958.	120
Figura 41 — Tesouro da Juventude . Índice do volume X.	121
Figura 42 — Folha de rosto da Enciclopédia Tesouro da Juventude	122
Figura 43 — Anuário de 1935-6 p. 114.	125
Figura 44 — Anuário de 1935-6 p. 121.	126

LISTA DAS TABELAS

Tabela 1 —	Taxa de crescimento: Escola Pública x Escola Particular	49
Tabela 2 —	Alunos matriculados nas escolas primárias da capital, duração diária: 1956	51
Tabela 3 —	Escolas particulares no Estado de São Paulo	54
Tabela 4 —	População Total e Estrangeira no Estado de São Paulo de 1920 a 1950	83
Tabela 5 —	Depoentes e escolas onde estudaram o primário	85
Tabela 6 —	Movimentação escolar do ensino primário ao secundário na cidade de São Paulo	128

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
Cileme	Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
EE	Escola Estadual
GE	Grupo Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEE/ SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 – Referências Teóricas	17
1.1 Tratamento Historiográfico	17
1.1.1 Disciplinas ou matéria escolar?	28
1.2 Memória e História	30
1.3 Metodologia e Técnicas	36
2 – Panorama da Escola Primária	41
2.1 A Escola Primária (1930 A 1953)	41
2.1.1 Leis, Decretos e Reformas	41
2.1.2 A expansão da escola primária paulista e a democratização do ensino..	47
2.1.3 O movimento Escola Nova: escola única para todos.....	55
2.1.4 A nacionalização do ensino e a glorificação da pátria	60
2.2 A História do Ensino de História no Primário no Brasil	67
2.3 Os Programas de História no Estado de São Paulo	73
3 – Vivências Escolares Paulistanas e o Ensino de História	79
3.1 Os depoentes	79
3.2 Memórias do Brasil de 1930 à década de 1960: contexto da escola primária na cidade de São Paulo	82
3.3 As Escolas	84
3.4 As professoras	97
3.5 Cotidiano das escolas	100
3.6 Métodos de ensino	101
3.7 Conteúdos	106
3.8 Livros e materiais didáticos	110
3.8.1 Rocha Pombo: <i>Manual de História do Brasil e Nossa Pátria</i>	114
3.8.2 Enciclopédia Tesouro da Juventude	120
3.8.3 Outros materiais didáticos	124
3.9 Outras disciplinas	125
3.10 Os exames de admissão e o quinto ano	127
4 – O ensino de História e Suas Recorrências	129

5 – Considerações Finais	137
BIBLIOGRAFIA	140
ANEXOS	151

INTRODUÇÃO

O ensino de História do Brasil está associado, inegavelmente, à constituição da identidade nacional. Nacionalismos patrióticos, cultos a heróis nacionais e festas cívicas são alguns dos valores que, na escola, se integram ao ensino da História do Brasil. E contra essa história patriótica, existe uma série de críticas que buscam desmascarar seu caráter dogmático e muito distante de um conhecimento sobre o país e seu povo. (BITTENCOURT, 2003, p.185)

Buscar o significado do que é ensinar História, hoje, nas escolas primárias, foi uma das primeiras inquietações que levaram ao início deste estudo. Conhecer a História do Ensino de História, certamente, enriquece e aprofunda o trabalho do professor que atua em sala de aula, ajudando-o a compreender melhor as questões que surgem a partir de seu cotidiano. É desejável que os professores que lecionam História (tanto os especialistas, quanto àqueles que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como polivalentes) conheçam e compreendam as questões que envolvem seu trabalho de educador e historiador. É fundamental que dominem tanto os conhecimentos específicos da área da Pedagogia (didática, desenvolvimento da criança e do adolescente, teorias de aprendizagem), como compreendam o Ensino de História na sua historicidade. Refletir sobre estas questões implica, portanto, um olhar externo, aprofundado e crítico, que nem sempre é possível pela observação imediata do cotidiano escolar.

Em especial, a área de História, há muito tempo, é palco de polêmicas e contradições. Não por acaso, o currículo de História acabou sendo usado pelas políticas públicas como meio de formação do cidadão. Basta olhar para as transformações curriculares pelas quais a área já passou: no lugar de História e Geografia passou a se lecionar Estudos Sociais, a Educação Moral e Cívica foi introduzida, além da Organização Social e Política do Brasil, no período da ditadura de 1964.

Perguntávamo-nos:

- por que o ensino de História sempre foi tão controverso;
- por que era tão comum encontrarmos disputas calorosas a respeito dos métodos e conteúdos nessa área;
- por que, a despeito de tantas reflexões e alterações curriculares, uma parcela significativa dos alunos ainda se queixa das aulas enfadonhas e desinteressantes de História;

- por que a disciplina de História, nas últimas décadas, ficou relegada a segundo plano na grade curricular, em que Língua Portuguesa e Matemática foram privilegiadas.

O objetivo desta pesquisa é o de conhecer o Ensino de História na Escola Primária Paulista, entre as décadas de 1930 e 1960, período correspondente ao Governo de Getúlio Vargas e anos posteriores. Para isso coletamos depoimentos de alunos que frequentaram o primário entre 1933 e 1953. Esse foi o momento em que houve a criação do Ministério da Educação¹, até então inexistente, houve maior abertura e expansão da Escola Pública com a proposta de uma educação gratuita para todos. Vale a pena destacar, que as primeiras propostas de lei não se concretizaram nesse momento. O Capítulo 2 deste trabalho retrata parte dos confrontos que existiam na época, pois vários setores da sociedade, representados por diferentes grupos de interesse se desentendiam, como os mais conservadores representados por integrantes da Igreja e os que defendiam propostas mais inovadoras, como os Escolanovistas. Esses conflitos, como veremos, resultaram em mudanças na Reforma Capanema².

Para tanto, procuramos estabelecer um paralelo entre:

- o momento político-econômico na *Era Vargas*;
- a situação das escolas primárias no Estado de São Paulo;
- os programas oficiais;
- livros didáticos da época;
- e o depoimento de ex-alunos do então Ensino Primário.

Quando entrevistamos as pessoas que cursaram o primário entre as décadas de 1930 e 1953, nos deparamos com esquecimentos, já que muitas delas já têm mais de 70 anos de idade. A solicitação foi a de recordarem de vivências de mais de 50 anos atrás.

Ao iniciarmos este trabalho, julgamos poder colher um bom volume de material, a partir das memórias dos depoentes. Ao contrário do que imaginávamos, as memórias sobre o ensino de História foram muito escassas. Mas, apesar disso, acabaram sendo bastante

¹ Criado em 1930, após a chegada de Getúlio Vargas ao governo. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição desenvolveu atividades ligadas à vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça.

² A Reforma Capanema foi o nome dado às mudanças para sistema educacional em 1942, liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. Dentre as novas propostas ocorreu, a do ensino secundário e o grande projeto da reforma universitária, que resultou na criação da Universidade do Brasil, hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro e a obrigatoriedade do ensino para o então Secundário.

significativas. As lembranças foram filtradas pela passagem do tempo, o que enriqueceu o trabalho, permitindo que os registros tomados nas entrevistas deixassem entrever o que foi mais significativo para os depoentes durante os anos em que permaneceram no primário.

Procuramos reavivar a memória daquele período com ajuda de material didático da época, quando disponível. Outros materiais, como a produção dos então alunos, com uma única exceção, não puderam ser localizados.

Chamou nossa atenção os paralelos entre o currículo oficial de História; as propostas inovadoras de intelectuais e educadores da época, ligados ao *Movimento Escola Nova*; e os resquícios de memória dos conteúdos das aulas de História registrados nas entrevistas. Apesar da pressão sofrida pelos professores, para cumprirem todo o programa oficial de ensino, o estudo de História ficou relegado, de acordo com os depoimentos, a um segundo plano. Podemos aventar a hipótese de que isso não impediu que os objetivos principais nesta área, durante o Governo de Getúlio Vargas, fossem atingidos.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos, a seguir, descritos:

- Capítulo 1 — “Referências Teóricas”, reflete sobre o tratamento historiográfico dado ao estudo da história das disciplinas escolares; a memória e história enquanto conceito teórico; e a metodologias e técnicas da pesquisa.
- Capítulo 2 — “Retrato da Escola Primária”, apresenta um panorama da escola primária no período de 1830 a 1960: resgata as Leis, decretos e reformas; trata sobre a expansão da escola primária em São Paulo; comentamos sobre o Movimento Escola Nova, bem como sobre a nacionalização do ensino e a glorificação da Pátria. É também nesse capítulo que apresentamos as diretrizes do Ensino de História no Brasil e os programas de História no Estado de São Paulo.
- Capítulo 3 — “Vivências Escolares Paulistas e o Ensino de História”, trata das memórias do Brasil da época, das lembranças da escola e do ensino de História naquele contexto e suas recorrências.
- Capítulo 4 — Reflexões a respeito das memórias dos depoentes, sobre o significado de suas lembranças associadas e marcadas pelas suas histórias de vida posteriores.
- Capítulo 5 — “Considerações Finais”, ressalta a impressão deixada pelas políticas de ensino do período estudado, tanto na produção didática como na

memória dos depoentes. Consideramos importante a marca deixada pela política educacional na formação dessa geração.

1 – Referências Teóricas

1.1 Tratamento Historiográfico

A história das disciplinas escolares já vem sendo objeto de interesse nas últimas décadas. Refletir sobre elas pode nos ajudar a compreender melhor o papel da escola no estudo da História.

Antonio Viñao (2008), historiador espanhol e professor na Universidade de Murcia, aponta três abordagens historiográficas principais nas pesquisas da história das disciplinas escolares: a anglo-saxônica; a francesa; e a espanhola. A anglo-saxônica tem como um de seus principais representantes Ivor F. Goodson. Segundo Viñao (2008), Goodson (2003) toma o currículo prescrito como ponto de partida para a compreensão dos processos históricos. Observa, para tal, o processo de construção dos currículos — considerando os conflitos e interesses internos e externos à escola, que desembocam na elaboração do currículo escolar. Ao analisar o currículo, leva em conta os poderes envolvidos em sua elaboração e consolidação, direta ou indiretamente: os professores e os alunos; a instituição escolar; as políticas de governo; e a sociedade.

A investigação e a teoria curriculares devem começar por investigar de que modo se constrói hoje o currículo e como os docentes o aplicam de imediato ‘de acordo com as circunstâncias’. [...] É preciso que comecemos por entender como se produz atualmente o currículo e porque as coisas acontecem e como acontecem. Em resumo, necessitamos de uma teoria do contexto que sustenta a ação. (GOODSON, 2003, p. 79, apud VINÃO, 2008, p.182)

Na abordagem francesa, Antonio Viñao (2008, p.190) comenta sobre dois pesquisadores, Dominique Julia e André Chervel, que, assim como outros da escola francesa, têm um grande interesse pelas práticas, pela análise combinada e pela análise comparativa do currículo prescrito e do currículo real. Os pesquisadores procuram compreender a apropriação dos alunos dos currículos e também estudam sobre como é feita a seleção do professorado.

Viñao (2008) finaliza a respeito da escola francesa:

Outro traço já indicado é a inserção deste tipo de investigação no contexto mais amplo do estudo da cultura escolar e, dentro dela, na análise das tradições e

continuidades, mas também, de um modo especial, dos momentos, causas e modos de mudança nos conteúdos ou exercícios próprios de uma disciplina, assim como dos processos de ‘disciplinarização’ ou transformação de um saber em objeto de ensino. (VINÃO, 2008, p. 190)

Viñao faz uma descrição bastante detalhada de algumas linhas de pesquisa desenvolvidas na Espanha, muitas delas a partir de grupos de pesquisa. Dentre essas, destaca três temas centrais: História dos livros de texto e das disciplinas escolares; História do ensino das Ciências Sociais; e história das disciplinas a partir da profissão docente. Segundo ele, muitos dos trabalhos de pesquisa a respeito das disciplinas escolares se desenvolveram a partir da análise dos livros e textos escolares.

Os livros didáticos estabelecem relações com as disciplinas escolares, já que são escritos e produzidos para atenderem demandas dos programas curriculares e das disciplinas escolares.

Todos os aspectos da história das disciplinas escolares competem, em maior ou menor medida, a dos livros de texto. Assim mesmo, como já assinalou Dominique Julia (2000, p. 49), convém prevenir-se contra a ideia de que a história de uma disciplina se reduz, no que se refere à análise de seus conteúdos, à dos manuais utilizados em seu ensino, ou ao contrário, acrescentamos aqui, contra a ideia de que é possível fazer a história de uma disciplina sem analisar seus livros de texto e o material empregado em seu ensino. (VINÃO, 2008, p.192)

Formou-se em 1991 o grupo de pesquisa espanhol que lida com a História das Ciências Sociais. Trabalhava com três objetivos centrais: elaborar materiais didáticos e desenvolver pesquisas no campo da didática das ciências sociais; a história social da escola e o currículo e a formação de professores; assim como, um pensamento crítico no campo da educação e da cultura (VINÃO, 2008, p. 193).

Esse trabalho contribuiu para as pesquisas da História das Disciplinas no sentido de elaborar

[...] toda uma série de categorias e conceitos de análise geral sobre a história das Disciplinas Escolares que, com independência do acordo ou desacordo entre elas, constituem hoje em dia o marco teórico e a contribuição coletiva mais coerente e estruturada sobre este tema que existe na Espanha. (VINÃO, 2008, p. 194)

Para definir o que seria a disciplina escolar, Viñao propõe que se considerem ideias, valores, regulamentações e rotinas práticas que a envolvem.

Por fim, há o grupo de trabalho que lida com a História das Disciplinas, a partir da profissão docente, grupo do qual o próprio Viñao faz parte. O objetivo do trabalho desse

grupo, resumidamente, é compreender as disciplinas escolares pelo entendimento do processo de consolidação da profissão docente em cada uma das disciplinas.

Quer dizer, ele conduziu a ficar atentos, primeiro, ao nexos ou relação que existia entre a configuração de um campo disciplinar e a profissionalização de quem os integravam como docentes. E depois, entre outras coisas, considerando a existência de diversas concepções ou tradições disciplinares (por exemplo, nas matemáticas, entre quem havia se formado nas Faculdades de Artes e quem as havia aprendido no exército ou na marinha; quer dizer, entre os filósofos e os militares; na física, entre os candidatos de formação filosófica e médica; e no direito natural, entre os advogados e os clérigos), de diferentes *status* disciplinares (não era igual ser professor de latinidades ou de retórica e eloquência, por exemplo), de novas matérias debilmente assentadas (o direito natural e de gentes) ou de distintos conteúdos, inclusive de conteúdos contraditórios, sob uma mesma denominação disciplinar (por exemplo, de novo, no direito natural e de gentes). (VINAIO, 2008, p. 198)

Esta pesquisa procura conhecer como se davam as aulas de História na Escola Primária paulista entre as décadas de 1930 e 1960, a partir das abordagens propostas por Dominique Julia (2001) e André Chervel (1990).

Destacamos abaixo, o conceito de ‘Cultura Escolar’, elaborado por Dominique Julia (2001):

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela ‘schooled society’ que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e ritos contra a qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares. (JULIA, 2001, p.10-11)

E André Chervel (1990) propõe olhar para as disciplinas escolares como forma de se compreender a escola:

Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, 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 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 dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e, portanto, 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. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel que não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 184)

O estudo da história do ensino escolar já vem sendo feito há algum tempo. Segundo Dominique Julia a cultura escolar pode ser vista como objeto histórico e em especial, a história das disciplinas escolares procura: “[...] identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação” (p. 13).

O autor, em 2001, fez um histórico das pesquisas realizadas nessa área de História do Ensino até então e afirma que as questões dos primeiros trabalhos a respeito da História do Ensino haviam se tornado demasiadamente externalistas e reduziram as pesquisas a respeito da escola a uma História que poderia se aplicar a qualquer instituição, não considerando as especificidades da instituição escolar. Essa lacuna nas pesquisas acabou por ser preenchida posteriormente pelos trabalhos voltados para a História das Disciplinas Escolares. Assim, a história renovada da educação passou a identificar tanto as “práticas de ensino utilizadas na sala de aula, como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo pode constituir uma história renovada da educação” (JULIA, 2011, p.13). Dessa maneira, o conceito de cultura escolar possibilitou que as práticas e as normas escolares fossem, também, objetos de estudo.

André Chervel (1990) escreve que, embora a história do ensino tenha sido foco de interesse de alguns pesquisadores, o estudo dos conteúdos das disciplinas não tinha sido até aquele momento objeto de pesquisas. Os poucos trabalhos que existiam na época, segundo o autor, não chegavam a fazer uma síntese mais ampla, à exceção de alguns, que se fundamentavam apenas em textos oficiais e programáticos. (CHERVEL, 1990, p.177)

O interesse pela História do ensino partiu de professores que passaram a estudar a História de suas disciplinas. As pesquisas verificavam não somente os conteúdos que eram estudados, mas também começaram a serem ouvidas as vozes “do legislador ou das autoridades ministeriais ou hierárquicas à realidade concreta do ensino nos estabelecimentos, e, algumas vezes, ate mesmo às produções escritas dos alunos” (CHERVEL, 1990, p.177).

Circe Bittencourt ressalta que “a história do ensino de História tem sido objeto de pesquisas conforme levantamento das produções sobre o ensino de história a partir da década de 1980” (2011, p.84). A autora, no artigo em questão, faz um levantamento da produção de pesquisas sobre o ensino de História, mais particularmente da história do ensino de História, com o objetivo de discutir as questões que acompanharam a trajetória dos diferentes trabalhos na área.

Para Bittencourt (p.85) a década de 1980 proporcionou o desenvolvimento de pesquisas de Estudos Sociais no contexto da expansão dos cursos de pós-graduação do Brasil. O ensino de História passou a fazer parte das pesquisas criadas sobre as reformas curriculares que ocorriam em várias regiões do País. Ainda, pelo levantamento feito pela autora, nesse período,

[...] constata-se que artigos e a maioria dos livros resultam de dissertações de mestrado e teses de doutorado que, ao lado das demais referências em Anais dos Encontros, estão parcialmente disponíveis em bancos de dados. Mas o tema, muitas vezes, está inserido em estudos mais gerais sobre o ensino de História, em investigações relativas à história dos livros didáticos ou à história dos professores. Existem trabalhos relacionados à história ensinada em diferentes currículos, sobretudo nos processos de reformas educacionais e que, embora enfatizem o presente, acabam por situar vários aspectos da trajetória da disciplina em outros momentos das atuações das políticas públicas. A história do ensino de História, por vezes, se insere em análises de conteúdos específicos, como o caso do ensino de História da América ou estudos sobre a história dos povos indígenas ou os de origem africana, estudos esses que vêm sendo especialmente abordados depois da promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. (BITTENCOURT, p.85-86)

Segundo Circe Bittencourt (2003), articulado ao processo de transformações curriculares dos anos de 1970 e 1980, momento em que se repensava o papel da escola, em que não era mais vista simplesmente como espaço de reprodução de conhecimentos impostos externamente, e sim como um espaço em que com suas especificidades e lugar de produção de saber, houve um crescimento das pesquisas da história das disciplinas. Nesse período, o sistema escolar tornou-se um dos destaques das análises baseadas em concepções macro do processo histórico, uma vez que havia, na época, estudos críticos baseados na linha de interpretação estruturalista que destacavam aspectos ideológicos inerentes às instituições criadas pelo capitalismo.

Várias reflexões, no entanto, sobre práticas educacionais significativas e contraditórias contribuíram para se reverem posições sobre as concepções de uma escola considerada apenas como um dos principais aparelhos ideológicos do Estado e das elites dominantes. (BITTENCOURT, 2003, p.11)

Ampliavam-se estudos sobre as relações entre educação, sociedade e poder, e as pesquisas se dedicavam aos problemas referentes às aprendizagens dos alunos em diversas condições e classes sociais, não apenas às elites burguesas.

Bittencourt (2003) afirma que a imagem da escola “em crise” levou parte da pesquisa educacional a procurar desenvolver projetos que contribuíssem para o atendimento às diferenças entre os indivíduos. As pesquisas se voltavam para “análises que pudessem vislumbrar possibilidades de transformar a educação e buscavam situar historicamente a escola e a atuação de seus agentes” (p.12). A escola precisava entender, numa dimensão histórica, o seu novo momento; momento em que professores se encontravam perdidos ante os alunos “provenientes de uma sociedade cada vez mais consumista, que obtinham informações por intermédio dos meios de comunicação de massa que lhes forneciam outras formas de se relacionarem com o mundo e que transformavam o cotidiano da escola” (p.12). Estes precisam, também, compreender a escola numa dimensão histórica, compreender o que estava mudando e o que deveria permanecer, se a escola estava melhor ou não e para quem.

Para entender e responder a essas inquietações, segundo Bittencourt (2003), a História da Educação buscou se aproximar de outras áreas, em especial a historiografia, possibilitando uma renovação que ultrapassa as análises limitadas às ações do Estado, como principal ou exclusivo agente das transformações educacionais. Foi desse processo que surgiu uma nova produção historiográfica, que tem sido chamada, por alguns historiadores, entre eles David Hamilton (1992), de História da Educação Escolar.

É desse processo, também, que as disciplinas escolares, segundo Bittencourt, “passaram a ser incluídas como um dos objetos importantes das investigações sobre as práticas escolares” (2003, p13).

A introdução das abordagens socioculturais no campo historiográfico aprofundaram as pesquisas educacionais da ótica da cultura escolar, surgindo pesquisadores, tais como Dominique Julia (2001, p. 10), que afirma que a cultura escolar precisa ser estudada juntamente com uma análise precisa das relações, sejam elas conflituosas ou pacíficas, que mantém com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas (religiosa, política ou popular) a cada período de sua história.

É oportuno atentar para a discussão levantada por Jean-Claude Forquin (1993) a respeito de cultura escolar:

A educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente uma cultura ou culturas (no sentido dos etnólogos e dos

sociólogos): ela transmite, no máximo, algo da cultura, 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 heterogêneo e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. (FORQUIM, 1993, p.15)

Particularmente em relação à educação escolar, Forquin afirma que a consciência do que ela conserva do passado deve ser tão relevante quanto à consciência do que é deixado de fora da ‘memória docente’. Assim, a escola estabelece uma ‘seleção cultural escolar’ do que deve ser ensinado, portanto, “ensina apenas uma parte restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana” (1993, p.15). Forquin ressalta, ainda, que a educação escolar não se limita a fazer uma seleção de saberes e materiais culturais, mas sim, que cabe a ela tornar esses saberes transmissíveis e assimiláveis às novas gerações, através do trabalho de ‘transposição didática’. Este é o papel, segundo o autor, dos materiais didáticos, exercícios escolares, tarefas, sistemas de recompensa, sanções, entre outros citados.

Destacar-se-á enfim que, se o imperativo da “transposição didática” impõe a emergência de configurações cognitivas específicas (os saberes e os modos de pensamento tipicamente escolares), estas configurações tendem a escapar de seu estatuto puramente funcional de instrumentos pedagógicos e de auxiliares das aprendizagens, para se constituir numa espécie de “cultura escolar” sui generis, dotada de sua dinâmica própria e capaz de sair dos limites da escola para imprimir sua marca “didática” e “acadêmica” a toda espécie de outras atividades (que intervêm, por exemplo, no contexto dos lazeres, dos jogos, do turismo, no campo político ou no campo profissional). (FORQUIN, 1993, p. 17)

A concepção da disciplina escolar como “transposição didática” foi introduzida, segundo Bittencourt (2003), por Yves Chevarillard (1985). A autora afirma que Chevarillard discorre sobre a ideia de que a escola é parte de um sistema, no qual o saber erudito deveria ser transposto para o saber a ser ensinado, a didática teria por objetivo criar formas de transpor o conhecimento científico para a escola, da maneira mais adequada possível. Esta concepção, no entanto,

[...] tem gerado críticas. Uma delas é a de conceber o saber erudito ou científico com uma forma de conhecimento descontextualizado do seu processo histórico de criação e acentuar a hierarquização de saberes como base para a constituição de conhecimentos para a sociedade. (BITTENCOURT, 2003. p.25)

Circe Bittencourt aponta para uma crítica ainda mais contundente, que reside na

[...] concepção das disciplinas escolares como entidades epistemológicas relativamente autônomas e desloca o centro das decisões das influências e de

legitimações exteriores em direção à escola, inserindo o saber por ela produzido no interior de uma cultura escolar. As disciplinas se formam no interior dessa cultura tendo objetivos próprios e muitas vezes irredutíveis aos das ciências de referência. (2003, p. 25)

Bittencourt (p.16) afirma, assim como já o fazia André Chervel (1990), que as pesquisas sobre as disciplinas escolares surgem, quase que simultaneamente, em diversos países e que as preocupações dos pesquisadores se justificavam pela necessidade de fornecer referenciais para as reformas curriculares do momento, para responder a questionamentos dos professores a respeito de seu ofício, e sobre o conteúdo que se propunham a ensinar.

Particularmente em relação ao Brasil, na década de 1980, momento em que os currículos produzidos na época da ditadura de 1964 eram reformulados, surgiu questionamentos, entre outros tópicos polêmicos, sobre “os objetivos e o papel social e cultural do saber elaborado para uma escola ‘para todos’” (BITTENCOURT, 2003, p.16).

Foi nesse período, com a volta dos exilados, entre eles Paulo Freire, que vem à tona o debate sobre conhecimento escolar, conteúdo e métodos de alfabetização. A *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, voltou a ser discutida e a reflexão sobre as disciplinas escolares passou a ter uma nova dimensão, ao se considerar a interdisciplinaridade na cultura escolar. O debate acerca do papel político do conhecimento escolar se tornou necessário.

Paralelamente ao desenvolvimento das pesquisas sobre disciplinas escolares, é importante destacar, ocorria uma série de estudos sobre os currículos, tanto por pesquisadores estrangeiros, quanto brasileiros. (BITTENCOURT, 2003, p.18)

Estudos curriculares passaram a ser analisados da perspectiva histórica no final da década de 1980, trazendo renovações nas abordagens de estudo. Passaram a abordar, fundamentalmente, dois aspectos: o currículo formal, produzido pelo poder educacional; e o currículo real, produzido nas salas de aula por professores, alunos e comunidade escolar (2003, p.19).

Libânia Nacif Xavier (2007) lembra que “[...] as pesquisas na área de história da educação seguem com base na ampla utilização de fonte documentais oficiais, com séries legislativas, relatórios, pareceres, projetos de Governo, discurso de autoridades políticas, entre outras” (XAVIER, 2007, p.94).

Mas, que, sem desmerecer o potencial desse tipo de documento, é importante também considerar como fontes para o estudo da história da educação os acervos iconográficos, os objetos de cultura material, as memórias colhidas por meio de fontes orais.

Estudos baseados na renovação de fontes históricas estão contribuindo, entre outros aspectos, para dar a conhecer formas diferenciadas de se conceberem o papel da esfera pública (representada pela escola pública) e o da esfera privada (representada pela família e outras instituições) na educação dos indivíduos e na conformação da sociedade brasileira, revelando a estreita relação ente as formas de intervenção dos governantes no espaço público e a produção de subjetividade no interior do mesmo. (2007, p.95)

Libânia Xavier — assim como já haviam afirmado, anteriormente, na década de 1990 Dominique Julia, André Chervel, Jean-Claude Forquin e Circe Bittencourt — retoma a ideia do movimento de revalorização da escola e de seu estudo no contexto teórico contemporâneo. Hoje, a intenção de se revelar o universo da sala de aula, aliado à perspectiva da existência da ‘cultura escolar’,

[...] tem estimulado o estudo da história dos métodos de ensino, das formas de organização escolar configuradas em espaços e tempos diversos. Incluem-se, nessa vertente, os estudos sobre a constituição e o estado atual das disciplinas escolares, assim como as análises de manuais didáticos e a observação de instrumentos pedagógicos diversos, explorando-se nesses o potencial revelador das materialidades e dos mecanismos simbólicos que vem conformando a história das práticas e dos processos educativos em nosso país. Em geral, estes têm sido entendidos como processos socioculturais, reveladores da imbricação entre escola e sociedade, entre educação e cultura. A leitura de tais estudos revela certos processos por meio dos quais a escola se autoproduz como uma cultura particular e original, ao mesmo tempo em que, por meio da difusão de um saber específico – o saber escolar - atua e se modifica em interação com a vida social. (2007, p.96-97)

Nas últimas décadas, o interesse pela história das disciplinas escolares vem crescendo bastante e a produção acadêmica a esse respeito tem começado ser divulgada. O cenário apontado por Bittencourt (1990) em seu livro *Pátria, civilização e trabalho*, já mudou:

A História da Educação no Brasil tem produzido poucos trabalhos situando o percurso das diversas disciplinas que compõe o currículo escolar. O ensino de História analisado em sua perspectiva histórica não é exceção. Existe uma bibliografia escassa sobre este tema, sendo mais comum encontra-lo como análise parcial ou constituindo-se em introduções de problemas educacionais mais amplos, ou ainda de práticas pedagógicas vivenciadas pela escola. (1990, p.18)

No entanto, ainda hoje, como já apontado, poucos trabalhos são encontrados, especificamente, sobre a História do Ensino de História no antigo primário.

Em seu texto, Bittencourt, muito embora não tenha se referido especificamente à escola primária, desenvolve a preocupação com a história da disciplina escolar de História e dedica um capítulo ao ensino de História nos primeiros anos da escolaridade.

Da década de 1980 para cá, desde a publicação de Bittencourt, outras pesquisas deram continuidade ao trabalho envolvendo a História do ensino de História do Brasil. Bittencourt

fez um levantamento em 2011 acerca das pesquisas feitas na área de Ensino de História nos últimos anos e afirma que:

A história do ensino de História tem sido objeto de pesquisas conforme levantamento das produções sobre o ensino de história a partir da década de 1980. Os Anais dos encontros sobre o Ensino de História – Perspectivas do Ensino de História e Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – e dos Simpósios da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH), tanto nacionais como regionais, indicam uma permanência do tema dentre as investigações da área. (BITTENCOURT, 2011, p. 84)

Segundo o seu levantamento, a autora identificou dois momentos distintos na produção. Um momento inicial, entre as décadas de 1988 a 1996, com uma produção ainda pequena e outro a partir de 1997, em que há um crescimento e consolidação dos trabalhos desenvolvidos.

No decorrer do primeiro momento, a Bittencourt (2011) identificou que o debate em torno das disciplinas escolares e dos currículos se aprofundou com a introdução das reflexões de sociólogos e historiadores da educação, especialmente ingleses e norte-americanos, como Appel (1989) e David Hamilton (1992). As reflexões

[...] superavam as teorias reprodutivistas que permitiam situar as formas de resistências e as contradições das imposições oficiais dos currículos no interior das instituições escolares. André Chervel (1988) aprofundou os conceitos sobre disciplinas escolares e currículos, situando-os nas problemáticas relativas ao conhecimento escolar e em perspectivas históricas. (BITTENCOURT, 2011, p. 91)

Circe Bittencourt complementa dizendo que essas abordagens levaram ao aprofundamento do debate sobre as finalidades educativas da História tanto no ensino secundário como no elementar e, ainda, “incluiu confrontos e debates nas formulações curriculares entre os interesses políticos dos grupos do poder e o dos historiadores e professores” (2011, p.92). Desse modo, um novo momento das pesquisas se iniciava.

O segundo momento das pesquisas identificado por Bittencourt “corresponde à sua consolidação e reconhecimento junto aos demais temas das pesquisas sobre ensino de História” (2011, p.92). Nesse período houve o crescimento das pesquisas em História da Educação e História das Disciplinas, que foi acompanhado pelo crescimento dos cursos de Pós-Graduação, especialmente, em Educação.

Bittencourt afirma que as abordagens das pesquisas eram relacionadas, ainda, aos estudos dos problemas em relação à História do Brasil, seus mitos e heróis da pátria. Para alguns pesquisadores a história escolar passou a ser vista a partir das relações entre as formas de produção do conhecimento histórico: o acadêmico e o escolar.

O aprofundamento dos estudos de História como disciplina escolar aconteceu com os diálogos com os historiadores preocupados com a didática da História, tais como Anne Bruter (1993) e Henri Moniot (1989).

As análises sobre currículos reais que se pautavam nas práticas das aulas de História, assim como na história da formação docente e seu percurso de profissionalização, ampliaram a utilização de novas fontes anteriormente introduzidas nas pesquisas sobre a vida dos professores, com análises sobre escritos de memorialistas, sobre o cotidiano escolar ou da memória oral. (BITTENCOURT, 2011, p. 93)

Juntamente com o conceito de disciplina escolar passou-se a usar o referencial de ‘cultura escolar’ na caracterização de saberes históricos.

A partir dos problemas de relação entre o saber histórico e os saberes e práticas pedagógicas, houve empenho em situar as fontes para além dos textos legislativos, tendo os pesquisadores se dedicado a analisar documentos no interior das escolas, como os programas e atas, incluindo o próprio espaço escolar. (BITTENCOURT, 2011, p. 94)

Iniciaram-se estudos sobre as relações da História escolar com as disciplinas ensinadas, estudos em que se questionam os aspectos políticos do ensino escolar, mantendo-se a problematização da História escolar em seus vínculos com a constituição de identidades nacionais e a formação política dos alunos. Bittencourt continua seu balanço apontando as pesquisas em que o currículo foi usado em uma dimensão plural, constituído como texto oficial nas salas de aula por professores e alunos. A ação dos professores, de historiadores e agentes educacionais foi importante na formação da disciplina.

É nesse período, portanto, que as pesquisas da História escolar passaram a valorizar professores e alunos como protagonistas na construção dos currículos das disciplinas.

Inicia-se nesse momento, também, uma das mais fortes correntes de pesquisa na História do Ensino, construída através da análise de livros didáticos no Brasil. Segundo Bittencourt (2011) a importância do uso do livro didático como objeto e fonte de pesquisa para a História das Disciplinas está relacionada ao fato de ser o material didático mais utilizado pelas escolas a partir do século XIX no Ocidente.

1.1.1 Disciplina ou matéria escolar?

Como já mencionado, Viñao (2008) sugere que, para poder definir e considerar uma disciplina precisamos levar em conta as ideias, valores, regulamentações e rotinas práticas que envolvem o seu fazer. Circe Bittencourt (2003) lembra que o questionamento sobre ser uma disciplina ou matéria é uma constante para aqueles que se dedicam ao estudo do conhecimento escolar.

Sendo assim, vale uma parada para refletir sobre o tema. Segundo a pesquisadora, é possível identificar a importância da concepção sobre disciplina escolar em situações concretas, tais como nos documentos oficiais em que se apresentam reformulações curriculares. Nessas situações, muitas divergências podem aparecer, continua Bittencourt, até mesmo em documentos dentro de um mesmo setor educacional. Um exemplo dessas divergências é a forma como as disciplinas são tratadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) do Ministério da Educação (MEC) e nos documentos sobre as Diretrizes para a Formação dos Professores, em especial dos cursos de Licenciatura. Enquanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs as disciplinas aparecem em suas especificidades e autonomia epistemológica, os documentos dedicados à formação dos professores se utilizam dos pressupostos da disciplina escolar como ‘transposição didática’.

Bittencourt aponta ainda para uma questão de grande importância: em muitos momentos o termo disciplina escolar acaba sendo usado erroneamente como sinônimo de matéria.

Para Chervel (1990), de acordo com Bittencourt (2003), a disciplina é uma maneira de disciplinar o espírito, dar os métodos e as regras para que se possa abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento, bem como da arte. Emprega-se, portanto, os termos ‘disciplina escolar’ em referências aos muitos níveis de escolarização do ensino básico e ‘disciplina acadêmica’, para o nível superior. Bittencourt ressalta que, embora Forquin (1992) acate as definições de Chervel, considera, também, que os termos ‘disciplina’ e ‘matéria’, apesar de serem usados sem distinção, têm nuances de diferença: o primeiro deles está mais relacionado aos níveis superiores de ensino e abarca uma ideia de exercício intelectual e formação do espírito; e o segundo, relaciona-se à ‘matéria escolar’, estando mais voltado para o ensino primário, é mais escolar, popular e neutro.

O problema do uso dos termos, segundo Bittencourt aparece vinculado

[...] a determinados níveis de ensino e depende também da forma como é utilizado no cotidiano escolar, relacionado, portanto, às especificações das diferentes práticas e divisões internas das escolas, em especial do tipo de docente e da maneira como o conhecimento se compartimenta em territórios, com contornos bem delimitados e precisos. (BITTENCOURT, 2003, p.23)

A pesquisadora cita Ivor Goodson (1991 e 1983), que entende disciplina como uma forma de conhecimento decorrente da tradição acadêmica. No caso das escolas primárias e secundárias, o termo mais correto a ser usada deveria ser ‘matéria escolar’.

A preocupação em definir disciplina escolar ou matéria escolar não ocorre por acaso, como um dado de erudição ou de detalhamento, mas é ponto central do qual derivam as demais concepções, como de escola, professor, aprendizagem e outras mais vinculadas à temática. (BITTENCOURT, 2003, p.23)

As divergências entre os termos vêm dos anos 1980, a partir de proposições manifestadas. Uma dessas concepções é a de ‘transposição didática’, que tem como pano de fundo a história das ‘transposições didáticas’ realizadas na área do ensino de Matemática. Essa abordagem é polêmica e gerou uma série de críticas, a fim de entender o saber científico como um conhecimento descontextualizado do seu processo histórico de criação e, ainda, enfatizar a hierarquização dos saberes como passo para a constituição de conhecimentos para a sociedade.

Assim, as práticas sociais de referências não podem reduzir o conhecimento escolar para relações de transposição de um saber científico para o saber a ser ensinado, como apontou Jean-Louis Martinand (1986). Bittencourt (2003) ressalta que as disciplinas não podem ser vistas apenas como metodologias, devem ser entendidas como pertencentes a uma escola que possui uma lógica própria e particular, em que vários agentes participam, interna e externamente, e que ainda é vista como lugar de produção de conhecimento. Desse modo, as disciplinas devem ser analisadas como:

[...] parte integrante da cultura escolar para que se possam entender as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura geral e com a sociedade. (...) A seleção dos conteúdos escolares depende intrinsecamente de finalidades específicas e, assim como os métodos, não são decorrentes dos objetivos das ciências de referência. “A análise da história da disciplina escolar proposta por Chervel deve ser, então, problematizada relacionando três aspectos: a gênese da disciplina, seu(s) objetivos(s) e seu funcionamento”. (BITTENCOURT, 2003, p.26)

A autora acrescenta que os debates em torno desse tema também acontecem na Grã-Bretanha. Ivor Goodson (1990) se posiciona contra as ideias de que as matérias escolares são vistas como derivadas e organizadas em consequência de campos de conhecimento

acadêmicos. Para eles as disciplinas seriam criadas pela academia para serem traduzidas no uso escolar como matérias escolares. Goodson (1990, p 234), segundo Bittencourt (2003), explica que as matérias escolares podem não possuir as mesmas características das disciplinas acadêmicas, não se utilizam de conceitos e metodologias semelhantes e que o que se faz na escola não tem, necessariamente, uma disciplina ou ciência de referência, por serem autônomas.

Sendo assim, Bittencourt encerra reafirmando a importância da pesquisa sobre as diferentes disciplinas a fim de verificar o processo pela qual se constituiu e se instalou nos currículos. Cada disciplina, a sua maneira singular, figurou nos currículos de uma maneira.

Torna-se um ponto importante verificar a singularidade de cada disciplina assim como o que elas, em seu conjunto, possuem de semelhante entre si e se integram como saberes escolares legitimados pelos currículos, com fronteiras delimitadas e nítidas. (BITTENCOURT, 2003, p.29)

Para finalizar, é importante reafirmar que nesta dissertação, entendemos a escola como um lugar de produção de conhecimento autônomo de produção das disciplinas de maneira independente da produção científica acadêmica. Mesmo sofrendo influências externas, as escolas são vistas aqui como lugar de autonomia e de criação. Desse modo, se considera as disciplinas escolares através do enfoque de não só como reprodutora do conhecimento acadêmico transposto, como também a possibilidade de produção de saberes. Também se está ciente de que, embora muito se fale em ‘disciplina de História’ nos currículos e programas para o ensino primário, entendemos que, muitas vezes, a área não é constituída como disciplina, no sentido estrito, mas como uma ‘matéria escolar’.

1.2 Memória e história

*Você está me fazendo voltar a 70 anos atrás,
não é brincadeira isso. Precisa ter fôlego...*
(Falbel, depoimento cedido à autora, 201).

Este capítulo tem como objetivo discutir e aprofundar alguns conceitos a respeito de Memória e História. As memórias obtidas através de depoimentos foram uma importante fonte para essa pesquisa. Neste capítulo, serão abordadas possíveis relações entre memória e

história e, para isso, se faz necessário tratar de algumas definições para esses termos, além da distinção entre memória coletiva e individual.

Alguns aspectos referentes à relação entre a Memória e a História foram levados em conta para a coleta dos dados. Jacques Le Goff (2003) ressalta que “Pierre Janet considera que o ato mnemônico fundamental é o *comportamento narrativo*, que se caracteriza antes de mais nada pela sua *função social*, pois se trata de comunicação a outrem de uma informação na ausência do acontecimento ou do objeto que constitui o seu produto da sociedade” (FLORÈS, 1972, p.12 Apud Le Goff, 2003, p.421). Le Goff também cita Henri Atlan (1974), ao aproximar *linguagem e memórias*:

A utilização de uma linguagem falada, depois escrita, é de fato uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória que, graças a isso, pode sair dos limites físicos do nosso corpo para se interpor quer nos outros, quer nas bibliotecas. Isto significa que, antes de ser falada ou escrita, existe uma certa linguagem sob a forma de armazenamento de informações na nossa memória. (ATLAN, 1974, p.461. Apud LE GOFF, 2003, p. 421)

Para Le Goff, a memória constitui um dos materiais da história, é uma construção psíquica e intelectual que leva a uma representação seletiva do passado. No entanto, a memória não se restringe à memória individual e sim à memória do sujeito inserido em um contexto social: familiar e nacional. Nesse sentido, a memória tem sempre um caráter coletivo.

Peter Burke (2000) afirma que os historiadores devem considerar a memória como fonte histórica e também como fenômeno Histórico. A memória será aqui considerada como fonte, vista de forma crítica. As lembranças serão lidas da mesma maneira que são lidos os documentos históricos, dentro de seu contexto. Essa abordagem passou a ser realizada a partir dos historiadores que passaram a enxergar a história oral como relevante para a História. “Mesmo os que trabalham com períodos anteriores têm alguma coisa a aprender com o movimento da história oral, pois precisam estar conscientes dos testemunhos e tradições embutido em muitos registros históricos” (BURKE, 2000, p.72).

Em relação à memória como fenômeno, assim como Burke, abordaremos aqui os relatos de memória no sentido da ‘história social do lembrar’, considerando que a memória social, bem como a individual, é seletiva. Nesse sentido, é necessário identificar quais foram os princípios, ou critérios para essa seleção. Pode ser feita também uma análise de com os critérios variam, ou não, de grupo para grupo, lugar para lugar, ou até como se transformam com a passagem do tempo. “As memórias são maleáveis, e é necessário compreender como

são concretizadas, e por quem, assim como os limites dessa maleabilidade” (BURKE, 2000, p.73).

A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para libertação e não para a servidão dos homens. (LE GOFF, 2003, p.471)

Pierre Nora (1993) faz uma relação importante a respeito de memória e história. Memória, segundo o autor, é sempre carregada por grupos vivos, está permanentemente em evolução: “[...] aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações (1993, p. 9)”.

Enquanto a memória é um fenômeno atual, a história é uma representação do passado, é a reconstrução, problemática e incompleta do que não existe mais, uma representação do passado, que demanda análise e discurso crítico.

Ao mesmo tempo em que a memória é um absoluto, a história é relativa, pertence a todos e a ninguém, assim tem uma vocação para o universal, só se liga às continuidades temporais, as evoluções, e às relações das coisas.

Até a década de 1950, autores como Maurice Halbwachs separavam história e memória em categorias distintas. A partir dos acontecimentos trágicos vividos na Europa no século XX, em especial o holocausto vivido a partir da Segunda Guerra Mundial, essa distinção foi se tornando cada vez menos viável, especialmente na França, uma vez que os atores da história contavam com suas memórias para recontar a história recém-vivida. Paralelamente, há a tendência epistemológica de valorização da subjetividade, até então deixada de lado pela história objetiva.

Começaram, então, a surgir tentativas de problematizar a memória através de sua inscrição na história. A memória, seja ela individual ou coletiva, passou a figurar como objeto central na análise dos historiadores do tempo presente. E mais do que objeto da história, a memória parece figurar entre essa nova corrente de pensadores, como matriz da própria história.

Assim, a memória passou a ser tratada como a guardiã de algo que ocorreu no passado. É através da memória que se pode garantir a continuidade entre passado e presente, garantindo uma melhor compreensão entre os diferentes tempos. Com sua pretensão de abarcar a realidade de forma verossímil, a memória, mesmo que fragmentada e pluralizada, se aproximou da história.

Paul Ricouer (1994) estudou a fundo esse assunto, apresentando a memória como algo do passado que se reapresenta no presente. Tomou como referência tanto contribuições da Filosofia como algumas da Psicologia para remontar o conceito de memória a partir de Augustinho, Platão e Aristóteles. Para ele, a memória viabiliza a representação do passado no presente, daí sua estreita relação com a história.

Segundo Ricoeur (2007), a necessidade de resgatar a memória, tanto no seu uso pela historiografia, quanto pela história erudita, é um grande desafio para os historiadores de hoje.

O autor diferencia ainda a memória de imaginação. A primeira teria a pretensão veritativa, enquanto a segunda não. A memória é utilizada para se ter acesso ao passado, para enunciar um juízo com pretensão de verdade, diferentemente da imaginação, como já anunciado.

Resumindo, para Ricoeur (2007), a memória é a representação do passado no presente, por meio de imagens e representações. As imagens são formadas a partir das percepções que temos do mundo através de nossos sentidos. A memória estaria pautada na imaginação. Sendo assim, o produto da memória pode ser objeto de dúvidas quanto à sua veracidade, daí sua fragilidade e o cuidado no seu uso.

E como poderia seu uso não ser abusivo? Caberia ao historiador, confrontar os dados de memória a outras fontes de acesso ao passado, como documentos (objetos, textos, imagens...), buscando confrontar ou comparar suas diferentes fontes.

Para que se possa continuar com a reflexão acerca da memória, é importante fazer uma pausa para definir melhor o que seria a memória individual e a coletiva, além de refletir a respeito das críticas relativas à fragilidade e/ou à subjetividade da memória.

Maurice Halbwachs (2006), também da escola francesa, traz a tona outro conceito, o de memória coletiva, que surgiu no início do século XXI, rompendo com a questão psicológica, abrindo novas possibilidades de análise histórica.

Para Halbwachs, a memória é uma construção primordialmente social, que prevalece sobre a individual. A memória é essencial e necessariamente coletiva. A partir do momento em que vivemos em sociedade, imersos no meio social, as lembranças pessoais se constituem pela e na relação com o coletivo, com o grupo do qual se está inserido. Desse modo, nossas lembranças de infância, por exemplo, não são particulares, na medida em que só existem porque no momento da sua produção ou da evocação da lembrança, elas são significativas para o grupo no qual se está inserido. Ainda nesse sentido, o autor ressalta: o que faz com que lembremos ou não de um acontecimento é o grau de significância que foi socialmente

construído. As lembranças permanecem sempre coletivas e são lembradas a nós pelos outros. Sendo assim, a memória seria determinada pelos grupos sociais do qual se faz parte.

É da relação dicotômica entre o universo da memória, situada a partir da experiência vivida, e o universo da história, situado em termos de uma crítica, de problemas e conceitos que Halbwachs afirma ser possível a constituição da memória coletiva.

Um aspecto que pode contribuir para a reflexão acerca da confiabilidade/veracidade da memória é o fato de a memória ser essencialmente coletiva. Para o Halbwachs (2006), quanto mais pessoas puderem se lembrar de um acontecimento, maior o grau de confiabilidade na exatidão da informação, pois não serão mais recordações solitárias para serem representadas. Um fato relembrado por muitos de um determinado grupo, certamente, é mais confiável que uma memória solitária.

Ricoeur (2007) parte para novas reflexões a partir da década de 1990, a respeito da memória. A primeira delas, a de que o sentimento de pertencimento da memória a um indivíduo seria intransferível e faria parte integrante das experiências por ele vividas. Em segundo lugar, a reflexão de que a memória é a possibilidade de atestar a continuidade da pessoa no tempo. Agostinho, da qual parte a reflexão de Paul Ricoeur, diz que a memória é o presente do passado. O autor reflete acerca da rememoração, que proporcionaria ao indivíduo a sensação de passagem do tempo, da distância, por um lado, e por outro, é justamente a rememoração que permitiria a ligação entre: presente, passado próximo e passado longínquo. A terceira e última reflexão, seria em relação à experiência do presente no futuro, portanto, de que a memória possibilitaria a compreensão da passagem do tempo.

Ricoeur (2007), assim como Halbwachs (2006), atesta que a memória do que já passou e as lembranças, se intensificam a partir do relato do outro e das narrativas coletivas. Daí a importância das comemorações públicas de acontecimentos para a formação de uma memória coletiva, como por exemplo, as de constituição de uma Nação.

Ricoeur aponta enfim para a distinção entre rememoração e comemoração. A primeira seria uma elaboração individual do que passou, sendo que a segunda está para a construção de uma memória coletiva. A mediação entre a memória individual e coletiva passaria por uma identidade narrativa, inscrita no tempo e na ação. Dessa forma, enfoca a memória como prática social, a partir de uma abordagem da memória coletiva.

O autor também ressalta a função da linguagem como portadora da memória. É através de uma narrativa que a mediação linguística ocorre, sendo essa linguagem de natureza social e política. Primeiro a memória se processaria pelo ato da escuta, para depois se desenvolver a capacidade narrativa. Pertencemos, então, a grupos sociais portadores de memória, memória

esta que preside as relações entre os sujeitos e, ao mesmo tempo, deriva dessas mesmas relações. Assim, “é em torno de uma identidade inscrita no tempo e na ação, que podemos estabelecer uma analogia entre a memória individual e a memória coletiva”.

Outra questão é abordada por Ricoeur (2007), que seria mais uma face da memória: o que não é lembrado, o esquecimento.

A busca do passado, como um elemento de verdade, entra em contradição com a ideia de memória como imaginação. Ou seja, para o autor, a memória visaria resgatar a verdade. No entanto, sendo a memória passível de críticas, frágil, caberia ao historiador o papel de corrigir as fragilidades da narrativa de memória, bem como o de remediar os seus abusos.

Nesse sentido, para o autor, o trabalho de lembrança e de esquecimento torna-se inevitável para que se possa lidar com a preservação da identidade nacional. Por outro lado, há que ficar atento para os abusos da memória, como no caso de haver um excesso de comemorações cívicas ou o inverso, em países muito totalitários, em que por motivo de manipulação política, há manipulações ideológicas do presente e futuro em função do passado e poucas situações memoráveis. Por isso, há que se ter, por um lado, o cuidado com os abusos vinculados às manipulações históricas como também com a fragilidade afetiva da memória.

Assim, os acontecimentos fundadores da identidade nacional, costumam se referir a feridas da nação e, ainda, são geralmente associados à manipulação da lembrança. Os abusos da memória, evidenciados nessas situações, vêm à tona na política abusiva das grandes comemorações, sejam elas de glórias ou humilhações.

Entendemos manipulação da memória por utilização deliberada do esquecimento, ou seja, seleciona-se intencionalmente o que deverá ser lembrado ou não, operando-se com o próprio caráter seletivo da memória. Selecionando-se o que deverá ser lembrado é que se dão instrumentos para a memória. Na constituição de uma memória nacional, acontecimentos vergonhosos são deixados de lado, em prol de outros, muitas vezes míticos e utópicos, nos quais se apoia a construção da identidade da nação.

Comemorar significa reviver a memória de um acontecimento passado, de forma coletiva, considerado de algum modo, fundador. As comemorações nacionais acabam, dessa forma, sendo usadas muitas vezes de maneira perversa, manipulando a memória social, coletiva.

Coube, portanto, ao pesquisador, debruçarmo-nos sobre o passado, resgatando memórias como mediadores, adequando os relatos individuais à veracidade histórica.

1.3 Metodologia e Técnicas

A sociedade capitalista desarma o velho mobilizando mecanismos pelas quais oprime a velhice, destrói os apoios de memória e substitui a lembrança pela história oficial celebrativa. (BOSI, 1994, p. 18)

As fontes orais são importantes porque dão voz a acontecimentos e experiências que não aparecem na documentação oficial. Assim, não estamos usando a História Oral por falta de outras fontes, mas, porque acredita ser esta forma importante para a construção da história passada.

Mas o realmente importante é não ser a memória apenas um depositário passivo de fatos, mas também um processo ativo de criação de significações. Assim, a utilidade específica das fontes orais para o historiador repousa não tanto em suas habilidades de preservar o passado quanto nas muitas mudanças forjadas pela memória. Estas modificações revelam o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas, e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico. (PORTELLI, 1981, p.33)

Alessandro Portelli (1981) afirma que o que torna a História Oral diferente é que ela nos conta mais sobre significados do que sobre eventos em si. Isso não quer dizer que não tenha validade factual, pois os depoimentos podem nos contar sobre aspectos desconhecidos de eventos conhecidos, lançando uma luz nova sobre novos aspectos. O cuidado que se deve ter é o de verificar o que foi exposto.

Uma característica particular das fontes orais, ainda segundo Portelli, é a questão da subjetividade de quem fala. Desse modo, as fontes orais não se atêm apenas ao que se fez, contam também sobre o que poderia ter sido feito ou que acreditamos ter sido feito.

A construção da narrativa revela um grande empenho na relação do relator com a sua história. Subjetivamente, faz tanto parte da história quanto os “fatos” mais visíveis. O que os informantes acreditam é na verdade em um fato histórico (isto é o fato no qual eles creem), tanto como naquilo que realmente aconteceu. (PORTELLI, 1981, p. 31)

Os depoimentos, nessa concepção, devem ser considerados não como uma fonte de verdade absoluta, mas com os olhos do que foi escolhido relatar ou silenciar. Como assinalou Bosi (1994), o registro dessas vozes alcança uma memória pessoal, que é também uma memória social, familiar e grupal.

Para realizar a pesquisa analisamos fontes escritas e orais. Dentre as fontes escritas usamos Propostas Curriculares Oficiais e livros didáticos da época. As fontes orais foram depoimentos de ex-alunos do antigo Ensino Primário, entre as décadas de 1930 e 1960. A memória dos entrevistados foi coletada a partir de orientação metodológica da História Oral. Os depoimentos colhidos se apoiaram nas memórias individuais, um recurso precioso para que pudéssemos reconstruir a história das aulas de História no primário.

O principal método usado, para a coleta dos depoimentos, foi uma conversa informal, na qual se procurou estabelecer um vínculo com o entrevistado e, ao mesmo tempo, ajudá-lo a relembrar de um momento tão particular e específico: as aulas de História no primário.

- Utilizamos alguns procedimentos para ativar a memória dos entrevistados:
 - a) Antecipação do assunto no primeiro contato feito por telefone, para que entre o contato telefônico e o encontro real houvesse tempo para reativarem suas memórias;
 - b) Exibimos, durante a entrevista, um conjunto de cópias de capas de livros de leitura e de História, que eram adotados por muitas escolas da época.
- As entrevistas foram semiabertas. Preparamos questões abertas para o entrevistado, que discorria livremente sobre o tema. A partir do que era dito, fizemos mais algumas perguntas pontuais, para que o depoente falasse um pouco mais sobre algum ponto ou para que ficasse mais clara alguma questão.
- Os critérios para a seleção dos entrevistados foram alterados por nós conforme o andamento dos depoimentos. Para as primeiras entrevistas, procuramos encontrar professoras do primário aposentadas, pois imaginávamos que, por terem atuado como docentes poderiam nos fornecer dados com mais propriedade, e possivelmente já terem revisitado em memória os seus tempos de escola.

Porém, as três primeiras pessoas entrevistadas com estas características, lembravam muito pouco da época em que eram alunas — nosso principal foco de pesquisa. Procuramos compreender o porquê do esquecimento e uma de nossas hipóteses foi o desinteresse das entrevistadas pela área: as três declaravam não gostar de História.

Mudamos, então, o critério de seleção dos entrevistados e passamos a procurar pessoas que se interessavam por História, entre elas, sociólogos, antropólogos e professores da área. O resultado foi mais satisfatório. Embora as lembranças das aulas de História no ensino secundário e colegial estarem mais preservadas entre aqueles que hoje se interessam por História, observamos que, aos poucos, conseguiam recordar de alguns momentos significativos do primário.

- É importante ressaltar que as entrevistas foram realizadas em local e data escolhidos pelos entrevistados, que, na maioria dos casos, optaram pela sua própria residência. Antes de iniciar a entrevista, nós retomávamos os objetivos da conversa e pedíamos permissão para gravar. Ao final dos depoimentos, os entrevistados, a nosso pedido, assinavam uma autorização de uso do material gravado e posteriormente transcrito. Por último, ainda combinamos um segundo encontro para levar o texto gravado e transcrito, de modo que pudessem ser feitas as devidas alterações e correções pelos depoentes. Esse segundo momento, foi mais uma oportunidade para registrarmos eventuais “novas” memórias.
- Elaboramos um ‘caderno de campo’ no qual registramos as informações que não podiam ser gravadas. Por exemplo: como entramos em contato com os entrevistados; algumas informações interessante sobre o lugar escolhido pelos depoentes para a entrevista; sobre sua casa; interrupções durante a conversa; entre outras observações.
- Se faz necessário nos referir à maneira pela qual contatamos os entrevistados. Em sua maioria são pais ou parentes de amigos, que foram encontrados, em vários casos, através de mensagens no *Facebook* (rede de relacionamento virtual) ou *e-mail*, em que pedíamos voluntários para a pesquisa.

A opção de concentrar a pesquisa nas fontes orais partiu da crença de que os currículos e programas oficiais não dão conta e nem esgotam o universo vivido por alunos e professores. Dominique Julia (2000) apontava para a necessidade de olhar para além do currículo oficial, e

considerar a ‘caixa preta’ da educação, em que se coloca no foco de observação o funcionamento característico da escola, suas práticas reais, as competências de fato aprendidas ou não pelos alunos.

Além dos relatos orais outras fontes de pesquisa poderiam ser utilizadas, como materiais escritos na época pelos entrevistados. Infelizmente, o acesso a essa produção é difícil e não tivemos muito sucesso na sua coleta. Tivemos acesso apenas a um conjunto de provas de um senhor que não pode nos conceder a entrevista, por motivos de ordem pessoal.

Não nos interessou trabalhar com um número grande de entrevistas ou com amostragens estatisticamente representativas de diferentes grupos. Lidar com estatísticas poderia levar a generalizar e simplificar a realidade. Optamos, portanto, por trabalhar com algumas entrevistas selecionadas: as mais significativas, que trouxessem diferentes aspectos da realidade. Por meio das entrevistas, procuramos identificar, avaliar e conhecer possibilidades, alternativas e limites dos programas e da sala de aula do Ensino Primário. Foram selecionadas narrativas orais que mais contribuíssem para entender a complexa dinâmica do cotidiano escolar. Procuramos assim, analisar as entrelinhas das conversas, os momentos de silêncio, de omissões, de criação (imaginação), de fabulação, de ansiedade... Para nos aproximarmos do currículo real do ensino de História nas escolas primárias das décadas de 1930 a 1960.

Ainda em relação às entrevistas, alguns aspectos merecem ser considerados. Elas sempre promovem o encontro entre duas pessoas, cada uma delas com suas expectativas e representações. E isso deve ser considerado pelo pesquisador, como ressalta Portelli (1998). Para ele, a entrevista é sempre uma troca entre os sujeitos, reagindo de acordo com a interpretação e análise que faz do outro:

Literalmente uma visão mútua. Uma parte não pode realmente ver a outra a mesmo que a outra possa vê-lo ou vê-la em troca. Os dois sujeitos, interagindo, não podem agir juntos a menos que alguma espécie de mutualidade seja estabelecida. O pesquisador de campo, entretanto, tem um objetivo amparado em igualdade, como condição para uma comunicação menos distorcida e um conjunto de informações menos tendenciosas. (1997, p.9)

Para o pesquisador, a igualdade entre entrevistador e entrevistado, não se estabelece por uma questão de boa vontade do pesquisador. Ela implica no reconhecimento e na constatação da diversidade entre os indivíduos que pertencem a planos sociais e políticos diferenciados. Desse modo a entrevista de campo levanta: “uma consciência da necessidade por mais igualdade, a fim de alcançar maior abertura nas comunicações.” (PORTELLI, 1997, p.10).

Os entrevistados, para esta dissertação, foram, em sua maioria, localizados e contatados através de indicações de amigos e conhecidos. Além disso, são, na maioria dos casos, professores, ex-professores ou pessoas ligadas à área de Educação e/ou História. O único caso que não se enquadra é de um casal, que apesar de exercerem profissões diferentes dessas, têm uma afinidade com a área de História e bastante familiaridade com o meio de pesquisas acadêmicas, sendo eles mesmos pesquisadores. Isso nos leva a presumir que as diferenças sociais e políticas não sejam tão discrepantes como as levantadas por Portelli em sua pesquisa, em que tinha como sujeitos, em sua maioria, trabalhadores ligados a grupos comunistas. Isso, pelo menos em teoria, nos deixaria mais perto de uma identificação entre entrevistados e entrevistadores, facilitando a nossa comunicação, nos moldes descritos por Portelli (1997).

2 – Panorama da Escola Primária

2.1 A Escola Primária Paulista (1930 a 1945)

Nossa pesquisa procura entender e identificar o cotidiano do ensino de história na escola primária das décadas de 1930 a 1960. Para tanto entrevistamos alunos do primário de escolas paulistas da época. E, para melhor entender suas memórias, consideramos importante recuperar a história escolar das quais esses alunos fizeram parte e, desse modo, contextualizar o período.

2.1.1 Leis, Decretos e Reformas

É quase consenso entre os estudiosos da Educação brasileira a escolha da década de 1930 como um marco do processo de definição do sistema escolar brasileiro (NADAI, 1988a). Também é de conhecimento de muitos pesquisadores que o sistema educacional já vinha sendo alvo de críticas desde a década anterior, indicando a necessidade de uma renovação.

A Reforma Francisco de Campos, para o ensino secundário, em 1931 foi mais um elemento nesse processo de mudança, juntamente com a criação do Conselho Nacional de Educação, no governo provisório de Getúlio Vargas. Foi criado também, o Ministério da Educação e Saúde Pública, que teve como seu primeiro titular, Francisco Campos. A partir da reformulação do ensino, foi regulamentado o ensino superior e criadas universidades, entre elas a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal do Rio de Janeiro.

Para que essas mudanças fossem bem sucedidas, o ensino secundário foi reformulado, sendo dividido em um ensino básico de 5 anos e um preparatório com 2 anos de duração. Não houve mudanças estruturais no ensino elementar nessa reforma.

De 1937 a 1946, ocorreram as discussões e criação das Leis Orgânicas do Ensino, desde o ensino primário até o secundário, tanto no que se refere à formação geral como para a profissionalizante. É importante ressaltar que, pela primeira vez, houve uma intervenção mais contundente do Estado na organização da educação brasileira. Instituiu-se, conforme o artigo 1º, da Lei Orgânica do Ensino Primário, o ensino gratuito e obrigatório, definindo-se como finalidades do ensino primário:

(a) Proporcionar a iniciação à cultura que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que mantenham e a engrandeam, dentro de elevado espírito de fraternidade humana. (b) Oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade. (c) Elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação ao trabalho. (BRASIL, 1946, p.1)

Entretanto, estes só passaram a ocorrer, de fato, décadas depois. Eleny Mitrulis (1996) publicou um artigo escrito a partir de sua pesquisa de doutorado (FEUSP-1993) afirmando que “os esforços para a construção de um novo conceito de escola primária, de maior aderência aos anseios de redemocratização do país e de desenvolvimento econômico” (MITRULIS, 1996, p.31) só ocorreram de fato a partir dos anos 1950.

Especificamente em relação ao Estado de São Paulo, os programas das escolas primárias urbanas paulistas foram reformulados inúmeras vezes. Somente na primeira metade do século XX, houve quatro propostas: em 1905, 1918, 1921, 1925, 1949/50.

Em todas essas reformulações as alterações incidiram mais sobre a configuração das matérias (aglutinação de conteúdos e sua distribuição nas séries) e ampliação das indicações metodológicas do que sobre a seleção cultural. Significa dizer que, até 1968, manteve-se praticamente o mesmo conjunto de matérias estabelecido no final do século XIX. A análise desses programas demonstra, por um lado, uma relativa estabilidade na prescrição dos conteúdos (determinação sobre o que ensinar) e, por outro lado, uma variabilidade maior sobre a metodologia de ensino, as prescrições sobre como ensinar que afetam diretamente a prática docente mormente influenciada pelo campo normativo da pedagogia. Essa estabilidade maior de seleção cultural indica o prevaecimento, ao longo do século XX, das amplas finalidades sócio-políticas e culturais atribuídas ao ensino primário. (SOUZA, s/d, p.3)

O programa de 1925, que prevaleceu ao longo dos anos estudados, foi aprovado na gestão do Secretário de Estados dos Negócios da Educação, José Manoel Lobo. Nas quatro séries do primário, eram contempladas as disciplinas: Leitura, Caligrafia, Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Aritmética, Geometria (Formas nos primeiros e segundos anos), Desenho, Geografia, História do Brasil, Instrução Moral e Cívica, Ciências Físicas e Naturais (Lição de Cousas nos primeiros e segundos anos), Trabalhos Manuais, Ginástica e Canto.

Vale a pena destacar que em 1925 foi promulgada a Lei nº 2.095³, que aprovou o Decreto nº 3.858⁴, em que foi reformada a instrução no Estado de São Paulo. O ensino público foi dividido em primário, complementar, secundário, profissional e superior. Foi,

³ Disponível em:

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1925/lei%20n.2.095,%20de%2024.12.1925.htm>. Acessado em: 20 de julho de 2013

⁴ Decreto do Palácio do Governo do Estado de São Paulo, aos 11 de Junho de 1925. Disponível em:

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1925/decreto%20n.3.858,%20de%2011.06.1925.htm>. Acessado em 20 de julho de 2013.

também, nesse momento em que passou a ser gratuito e obrigatório para crianças entre 7 e 12 anos de idade.

Artigo 17. - O ensino, no Estado de S. Paulo, é publico ou privado.

§ 1.º - E' publico o ensino ministrado nas escolas, cursos e estabelecimentos de ensino creados e mantidos pelo Estado.

§ 2.º - E' privado o ensino sustentado por particulares.

Artigo 18. - O ensino publico divide se om primario, complementar, secundario, profissional e superior, e é leigo em todos os grãos

§ 1.º - O ensino primerio comprehende quatro annos de curso nos grupos escolares, e tres annos nas escolas isoladas e reunidas.

§ 2.º - O ensino primario é obrigatorio e gratuito para as crianças de ambos os sexos de 7 a 12 annos de idade.

§ 3.º - O curso complementar, de 2 annos, é ministrado nas escolas complementares.

§ 4.º - O ensino secundario, nas escolas normaes, comprehende cinco annos, e nos gymnasios do Estado, seis annos.

§ 5.º - O ensino profissional, ministrado nas escolas profissionaes do Estado, é gratuito, e destina-se a alumnos maiores de 12 annos.

§ 6.º - O ensino superior é ministrado nas Academias e Faculdade Superiores.

TITULO II

DO ENSINO PUBLICO PRIMARIO

Artigo 19. - O ensino primario é ministrado em escolas isoladas, reunidas, grupos escolares, escolas e cursos nocturnos, escolas modelo e escolas modelo isoladas. (Decreto nº 3.858)

As escolas isoladas, urbanas e distritias, divididas entre urbanas e rurais, eram localizadas e distribuídas de acordo com o número de analfabetos em cada região. As escolas isoladas atendiam uma população bastante diversificada, segundo Circe Bittencourt (1990), que incluía alunos de cursos noturnos em escolas rurais e urbanas.

O funcionamento dos Grupos Escolares também era bastante diverso. O *Anuário de Ensino* de 1935-6 aponta para o funcionamento, a partir de 1928, de três modos diferentes: os Grupos Escolares que funcionavam em apenas um período; os que atendiam a dois turnos, um de manhã outro à tarde; e os Grupos que funcionavam com três períodos. Estes últimos, como uma solução emergencial que acabou se instaurando e se generalizando nos anos seguintes.

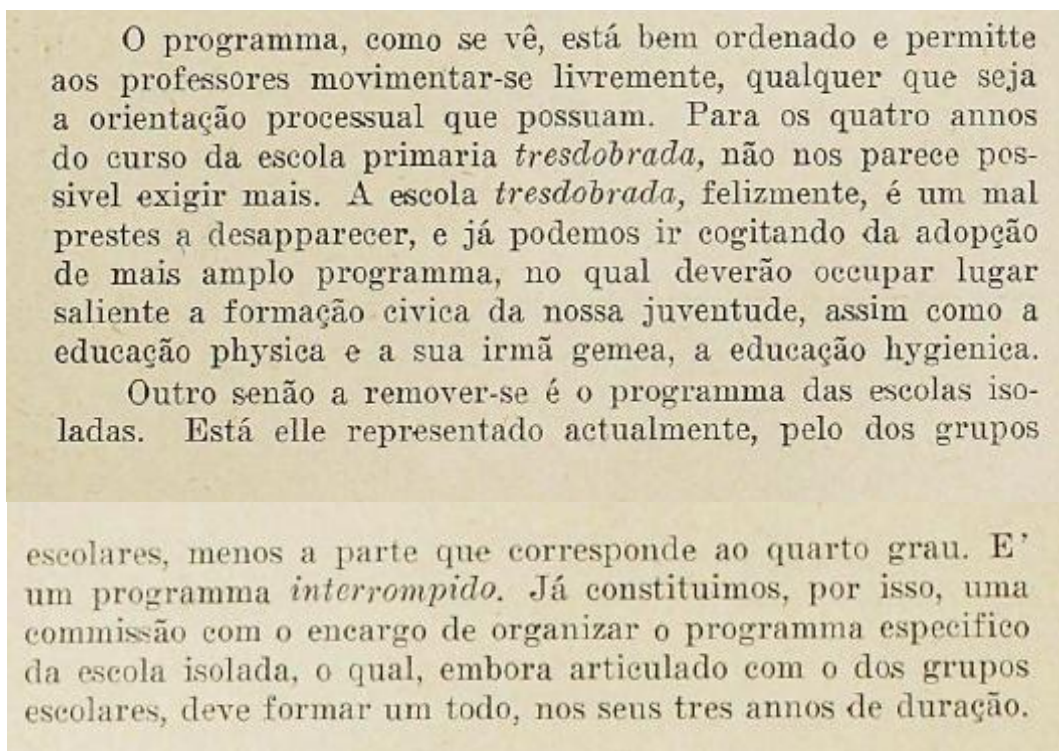


Figura 1: Anuário de Ensino. 1935-6 p. 123-4.

Em 1927, a Lei nº 2.269⁵ mais uma vez mudou a Educação Pública de São Paulo. O ensino primário passou a ter 4 anos de duração nos grupos escolares, 3 anos nas escolas isoladas e apenas 2 anos nas rurais. A escola continuava sendo gratuita e obrigatória, mas somente para crianças entre 8 e 10 anos. Para as de 7, 11 e 12 anos de idade, a matrícula era facultativa.⁶

Mitrulis (1996) cita uma série de tentativas de reformulação do programa oficial de 1925, porém nenhuma delas alterou seu conteúdo de maneira significativa. Dentre os motivos para a manutenção do documento, que vigorou até o meio do século, destaca-se uma

⁵ Disponível em:

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1927/lei%20n.2.269,%20de%2031.12.1927.htm>. Acessado em: 20 de julho de 2013

⁶ Para saber mais a respeito desse período, ver Paulista, Marilda A. Soares O Ensino público primário no Estado de São Paulo, 1937-1945. Transformações e continuidade, (1997).

variedade grande de dirigentes que passaram, nesse período, pela Secretaria de Educação do Estado, dezenove no total. Entre eles, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Cantídio de Moura Campos e Almeida Júnior. Este último, cedendo à pressão dos educadores que questionavam o excesso de conteúdos do programa, instituiu um programa mínimo a ser cumprido pelos grupos escolares: das quatorze disciplinas, o quarto ano deveria cumprir apenas onze, o terceiro dez, e segundos e primeiros anos deveriam cumprir pelo menos nove disciplinas. Mesmo assim, os professores continuaram a alegar dificuldades para dar conta do programa oficial.

Mitrulis (1996) destaca o relato de Maria Aparecida Pimenta, uma professora, publicado originalmente na *Revista de Educação* da SEE/SP, nº62 em 1952, em que afirma que o bom professor acaba por abandonar algumas disciplinas em detrimento da dedicação às técnicas fundamentais, de leitura, escrita e cálculo, por conta da falta de tempo. Segundo os delegados de ensino, os professores mais esclarecidos usavam o *Programa* como roteiro, utilizando-o com flexibilidade. Os outros, menos esclarecidos,

[...] martirizavam o educando com um amontoado de matérias fragmentadas, de modo insensível, desatentos ao desenvolvimento natural da criança. Estes últimos preocupavam-se exclusivamente com a apuração de seu trabalho refletido nos resultados das provas finais de seus alunos. (MITRULIS, 1996, p.33)

Em 1944, Sud Mennucci⁷ assumiu o Departamento de Educação e nomeou uma comissão para elaborar um novo programa de ensino primário, segundo as diretrizes da moderna Pedagogia. No entanto, conforme atesta Mitrulis (1996), a comissão composta por profissionais ligados ao ensino primário, é desfeita meses depois, deixando de lado o trabalho já em estado adiantado. Três anos depois, João de Deus Cardoso e Melo, o então Secretário de Educação, reorganiza o grupo, e um ano em meio adiante é publicado o novo programa para a escola primária: a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946⁸. Nesta estava prevista, além das 4 séries já conhecidas, um 5º ano, com objetivo de melhorar o nível de instrução dos alunos interessados em realizar o exame de admissão para os interessados em ingressar nos Ginásios Estaduais.

⁷ Sud Mennucci foi um defensor da Escola Normal Rural. Depositava uma grande esperança da formação de professores qualificados para lecionar numa escola adaptada ao meio. O professor rural, para ele, deveria dominar sobre agricultura, higiene e enfermagem, para conseguir incentivar o progresso no campo (MAZZEU, 2001).

⁸ Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=77203&norma=103937> . Acessado em: 20 de julho de 2013.

Os cursos do primário elementar e do primário complementar (o quinto ano instituído) ficaram com as disciplinas assim distribuídas, conforme a Lei Orgânica de 1946:

Art. 7º O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá:

- I. Leitura e linguagem oral e escrita.
- II. Iniciação matemática.
- III. Geografia e história do Brasil.
- IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho.
- V. Desenho e trabalhos manuais.
- VI. Canto orfeônico.
- VII. Educação física.

Art. 8º O curso primário complementar, de um ano, terá os seguintes grupos de disciplinas e atividades educativas:

- I. Leitura e linguagem oral e escrita.
- II. Aritmética e geometria.
- III. Geografia e história do Brasil, e noções de geografia geral e história da América;
- IV. Ciências naturais e higiene.
- V. Conhecimentos das atividades econômicas da região.
- VI. Desenho.
- VII. Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região.
- VIII. Canto orfeônico.
- IX. Educação física.

Parágrafo único. Os alunos do sexo feminino, aprenderão, ainda, noções de economia doméstica e de puericultura. (BRASIL, 1948)

A estrutura dos programas para cada disciplina se assemelha a do Programa de 1925. São organizadas as orientações para disciplinas em detalhes, de modo a contribuir com a melhor compreensão dos professores, em especial os das escolas isoladas, que careciam de material de apoio (MITRULIS, 1996). Ainda assim, segundo a pesquisadora, o programa permaneceu sendo alvo de críticas, especialmente partindo dos professores. Muitos alunos continuavam sem conseguir êxito nas provas de admissão e, especialmente os professores, culpavam o programa pelo fracasso escolar: inadequado para classes numerosas de 35 a 40 alunos, extenso e inflexível às variações do meio sociocultural.

Mitrulis (1996) cita o relato de uma professora de Rio Claro, publicado na *Revista de Educação* da Secretaria da Educação em 1959, que faz uma crítica importante ao novo programa, apontando quatro aspectos. O primeiro sobre a extensão da matrícula a partir do final dos anos 1940 que, segundo a professora, inviabilizava o atendimento individual, feito anteriormente quando as turmas eram menores, tornando o progresso dos alunos mais lento. O segundo ponto se refere aos conteúdos, que, em sua opinião, deveriam ser reduzidos, para garantir a assimilação dos alunos e promover uma base sólida para a aquisição de futuros conhecimentos. O terceiro ponto apontando foi o fato de o programa não se inspirar no meio social em que a escola funciona, dado que, se o fosse, “facilitaria às crianças orientarem-se

para os rumos aos quais seguiriam na idade madura.” (MITRULIS, 1996, p.34). Por último, a professora indica a necessidade de uma comissão de professores para elaborar um programa discutido pelas escolas em suas regiões. Desse modo, ficaria o programa mais adequado ao “alcance mental dos alunos, adquiriria a feição própria, e serviria, então sim, como dínamo propulsor das atividades específicas de cada região.” (p.34).

Em 1946, foi criada a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto Lei 8530 de 2 de janeiro de 1946), em que se reafirmava a importância de promover a formação de mais professores para a escola primária, de habilitar os administradores das Escolas Normais e garantir, ainda, a propagação de conhecimentos e técnicas de ensino voltados à primeira infância.

2.1.2 A expansão da escola primária paulista e a democratização do ensino

Ao longo das décadas de 1920 e 1940 houve uma expansão gradual do ensino primário, que atingiu em torno de metade das crianças em idade escolar.

Os grupos escolares tiveram um papel preponderante na expansão do ensino primário em São Paulo. A disseminação desses estabelecimentos de ensino ocorreu progressivamente acompanhando o desenvolvimento urbano e atingindo crianças provenientes de vários setores sociais, especialmente das camadas populares. Em pouco tempo eles se tornaram o tipo predominante de escola primária, sobrepujando a matrícula das escolas isoladas. (SOUZA, 2009, p.125)

A análise de dados estatísticos durante o Estado Novo (PAULISTA, 1997) confirma que, em 1944, já se atendiam 50,9% da população entre 8 e 13 anos de idade, do Estado de São Paulo. Destes, a maioria dos favorecidos era a população urbana. Enquanto a matrícula das zonas urbanas do interior paulista representava a média de 88,1%, nas zonas rurais apenas 30,4% das crianças em idade escolar estavam matriculadas. Em números absolutos, a população era de 7.890.200 habitantes, as crianças em idade escolar 1.190.722 e 606.533 estavam matriculadas em Escolas Primárias.

Entretanto, a democratização do ensino se restringiu à escola primária nas zonas urbanas, no Estado de São Paulo. Os estudantes matriculados nas escolas de diferentes níveis eram ainda em menor número. Sobretudo, não se pode deixar de levar em conta o alto índice de evasão e reprovação no primário. Em 1944, uma estatística indica que apenas 11,2% dos matriculados conseguiram chegar ao fim e concluir o Ensino Primário.

Rosa Fátima de Souza confirma:

Em relação ao ensino primário, o desequilíbrio entre demanda e oferta de escolarização e a persistente diferenciação entre escola urbana e escola rural retratam as múltiplas formas pelas quais se processou a escolarização da infância. Essa diferenciação atesta também os entres históricos de realização do ideal democrático de universalização de uma escola comum pra todos. (SOUZA, 2009, p.124)

O Governo tinha a intensão de combate ao analfabetismo da população. Segundo Lourenço Filho (1970), a taxa de analfabetismo da população brasileira de mais de quinze anos em 1900 era de 65,3% e começou a cair lentamente a partir da década de 1920. Em 1940 o índice de analfabetismo passou de 56,2% para em 50% em 1950.

A taxa de analfabetismo foi caindo lentamente durante essas décadas, por outro lado, o processo de urbanização no Brasil se intensificava. Em 1900, os moradores das cidades representavam apenas 10% da população. Em 1940, já havia passado para 31% e em 1950, os moradores das cidades representavam 36% da população.

Para que o processo de modernização pudesse acontecer, acreditava-se ser necessário transformar o professor em instrumento de transformação e, portanto, era também necessário formar esse professor.

Segundo Marcílio (2005), a Escola Normal paulista, que havia iniciado o século XX com um forte impacto renovador, acabou perdendo em qualidade a partir de 1930, como decorrência do crescimento acelerado do número de instituições normalistas criadas.

A partir da década de 1930, a expansão da escola primária paulista foi igualmente crescente. Em relação ao número de matrículas, nota-se que a expansão das escolas primárias foi gradual ao longo das décadas de 1930 a 1966, havendo uma taxa de crescimento relativamente maior nas escolas públicas, se comparadas com o setor privado, como bem demonstram os dados a seguir transcritos:

Tabela 1 — Taxa de crescimento: Escola Pública x Escola Particular

Ano	Pública		Particular		Total	
	Matrículas	Índice (%)	Matrícula	Índice (%)	Matrícula	Índice (%)
1930	66 488	100	61 982	100	128 470	100
1945	134 771	203	64 730	104	199 501	155
1958	331 705	499	42 031	68	373 736	291
1966	501 792	755	89 228	144	591 020	460

Fonte: Diretoria Geral do Ensino. Estatística escolar de 1930, Governo do Estado de São Paulo, DE. *Anuário Estatístico*, 1958,1966

Segundo Maria Luíza Marcílio (2005), vários expedientes foram tomados pelo governo a fim de criar novas vagas para o Ensino Primário. Entre eles, o Decreto 7.268 de 27 de julho de 1935, autorizou a criação de escolas primárias destinadas aos filhos de operários, junto a indústrias, “desde que houvesse um núcleo de crianças (filhas de operários e em idade escolar) e a empresa oferecesse gratuitamente instalações necessárias e as mantivesse em asseio e higiene”.

As professoras dessas escolas eram normalistas, preferencialmente filhas de operários. As escolas deveriam seguir os programas e fiscalização das escolas do Estado. Segundo a autora, somente duas escolas foram criadas nesses moldes, em 1937.

Outro tipo de escola existiu nesse momento, a escola regimental que tinha como objetivo atender aos recrutas do exército analfabetos. Tanto as escolas de indústrias como as regimentais tinham um caráter segregativo, que se contrapunha com as propostas democráticas da Escola para todos, para as escolas primárias.

Ainda segundo Marcílio (2005), com o governo de Armando Salles Oliveira (1934-35) a Educação Pública recebeu um grande apoio, sendo base de sua política pública. A rede escolar paulista cresceu em todos os seus níveis e, especificamente em relação à Escola Primária, criou unidades escolares nos mais distantes bairros da capital e rincões do Estado. Armando Salles Oliveira afirmava a respeito da democracia: “pressupõe uma grande massa esclarecida e consciente.” E a respeito do sistema escolar, disse: “há de ser estabelecido nas bases de uma educação íntegra; em comum para os alunos de um e outro sexo, e de acordo com as suas aptidões: única para todos”. (*Anuário de Ensino do Estado de São Paulo*, 1936-7, p. 6).

Em 1936, publicado pelo *Anuário Estadual*, embora não haja dados específicos sobre o número de alunos matriculados, funcionavam cerca de 200 escolas isoladas diurnas e 4

noturnas, na capital. O maior crescimento das escolas isoladas ocorreu da década de 1920 nas regiões rurais, que passaram de 958 em 1818, para 3 356 em 1936.

Segundo Souza (2009), em São Paulo, a expansão dos grupos escolares acompanhou as características de desenvolvimento econômico e cultural do Estado, ligado à cultura cafeeira. O café era transportado através das ferrovias e as cidades, por sua vez, se instalavam ao longo destas.

Nas principais cidades plantadas ao longo dos trilhos, principal via de comunicação do estado nas primeiras décadas do século XX, foi instalado um grupo escolar nas cercanias do centro da cidade, próximo à igreja, à praça, à prefeitura ou à rua do comércio. Por isso é possível dizer que a expansão do ensino acompanhou os rastros do café e a “marcha para o Oeste”. (SOUZA, 2009, p.131)

Entretanto, há relatos de inspetores de ensino sobre a precariedade das condições de funcionamento dessas escolas, inclusive com relatos desanimadores de diversas professoras. Segundo a autora, a mesma situação precária era encontrada nas escolas rurais, que, assim como as escolas isoladas, teve um enorme crescimento em 1928 e 1929, com a criação de 1056 unidades escolares. Apesar disso, o atendimento à população continuou insuficiente. Das 700 mil crianças em idade escolar, apenas 130 tinham condições de se matricular, não havendo lugar para as outras.

A demanda de vagas nas escolas primárias foi crescente, a partir do Código de Educação paulista, de 1933, que trazia a ideia da escola gratuita e obrigatória para todos.

Na década de 1930, em relação ao problema de falta de prédios escolares, o Departamento de Educação e a Diretoria de Viação e Obras Públicas realizaram estudos para a construção de novas unidades escolares. Pela primeira vez um grupo de profissionais, entre engenheiros, arquitetos e profissionais da educação, discutiram as necessidades do espaço escolar (SOUZA, 2009).

Contudo, a construção de novas escolas não acompanhava as reais necessidades.

Para tentar resolver o problema de vagas, outra providência tomada pelo governo foi, em 1953, a diminuição do período de aulas, e aumento dos turnos. Havia turnos desde 4 horas diárias a até alunos que frequentavam a escola em dias alternados:

Tabela 2 — Alunos matriculados nas escolas primárias da capital, duração diária: 1956

Período em horas	Total	Estadual	Municipal	Particular
2:00	6 837	6 353	-	484
2:30	30 267	29 258	365	644
3:00	216 411	196 151	10 956	9 304
4:00	99 845	30 869	38 746	30 230
Total	353 360	262 631	50 067	40 662

Fonte: CRPE-SP, 1959, p. 117 apud MARCÍLIO, 2005, p.256.

No entanto, Circe Bittencourt (1990), em sua pesquisa, aponta para a questão dos diferentes turnos nas escolas desde 1928, que se estenderam pelas décadas seguintes. Segundo a autora, em 1939 existiram no Estado 113 grupos funcionando em três períodos, dos quais 62 na capital e 51 no interior. Bittencourt (1990, p.92) cita vários críticos desse modo de funcionamento, entre as críticas o período reduzido de aulas e a necessidade de os professores diminuïrem, por consequência, o programa: “O tempo mal dá para atender à preocupação da alfabetização e do cálculo. O resto precisa ser sacrificado” (SÃO PAULO, 1936-7, p.235).

Denunciavam, continua Bittencourt, que o alto índice de repetência, decorrente da diminuição da carga horária de aulas, acabava elevando o custo por aluno para o governo, gerando, portanto, uma situação contraditória. Segundo a autora, as denúncias ainda incluíam questões sociais, pois o período em que as crianças permaneciam na rua aumentara, gerando mais problemas.

Os desacertos de um grupo escolar com um período de três horas incompletas de aulas e a permanência da situação, mesmo com os insistentes protestos e denúncias de professores e de autoridades educacionais, revelavam a contradição entre a prática educacional e os discursos políticos que difundiam a necessidade de um ensino primário extensivo a toda a população. Um ensino primário que deveria instruir e educar os ‘meninos pobres’ para cidadania, não poderia ignorar a escola incompetente e discricionária que criava à medida que impedia a efetivação dos objetivos pedagógicos propostos e forçava a desperdícios da escassa verba pública destinada a educação. (BITTENCOURT, 1990, p.98-9)

Outra estratégia emergencial criada pelo governo foi a de, gradativamente, elevar o número de alunos por sala. Em 1930 a média de 25,5 alunos por classe, em 1958, passou para 38,1 alunos por classe. Mas havia escolas que a média era ainda maior, como por exemplo, Vila Ema na década de 1950 que tinha em média 56 alunos por classe.

Segundo Marcílio (2005), houve a elaboração de um plano de construção de novas escolas no governo de Armando de Salles Oliveira, porém o Estado não tinha recursos suficientes para tamanha demanda. O Estado acabou firmando convênios com o município, que vigoraram entre 1957 e 1963. Estado e município se juntaram com a finalidade de elaborarem um plano para a substituição de 750 galpões de emergência, de madeira, que estavam espalhados pela cidade e, também, para diminuir os turnos nas escolas. O convênio construiu 68 edificações de alvenaria e também outros tantos de madeira. O galpão de madeira, uma solução de emergência adotada em várias construções a partir de 1948, acabou se tornando quase que a única construção dos Grupos Escolares. Em 1954, o número de grupos escolares era 169, em 1958 passou para 273, porém, nenhuma construção de alvenaria foi feita. Ou seja, em 1958 havia 143 Grupos Escolares instalados em prédios de alvenaria e 130 em galpões de madeira. Os galpões de madeira, segundo a pesquisa da autora, não favoreciam a aprendizagem, pois os prédios eram mal adaptados, antiquados ou improvisados, chamados por Florestan Fernandes de ‘favelas escolares’.

Outro problema bastante debatido, que se estendeu durante todo o século, era a questão do rendimento escolar, em especial nas séries iniciais. Moisés Kessel (1954) aponta para a alarmante estatística: em 1950, na escola primária paulista, apenas 52% das crianças das escolas urbanas e 22% das crianças de escolas rurais concluíam a quarta-série do primário.

A evasão e repetência nas escolas rurais, segundo Bittencourt (1990), estavam também associadas ao trabalho infantil, muito utilizado nessas regiões. Apesar de o trabalho infantil estar proibido para menores de 14 anos, segundo o artigo 121 da Constituição de 1934, ele acontecia com frequência. Inspectores e diretores de ensino responsabilizavam os pais pela exploração infantil, no entanto, relatórios apontam para a cumplicidade das autoridades governamentais no trabalho de menores. “Na zona rural era inevitável, no período de colheita, a saída de alunos e mesmo em outros períodos acontecia o auxílio de alunos pra socorrer o trabalho dos pais” (1990, p.109).

O trabalho infantil também acontecia nas zonas urbanas. Em 1937, 18% nos meninos e 9% das meninas em idade escolar exerciam algum tipo de profissão. Na capital o percentual era ainda maior, com 35% de meninos e 25% de meninas que trabalhavam, segundo dados do trabalho coordenado pela cadeira de Biologia Educacional do Instituto de Educação de São Paulo, citado por Bittencourt (1990).

Várias medidas foram tomadas pelo governo, entre as décadas de 1930 e 1940, para ajudar a combater a evasão e repetência escolar. Entre elas, as de tornar a escola um lugar

mais atraente: foram abertas mais bibliotecas, o canto orfeônico, a organização de Jornal Infantil, introduzidas aulas de trabalhos manuais e iniciado um projeto de cinema educativo, entre outras tentativas. A maior parte das medidas foi implantada entre 1930 e 1937, e apenas mantidas na década seguinte. Ainda assim, não foram muito eficazes, como atesta Paulo de Almeida Campos (1956). Marcílio (2005) afirma que Campos defendia a ideia de que o fracasso escolar persistia, por conta de uma série de fatores, tais como: saúde precária dos estudantes; baixo nível econômico e social da família dos alunos; métodos de ensino ineficientes; problemas no material didático; classes superpopulosas; falta de assistência técnica ao professor; redução do período letivo anual e horário reduzido diário.

Um último ponto é levantado por Marcílio (2005), sobre as dificuldades da escola primária: o absenteísmo do professor. O professorado tinha direito de um número excessivamente elevado de ausências justificadas da sala de aula, desde licenças médicas até afastamentos para formação. Além disso, havia o problema de pontuação para a cadeira: os professores com uma pontuação menor deveriam primeiro lecionar em escolas rurais afastadas, que careciam de profissionais. Somente com um sistema complicado de pontos poderia recorrer a posições mais próximas do centro ou de suas residências, o que levava o professor a dedicar um grande tempo e energia para conseguir estes pontos, em detrimento da atenção para questões mais específicas de sua função na Escola.

Bittencourt (1990) levanta a questão das dificuldades enfrentadas pelos professores nas escolas em razão da precariedade destas. Tanto os que lecionavam nas áreas rurais, concursados ou leigos, como os que atuavam nas zonas urbanas. Em regiões mais prósperas tinham problemas com fazendeiros poderosos e com os sitiantees pobres, viviam sem condições mínimas de higiene, e alimentação precária.

As condições de trabalho dos professores associadas às próprias condições dos alunos e um regime escolar reduzido, de três anos, dificilmente poderiam levar aos resultados definidos pelos projetos educacionais. (BITTENCOURT, 1990, p.108)

A partir da análise de dados de *Anuários Estatísticos* do Estado de São Paulo, Maria Aparecida Soares Paulista (1997), a respeito do crescimento da escola primária paulista, conclui:

Embora os percentuais demostrem um crescimento significativo dos índices de escolaridade, no final do Estado Novo, o analfabetismo não havia sido erradicado em São Paulo. Além disso, os dados estatísticos revelam que podiam ser apontados como deficiências do ensino público primário paulista: o decréscimo do número de matriculas ao longo das séries escolares, a carência de vagas para o atendimento da população em idade escolar e de adultos analfabetos, a insuficiência dos

investimentos no setor educacional e o crescimento populacional maior que a capacidade de criação de novas unidades escolares.

Foi nesse período também que as escolas primárias particulares começaram ter uma participação menor em relação às públicas, conforme a tabela abaixo, reproduzida aqui a partir da pesquisa de Marcílio (2005):

Tabela 3 — Escolas particulares no Estado de São Paulo

	% do total de escolas
1930	48
1945	32
1966	15

Fonte: Dados coletados por MARCÍLIO, 2005.

Segundo Rosa Fátima de Souza:

Em meados do século XX, os grupos escolares haviam se tornado a modalidade de escola primária predominante no país acompanhando o processo de urbanização e democratização do ensino público. No entanto, a participação de outros tipos de escolas primárias nesse processo não pode ser menosprezada, uma vez que particularmente as escolas isoladas instaladas na zona rural e bairros populares, foram responsáveis pela escolarização de um significativo contingente da população brasileira. (SOUZA, s/d, p. 2)

Souza (2009) ressalta que, apesar da precariedade do atendimento escolar em São Paulo, esta ainda era melhor do que no restante do País. Em 1940 ainda havia 67,2% da população analfabeta; e ressalta a importância das escolas isoladas e escolas reunidas na disseminação da instrução elementar no País na primeira metade do século XX.

2.1.3 O movimento Escola Nova: ‘escola única’ para todos

Esse período foi especialmente significativo na História da educação brasileira, com o fortalecimento do movimento da Escola Nova, liderado por autores como Almeida Júnior, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Cecília Meireles entre outros. Em 1932, foi publicado o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*. Defendia-se a ideia de uma escola pública, laica, gratuita, para todos. A partir dessas primeiras ideias, nas décadas seguintes, novas práticas pedagógicas começaram a ser discutidas e implantadas.

Para os renovadores da Escola Nova, a reorganização radical do sistema educacional brasileiro pressupunha a mudança dos métodos pedagógicos e a redefinição da finalidade social da escola. Por um lado, cabia a ela adaptar as crianças às necessidades da sociedade moderna, entendida como uma civilização em mudança; por outro lado, ela deveria constituir-se em elemento transformador do meio social, abrindo-se à comunidade e intervindo nos processos sociais. (SOUZA, 2008b, p.1)

O movimento Escola Nova teve predomínio e força entre as décadas de 1920 e 1960, porém foi a partir de 1930 que suas ideias passaram a interferir de maneira mais efetiva na Escola Pública Primária paulista. O movimento, em poucas palavras, buscava a regeneração da sociedade brasileira e a transformação do país.

O indissociável vínculo entre projeto político e projeto educacional articulou questões pedagógicas (pertinente à discussão sobre métodos e processo de ensino) e questões sociopolíticas, como a ordenação do trabalho, a construção da nacionalidade, a modernização da sociedade e a democratização do país. A mudança da sociedade e da educação mobilizava as aspirações de parte da elite intelectual e política brasileira inconformada com os desvirtuamentos e desatinos da realidade nacional. [...] A moderna pedagogia pretendia abalar profundamente os padrões da organização escolar existente. (SOUZA, 2009, p.170)

Segundo Maria Luíza Marcílio (2005), a partir de 1930 a elite intelectual paulista passou a atuar a fim de criar condições para a “modernização” do país e renovação da educação.

Na década de 1930, vários mecanismos foram tentados, debatidos, experimentados, postos em execução. Congressos de educação, revistas pedagógicas, conferências, aprimoramento da estatística escolar, implantação de setores ‘auxiliares’ do ensino (cinema educativo, orfeão infantil, escola de educação física, bibliotecas infantis nos Grupos Escolares, assistência ao aluno carente, merenda escolar e tantos outros). Não só o ensino primário e a preparação de seus professores foram objeto de preocupação de especialistas e da ação do poder público nessa década. [...] o período começou com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, redigido por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do movimento de renovação educacional. (MARCÍLIO, p. 236, 2005)

O movimento de renovação do ensino muito contribuiu para a educação no Estado de São Paulo. Uma publicação importante, no período nesse sentido, foi a do governo paulista, o *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*. A publicação reuniu uma série de realizações e estatísticas do ensino, críticas, propostas, reflexões, testemunhos estudos apresentados por diretores de Grupos Escolares e outras autoridades⁹.

Lidos por autoridades, professores, público em geral, esses Anuários contribuíram para uma visão de conjunto do sistema educacional do Estado: de seus avanços e suas fraquezas, da percepção de seu atraso em comparação com outros povos, da divulgação das experiências que iam sendo introduzidas no ensino pré-primário, primário, secundário, profissional, especial, superior. Com certeza essa publicação, que se estendeu até 1937, foi instrumento fundamental para a gestação das políticas educacionais que foram sendo implantadas. (MARCÍLIO, p.238, 2005)

Ainda que o *Manifesto da Escola Nova* tenha sido elaborado na década de 1930, as décadas seguintes foram palco de contínuos debates a respeito da necessidade de mudanças da escola para atender às novas demandas no Brasil. Anísio Teixeira é um exemplo disso, com várias publicações de artigos na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, como o trecho, a seguir bem demonstra:

Não se pode negar que o Brasil tenha entrado em um processo de desenvolvimento semelhante a estes já realizados pelas nações chamadas "desenvolvidas". Tal progresso brasileiro está a exigir um sistema educacional adequado e compatível com as novas necessidades nacionais e os novos recursos nacionais. Iremos, nesta exposição, procurar avaliar a "quantidade" de educação de que o Brasil precisaria, nas condições atuais, para atender às necessidades do seu desenvolvimento. (TEIXEIRA, 1999, p. 496¹⁰)

Marisa Correa, também, deixa bastante clara a importância do *Manifesto dos Pioneiros* para os anos que se seguiram:

Tendo sido postos de lado pelo governo Vargas ou atuado diretamente na implementação de sua política educacional, os Normalistas deixaram um lastro de trabalho sobre o qual o Estado de 37 iria elaborar suas reformas nacionais e deixar, por sua vez, uma herança forte, em termos institucionais e legislativos, para os anos 50. (CORREA, 1988, p.17¹¹)

⁹ Os anuários estão disponíveis no Arquivo Público do Estado de São Paulo.

¹⁰ Publicado originalmente na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 27, n. 65, jan./mar. 1957

¹¹ Marisa Correa utiliza o termo 'Normalistas' para denominar o grupo formado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Francisco Campos, responsáveis, entre outros, pelas reformas do ensino em 1920 e 1930.

Em 1944, é fundada a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, uma publicação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), um órgão técnico do Ministério da Educação e Saúde. Na época, o INEP foi um importante, possivelmente o principal, meio de divulgação de representantes das ideias da Escola Nova, defensores da Escola Primária Pública. A revista, que teve uma tiragem inicial de 2000 exemplares, disponibiliza até hoje, gratuitamente, seus artigos na rede de Internet.

Especificamente em relação ao Estado de São Paulo, Carlos Monarcha (2008) realizou um levantamento das publicações pedagógicas em revistas entre 1892 a 1944. Após fazer a análise de cerca de 190 publicações, através de 14 séries de Revistas de Educação e Ensino, publicadas em São Paulo entre 1892 e 1944, produziu estudos sistemáticos. A respeito do levantamento, Monarcha conclui que:

(i) esse gênero de impresso adquiriu representatividade com o advento do Estado republicano que consolidou a organização e expansão do ensino primário e normal; (ii) em sua maioria, as revistas foram criadas por vanguardas intelectuais inseridas em conjunturas políticas e intelectuais movimentadas sob os signos da transição, instabilidade e experimentação; (iii) tais vanguardas moviam-se por propósitos indissociáveis: modernização, disputas intelectuais e legitimação de poder; (iv) os projetos editoriais explicitam a consciência de grupos de intelectuais a respeito de seu poder de intervenção e transformação da realidade. (MONARCHA, 2008, p.5)

Em sua pesquisa, Monarcha (2008) aponta para as vanguardas intelectuais presentes nas publicações do período:

[...] empenhadas na produção e institucionalização de uma cultura escolar representada como o moderno de seus respectivos presentes históricos, as diversas vanguardas intelectuais, então à frente das publicações, são movidas por propósitos comuns: modernização educacional, disputas intelectuais e legitimação de poder. De uma parte, as questões indissociáveis que concernem ao advento da escola de massas, educação como questão do Estado, ciências da educação e profissionalização do magistério, perpassam, ainda que de diferentes maneiras e ênfases, as publicações especializadas que aparecem na longa conjuntura que se estende do final do século XIX aos meados dos anos de 1940. De outra, a produção de diferentes práticas e saberes inovadores, colocados em circulação pelas publicações especializadas, explicita o movimento ascendente, mas não linear das ciências da educação, com vistas a consolidar a concepção arbórea de pedagogia, isto é, um saber compósito e polifônico, constituído por diferentes discursos científicos – antropometria, biologia, fisiologia, psicologia, sociologia, estatística. Especialmente no caso paulista, as ciências da educação contribuíram significativamente para a organização de uma antropologia naturalista que elege o homem comum como objeto de conhecimento, visando a descrevê-lo e analisá-lo em perspectiva integral, ou seja, nas dimensões física, psicológica, social e cultural. (MONARCHA, 2008, p.4)

O movimento Escola Nova, abalou as concepções educacionais existentes desde o início da República. O “método intuitivo como marco de renovação e modernização do ensino

e a consideração do ensino paulista como referência modelar” (SOUZA, 2009, p. 170) foi uma das características desse movimento. Como também atesta a pesquisadora, a introdução das ideias escolanovistas, num primeiro momento ocorreu em continuidade ao método intuitivo, como pode perceber através da análise dos relatos da época, de Sampaio Dória.

O magistério primário paulista enfrentou cotidianamente o desafio da inovação do ensino pela escola ativa, conclui Souza:

Pela influência dos reformadores, o termo designava um conjunto de princípios e práticas da escola nova; mas o consenso era aparente. Diferentes concepções de escola ativa compunham as representações dos educadores ancoradas em traduções e apropriações sobre, o que em diferentes momentos foi designado como o moderno em educação. (SOUZA, 2009, p.181)

Vale ressaltar o papel do Movimento Escola Nova na criação e ampliação das instituições auxiliares da escola, tanto as de ação educativa quanto as de ação social e de assistência. Entre as de ação educativa houve um investimento para a criação de bibliotecas, jornais infantis, museus, rádio, cinema educativo, clubes de leitura e cooperativas. No que se refere às ações sociais e de assistência incentivou-se a criação de associações de pais e mestres, caixas escolares, assistência médica e dentária, merenda escolar, ligas de bondade, entre outras.

É preciso reconhecer, portanto, o papel relevante que essas instituições tiveram nas tentativas de reestruturação da escola primária em conformidade com o ideário da Escola Nova. Juntamente com a renovação didática, a escola ativa e a globalização do ensino, elas buscaram ampliar o projeto cultural e a ação educativa da escola aproximando-a do meio social e alargando o seu campo de poder e intervenção sobre a sociedade. (SOUZA, 2008b, p.2)

Por outro lado, considerando a diversidade dos grupos escolares e da enorme extensão geográfica, Bittencourt ressalva que parece impossível à concretização do que queriam os defensores da Escola Nova, no que se refere a uma ‘escola única’:

Mesmo assim, os defensores da ‘escola única’ insistiam na possibilidade de se constituir uma escola democrática quanto à composição da clientela. O professor Almeida Junior, Diretor Geral do Ensino de São Paulo, se opôs a um Decreto de 1935 que autorizava a instalação de escolas primárias em empresas industriais, para os filhos dos operários, argumentando em favor de uma escola não-classista. (BITTENCOURT, 1990, p.99-103)

Não seria também pelo trabalho que haveria diferenciações na sociedade, porque a unidade dos cidadãos seria mantida em torno dos interesses do Estado e estariam os cidadãos promovendo a unidade nacional¹². (BITTENCOURT, 1990, p.103)

Para os escolanovistas, a harmonia e a conciliação entre as classes estariam garantida, através das concepções difundidas pela escola, sendo o trabalho concebido como o esforço de todos para construir a riqueza da Nação.

¹² Entrevista de Fernando Azevedo citada por Bittencourt, que se encontra no trabalho de Nelson Pilletti (1976, p. 109).

2.1.4 A nacionalização do ensino e a glorificação da pátria

A nação e o cidadão se forjam na escola.

(PETITAT, 1994, p.142)

[...] Eu tenho impressão que isso aí era tudo assim determinado. “Tem que fazer isso.”, porque ainda era muito próximo da ditadura do Getúlio. Você sabe como é que é ditadura, né? Eles orientam tudo. “Tem que fazer assim, assado.” Então, por exemplo, quando era a Revolução Constitucionalista. Eu não lembro nada da Revolução Constitucionalista. Acho que eles não davam muito isso não. Por quê? Porque a Revolução Constitucionalista era contra o Getúlio, não é? Então eu não lembro. Pode ser que até falassem alguma coisa. Não lembro. Mas eu não lembro assim de um texto de História, não lembro, mas a professora devia falar, devia falar.

(Marlene, depoimento cedido à autora, 2012)

Na escola, a professora preparava a gente para aquela data, então começavam os ensaios, né, do Hino Nacional, o Hino da Bandeira, entende? O... Tinha que... Nem lembro mais se era Dia 09 de novembro. Aí passava-se a estudar a bandeira, né? O símbolo da bandeira, o losango, ordem e progresso – essas coisinhas. Então as datas civis elas serviam de embasamento para algumas aulas, mas sempre assim, de coisas... Do dia, né? Da semana, daquele mês, daquela... Daquela comemoração.

(José Antônio, depoimento cedido à autora, 2012)

Getúlio Vargas ao assumir o controle do Estado teve como um de seus primeiros atos a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, em 1930. Foi desse ministério que saíram muitas das propostas de reforma educacional no Brasil, como a de Francisco Campos (1930-1932) que, ligado ao movimento da Escola Nova, tinha o objetivo de fazer modificações em todos os níveis escolares: no ensino primário, no ginásio, no colegial, no profissional e no superior. Pretendia-se alcançar todas as regiões do país, formando uma base orgânica para o sistema educacional e se desvinculando do ensino até então ligado à igreja. A proposta era de um ensino laico que acompanhasse o novo país que o Brasil pretendia ser. A educação era vista pelo governo como uma ferramenta para a formação de indivíduos ‘patrióticos e civilizados’.

A despeito das disputas políticas no país, é evidente entre os vários estudiosos da História da Educação no Brasil, que um dos objetivos do governo de Vargas era o

fortalecimento não somente de um sentimento patriótico, como também a criação de uma memória nacional e de um sentimento nacional que legitimasse o país como uma nação. Sendo assim, foram aplicadas sob o comando do ministro da educação, Gustavo Capanema, políticas educacionais que alcançavam não somente as formas de ensino, como também o que deveria ser ensinado nos livros didáticos e, também, na defesa de a educação brasileira ser feita apenas na língua nacional. Além de essas políticas serem utilizadas como uma maneira de formar o caráter nacional, foram aplicadas, também, como ferramenta para a segurança nacional. Como por exemplo, a proibição de usos de livros didáticos e aulas em outras línguas que não fossem o português, inibindo principalmente a educação em colônias de imigrantes (SCHWARTZMAN, 2000).

A relação entre educação e constituição da nacionalidade pode ser vista por diferentes ângulos, afirma Rosa Fátima de Souza (2009). O primeiro deles, sob a ótica da formação do cidadão e da integração nacional, uma finalidade atribuída à educação popular, e que alicerçaram a constituição dos sistemas educacionais de ensino em todo o ocidente. A escolarização no nível primário, em vários países, vinculou-se à formação da nação.

A nação e a pátria tornaram-se elementos constitutivos da cultura escolar perpassando a forma de se conceber a escola primária, suas finalidades, sua organização pedagógica, as representações sobre o trabalho docente, a literatura didática, as práticas educativas.” (SOUZA, 2009, p.262-3)

Podemos considerar essa relação, por outro lado, a partir das formas pelas quais as diferentes interpretações sobre o Brasil e a realidade nacional impactaram o campo educacional. Existem vários exemplos de como os temas da Independência, da Abolição e da Proclamação da República foram abordados em diferentes momentos de nossa História. Podemos também citar as variadas abordagens no ensino da História do Brasil: já tivemos momentos em que se considerou positivo o legado português na Colônia e o inverso também. “Resta dizer que esses temas e interpretações abalizaram o debate educacional e passaram a fazer parte das concepções e saberes veiculados nas escolas” (SOUZA, 2009, p.263).

Por último, Souza analisa essa relação no que diz respeito ao conteúdo nacional da educação brasileira (destacando a homogeneização, padronização e uniformização da educação no país) e como assimilação do estrangeiro (com a fiscalização e controle sobre as escolas estrangeiras).

A partir dos sinais de uma Segunda Guerra Mundial, se iniciou uma mobilização maior para coibir ideologias estrangeiras no Brasil. Uma série de medidas começaram a ser

tomadas no sentido de nacionalização, especialmente em 1938 com o Estado Novo. Simon Schwartzman (1984) escreve:

O ano de 1938 no Brasil é especialmente fértil em medidas legais e projetos identificados com a construção do nacionalismo brasileiro. Alguns desses projetos revelam o conteúdo doutrinário e político do projeto nacionalista que se criava. Falar dessas medidas e projetos é lembrar o contexto da época. Foi nesse ano que a investida integralista chegou ao seu apogeu e, simultaneamente, ao início de sua queda, por ação repressiva do Estado. Foi nesse ano que se formulou o projeto de organização Nacional da Juventude, em moldes fascistas e mobilizantes na sua concepção, evoluindo para uma experiência cívica sem maiores expressões, por intervenção de setores do Exército. Foi também em 1938 que a campanha de nacionalização do ensino chegou ao seu clímax, com a formulação e promulgação de um número substancial de decretos-leis destinados essencialmente a deter a experiência educacional dos núcleos estrangeiros de colonização. (SCHWARTZMAN, 1984, p.152)

Corroborando com essa ideia, Eleny Mitrulis (1996) acrescenta que a ideologia centralizada e nacionalista do Estado Novo, bem como a iminência de uma Segunda Guerra Mundial, levaram políticos e educadores ligados ao regime a prestar atenção especial à nacionalização dos programas escolares:

[...] o programa carece, mormente nos dias que correm, e principalmente entre nós, de um sopro vivo de nacionalismo. Elemento de uma instituição educativa que o Estado mantém, não pode jamais fugir a tomar parte na atividade nacionalizadora dessa escola, que procura justamente melhorar a nação, trabalhar pela sua prosperidade, só possível com a união de todos os concidadãos em torno de uma pátria querida deles, labutando todos pelo bem de cada um, e cada um para o bem de todos. Precisa, pois, o programa de estar repassando de um nacionalismo ressaltante, sem o que a escola não pode cumprir a sua missão formadora da consciência nacional, e de preparadora de gerações que vão construir amanhã, o poderio moral, intelectual e militar da pátria. (REIS, 1941, p.26 Apud: MITRULIS, 1996, p.32)

Os grupos estrangeiros eram tidos, pelo governo, como um obstáculo, que dificultava a construção da nacionalidade brasileira. Homogeneidade e centralização eram os objetivos do Ministério da Educação. Para tanto, procuravam definir currículos mínimos e uniformizados, exigiam o uso da língua nacional, o uso de determinados materiais didáticos e ainda faziam a fiscalização do ensino em diversas regiões do país.

A nacionalização do ensino se deu oficialmente pelo Decreto nº868 de 18 de novembro de 1938, que criava a Comissão Nacional do Ensino Primário. Ficou-lhe incumbida a função, entre outras, de homogeneizar o ensino nos núcleos estrangeiros. Para isso, impor a frequência dos estrangeiros nas escolas nacionalizadas, foi uma ação conjunta entre secretarias estaduais, forças policiais dos estados e do Exército. Documentos atestam que as forças policiais estaduais tiveram uma ação violenta no sentido de coibir aqueles que se

mostravam desfavoráveis, apreendendo documentos e materiais didáticos. (PAULISTA, 1997).

Para o cumprimento de sua finalidade de formação da nacionalidade reatualizada e implícita em todos os seus objetivos declarados de formação do cidadão, a escola se utilizou não somente das matérias dos programas (seus objetivos explícitos), com também a um conjunto de práticas simbólicas, tais como: orfeão infantil, o grupo de escoteiros, o hasteamento da bandeira, o culto ao pavilhão nacional, as festas e comemorações cívicas, os grêmios cívicos e desportivos, entre outras.

Assim acontecia a disseminação de ideias, sentimentos, saberes e valores imprescindíveis para a constituição da nacionalidade: a aprendizagem da língua, o respeito aos símbolos nacionais, o sentimento de patriotismo, a legitimação do imaginário sociopolítico, o cultivo da memória nacional. (SOUZA, 2009, p.265-6)

Segundo Mitrulis (1996), foi criado um Serviço de Orientação Pedagógica no Departamento de Educação em 1938, um setor de atuação apenas técnica, que logo foi desativado. Funcionando por apenas um ano, teve como principal produção uma série de orientações divulgadas pelo Diário Oficial, relativas à “Semana de Caxias”, “Semana da Pátria” e “Mês da Bandeira Nacional”. Foram dadas sugestões de atividades, organização de concursos, divulgação dos melhores trabalhos produzidos por professores e alunos.

Outro exemplo do conjunto de medidas com intuito da nacionalização da educação escolar foi a circular do Departamento de Educação da Secretaria do Estado dos Negócios da Educação que instituiu em 1939 o Culto à Bandeira. Não por acaso, o Serviço Técnico da 1ª Delegacia de Ensino da Capital tenha dedicado esforços à orientação das comemorações cívicas.

Bittencourt (1990) afirma que o poder governamental veiculou as ideias nacionalistas através dos programas para o ensino de História, além das atividades já mencionadas, afinal o espaço da sala de aula não seria suficiente para garantir a educação cívica nacionalista.

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. Acompanhando o cuidado com que as autoridades educacionais organizaram e fiscalizaram tais práticas escolares e seguindo o conteúdo das denominadas festas cívicas, é possível verificar que o ensino de História do Brasil não era conteúdo exclusivo da ação dos professores em sala de aula. 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. (BITTENCOURT, 1990, p.163-4)

Segundo a pesquisadora, a escola paulista, nessa perspectiva, procurava transformar o caboclo, o imigrante e o operário num cidadão brasileiro. Aqui vale trazer a reflexão a respeito da tarefa da escolar. Se por um lado a escola estava em processo de ampliação e desejava formar cidadãos de diversos setores da sociedade, por outro, a tarefa dessa instituição se tornava cada vez mais difícil, afinal pretendia construir uma memória da história em que se ressaltavam os feitos da elite. As tradições nacionais criadas não poderiam deste modo, serem abordadas apenas nos livros didáticos e nas aulas dadas pelos professores. Havia que se enfatizar o conteúdo através de festas e comemorações, discursos e juramentos.

Bittencourt cita José Veríssimo (1985). Segundo o autor para transformarmos as ‘memórias’ em nacionais, é parecido compor um conjunto homogêneo de rituais vinculados pelo culto à Pátria. As escolas tinham dificuldade de concretizar as ideias de ‘amor à Pátria’ e ‘patriotismo’. Assim, para que conseguissem era preciso ritualizar os símbolos da Pátria, expressos pela Bandeira Nacional, Hino Nacional e o escudo de Armas.

Olavo Bilac, escreveu Bittencourt, foi o maior expoente do civismo patriótico na década de 1920. Dentro da perspectiva do autor, a escola primária e o exército eram as instituições formadoras do ‘patriotismo’, sendo os militares e os educadores os responsáveis por defender e salvar a pátria. A escola, para ele, deveria vincular os militares ao povo e a nação.

Um dos meios apontados por Bittencourt para iniciar as crianças e jovens no ritual da obediência e valorização da pátria era o escotismo:

O escotismo tornou-se uma das atividades preferidas dos filhos das classes médias urbanas, não cansando as autoridades educacionais de incentivar tais práticas. Em diversas oportunidades, o governo paulista utilizou-se de vários instrumentos pra valorizar o escotismo, notadamente dando-lhe destaque em desfiles oficiais. (BITTENCOURT, 1990, p.170-3)

Em 1937 o escotismo passou a ser subordinado, diretamente, à Diretoria do Ensino, e tinha seu programa definido pela legislação educacional. Nas escolas, as instruções quanto a pratica do escotismo traziam implícito o reforço do comportamento desejado: “obediência incondicional às autoridades constituídas e à hierarquia social, confirmando-se que ‘alguns são mais iguais do que outros’ e merecem honrarias diferenciadas.” (BITTENCOURT, 1990, p.173).

Paulista (1997) considera que a educação militar durante o Estado Novo foi requerida de maneira intensa por se considerar que o Brasil estava em desvantagem em

relação às nações que possuíam uma tradição guerreira. Para suprir essa desvantagem se fazia necessário uma educação sistematizada voltada para uma finalidade militar.

O ‘ufanismo verde e amarelo’ era um dos elementos fundamentais para a manutenção do projeto governamental, que dependia de aprovação e apoio populares à nova política de centralização. A educação era um elemento-chave neste projeto, pois poderia veicular princípios condizentes à ideologia governamental, como o patriotismo e o civismo, a moral e a religiosidade cristã, a mitificação de personagens e instituições nacionais. Enfim a educação forneceria a noção ‘correta’ de brasilidade. (PAULISTA, 1997, p.99-100)

Para finalizar, é preciso ainda considerar mais um aspecto que marcou os governos a partir da década de 1930, a ideia de “modernizar” a estrutura agrária brasileira. Impunha-se para as sociedades rurais a necessidade de modernização da estrutura produtiva do meio rural. Nessa época o Brasil apresentava uma estrutura política e econômica basicamente rural, cujos traços culturais expressavam ainda a mentalidade colonial. O desafio de modernização significava um grande desafio de reorganização do poder institucional do Estado.

Carlos Renato Carola (2004) analisa alguns aspectos interessantes em meio a esse processo:

A necessidade de se fazer uma reforma agrária em função de um novo modelo de desenvolvimento para o país provocou setores da intelectualidade brasileira a se posicionarem contra ou a favor, inspirando inclusive poetas e escritores; atraiu o interesse de organizações comunistas, instituições civis e setores religiosos, principalmente da Igreja Católica; provocou reações das oligarquias rurais e das camadas mais conservadoras da sociedade. E em que pese às diferenças ideológicas e os interesses econômicos e políticos imbricados nessa trama social, havia pelo menos um consenso: todos que sonhavam com a materialização de um Brasil moderno, acreditavam na necessidade de modernizar a estrutura agrária e transformar o “homem” rural num sujeito civilizado. (CAROLA, 2004, p. 2)

Entre os personagens criados, o autor aponta para o surgimento de Jeca Tatu, criado por Monteiro Lobato, para auxiliar no processo de modernização do país.

Na visão dos primeiros modernistas republicanos, Jeca Tatu, que na primeira metade do século XX representava a condição de vida da maioria do povo brasileiro, era fruto de um passado colonial que precisava ser superado e esquecido; Jeca representava a figura típica de um Brasil da “idade das trevas”, ou seja, um Brasil colonial que os modernistas queriam esquecer extinguindo todos os vestígios que o identificasse com esse período. Ele surgiu a partir do momento que se idealizou um Brasil Moderno, um Brasil que deveria redirecionar sua trajetória para o caminho da industrialização e da urbanização. A partir do momento em que se formou e consolidou uma elite que se sentia preparada para dirigir essa nova locomotiva do progresso, intensificou-se um processo de educação dos passageiros da terceira classe, ou seja, por meio do Estado difundiu-se um conjunto de programas visando à formação civilizadora, moralizadora e disciplinada do trabalhador moderno, seja o trabalhador rural, seja o operário da indústria. (CAROLA, 2004, p. 8)

O governo de Getúlio Vargas empenhou-se em ampliar a escolarização a todas as crianças. A educação sanitária, moral e cívica, do corpo e da mente eram usadas para a formação do bom trabalhador. Segundo Cyntia Machado Campos (1992) a escola foi a instituição em que foi possível atingir amplos segmentos da população no sentido de disciplinar, homogeneizar, normalizar e ordenar hábitos e comportamentos. Getúlio Vargas procurava, a exemplo das diretrizes de outros países europeus, fazer do Brasil uma “grande nação” e para isso usava também a educação, que para além de mera aquisição de conhecimentos, pretendia formar o cidadão, alicerçando-se em um ideal nacionalista, amparado pelo trabalho de vários intelectuais como forma de legitimação.

2.2 A história do ensino de História no primário no Brasil

Encontrar material para fazer um breve histórico sobre História no ensino primário, atual Fundamental I, não é uma tarefa simples. No Brasil, ainda são poucos os trabalhos que se dedicam à História do Ensino de História, especialmente, no que se refere aos anos iniciais do aprendizado. Dos autores que se debruçam sobre assunto, a maioria tem trabalhos mais voltados para ginásio (Fundamental II). Na década de 1990, Bittencourt já alertava:

A História da Educação no Brasil tem produzido poucos trabalhos situando o percurso das diversas disciplinas que compõe o currículo escolar. O ensino de História analisado em sua perspectiva histórica não é exceção. Existe uma bibliografia escassa sobre este tema, sendo mais comum encontrá-lo com análise parcial ou constituindo-se em introduções de problemas educacionais mais amplos, ou ainda de práticas pedagógicas vivenciadas pela escola. (BITTENCOURT, 1992 p.18)

Podemos dizer que o interesse pelo estudo da disciplina de História tem sido cada vez mais frequente, a partir dos anos 1990, como já afirmou Ana Maria Monteiro:

O intenso e rico movimento de elaboração curricular que ocorreu na década de oitenta do século XX, e no qual o ensino de História foi uma das áreas mais efervescentes e polêmicas despertou um grande interesse por parte dos estudiosos. (MONTEIRO, 2001, p.27)

Alguns poucos trabalhos que analisam a história do ensino no primário foram encontrados entre artigos publicados, por autores tais como Circe Bittencourt (1992), Ana Maria Monteiro (1996) e Elza Nadai (1993). Também tivemos acesso à pesquisa Rosa Fátima de Souza, que se dedica a estudar a história do ensino primário paulista e trouxe algumas contribuições importantes para que pudéssemos compreender um pouco da escola primária paulista no contexto das décadas de 1930-45.

Além desses artigos, utilizamos, como referência e fonte de informação, propostas curriculares oficiais do governo.

Segue, então, um breve histórico.

A História aparece no currículo da escola elementar desde a Constituição do Estado Brasileiro. Em 1827, estava presente no Decreto das Escolas de Primeiras Letras. Nesse primeiro momento, a disciplina, História, era opcional, sendo usada como suporte para o ensino da leitura:

[...] a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos; preferindo, para o ensino da leitura, a Constituição do Império e História do Brasil (DECRETO DAS PRIMEIRAS LETRAS, 1827).

Nesse momento, o ensino de História:

[...] era necessidade social e política, devendo estar presente nas escolas elementares e de nível médio. Para a escola elementar, nos seus primórdios, entretanto, as propostas curriculares tiveram um cunho mais conciliatório com a Igreja, estabelecendo-se uma História civil subordinada à moral religiosa. (BITTENCOURT, 1992, p.195)

Bittencourt ainda acrescenta que essas propostas se mantiveram até mais ou menos a metade do século XIX, porém sabe-se pouco de como se concretizavam em sala de aula.

Em 1838 com criação do Colégio D. Pedro II, a primeira Escola Pública de nível médio no Brasil, a História foi introduzida no ensino secundário como uma disciplina obrigatória. Havia, então, o ensino de História Universal e também de História Sagrada¹³.

Para a elaboração deste currículo foi usado o modelo francês de ensino de História. Segundo Nadai: “A influência francesa foi assumida pelos seus próprios idealizadores. Bernardo Pereira Vasconcelos, ministro e secretário de Estado da Justiça do Império, discursando na sua inauguração, em 25 de março de 1838”, (1993, p. 146) afirmou que foi preciso buscar no estrangeiro a experiência que lhes faltava. Assim, segundo a autora, a História inicialmente estudada no Brasil foi a da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História Nacional era, então, relegada a segundo plano, tida como apêndice e deixada para o final do ensino secundário.

A introdução do ensino de História do Brasil ocorreu em 1855, primeiro no ensino secundário e logo passaria a figurar, também, no currículo da escola elementar. Nessa data, História do Brasil passa a ser uma disciplina autônoma da História Geral no currículo do secundário. (BITTENCOURT, 1992, p.196)

Em 1870 aconteceu mais uma ampliação dos currículos escolares, na qual houve a inclusão das disciplinas de Ciências Físicas e História Natural, abordadas a partir dos preceitos metodológicos chamados Lições de Coisas. Apareceram nos programas tópicos sobre História e Geografia Universal, História do Brasil e História Regional. Ainda assim, a disciplina de História aparecia como facultativa e, como tal, acabava não sendo ensinada em

¹³ Arlette Gasparello, em 2002, apresenta uma discussão a respeito período inicial da produção de livros didáticos para o ensino de História do Brasil, que foram analisados em sua tese de doutorado. Para tanto se utiliza dos livros didáticos de História do Brasil adotados no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, de 1838 a 1920, para o Ensino Secundário.

muitas escolas. Ainda havia ênfase aos conteúdos da História Sagrada, predominando sobre a História Civil nacional, como atestam muitos programas.

A História do Brasil, até a década de 1880, apenas criava um nacionalismo em que o povo era excluído. Com o processo abolicionista, ressalta Bittencourt (1992), o discurso sobre democracia é retomado, e alguns dos princípios da Revolução Francesa são lembrados, tornando-se necessário rediscutir a tríade Estado-Nação-povo.

Nesse contexto, a História escolar tinha como missão aliar-se ao ensino do civismo, encarregando-se da formação moral do cidadão, em substituição ao ensino religioso cristão. Este foi o período da consolidação da História como sustentáculo da 'pedagogia do cidadão'. A moral religiosa deveria ser suplantada ou estar submetida à moral cívica. Surge então a obrigatoriedade da História nacional nos diferentes currículos escolares, especialmente no ensino elementar. (BITTENCOURT, 1992, p. 213)

No período do início da República, a História ensinada passa a ocupar um papel ao mesmo tempo civilizatório e patriótico. A escola elementar foi considerada como parte do tripé da constituição da nacionalidade: História, Geografia e Língua Pátria, e houve uma tentativa de afastar a educação religiosa do ensino de História.

Segundo Nadai (1993) a História, enquanto disciplina educativa, na sua origem aqui no Brasil, ocupou, tanto no primário quanto no ensino secundário, um lugar específico, sintetizado nas representações que procuravam expressar as ideias de nação e de cidadão pautadas na ideia de identidade comum dos variados grupos étnicos e classes sociais que constituíam a identidade brasileira.

De acordo com François Furet (s/d), foi no final do século XIX que a disciplina, enquanto matéria escolar, adquiriu o direito de fazer parte dos currículos.

Nas primeiras décadas do século XX, foram feitas novas mudanças no currículo e conteúdos ensinados, havendo uma série de propostas de reformas curriculares.

Segundo Bittencourt, a História escolar tinha como missão o ensino do civismo e da formação moral do cidadão, em substituição ao ensino religioso cristão. Foi o período da "consolidação da História como sustentáculo da 'pedagogia do cidadão'" (1993, p. 213). A História nacional passa a ser obrigatória, especialmente, no ensino elementar.

Na década de 1920 havia uma disputa entre as oligarquias regionais vista, segundo Katia Maria Abud (1993), como uma ameaça à unidade nacional. Essas preocupações acabaram por tornar o período propício para manifestações e debates de caráter social e cultural, nos quais a Educação passou a ser um tema recorrente. Muitas propostas inovadoras

surgiram: “A instrução era entendida como um instrumento importante para a manutenção do Estado Nacional e da identidade coletiva do povo brasileiro” (ABUD, 1993, p. 164).

Bittencourt aponta para a diversidade de propostas curriculares nesse período, ressaltando algumas diferenças entre elas. São Paulo e Rio de Janeiro, regiões onde o processo de modernização acontecia de forma mais acelerada, eram o cenário das propostas mais inovadoras, uma vez que havia uma economia cafeeira em expansão e a chegada de mão de obra imigrante livre. A História, ainda segundo a autora, era incluída em livros de leitura dedicados ao processo de alfabetização, em que se recuperavam lendas e contos de tradições locais.

Ao mesmo tempo em que havia um grupo de intelectuais que apontava para a necessidade de um currículo sob a perspectiva mais unitária e centralizada, buscando desenvolver um espírito de ‘amor à pátria’, outros procuravam fortalecer a identidade regional, como foi o caso dos paulistas:

Nos programas escolares de instrução primária, durante o Império, havia propostas de histórias regionais, mas sem uma correspondente produção de obras escolares. No final do século e no início do XX, os novos estados, sob a ótica federativa, com suas fronteiras delimitadas, sobretudo pelas disputas das oligarquias locais, buscaram pela Geografia e História legitimar sua condição ‘independente’ e suas ‘fronteiras naturais’. Passou-se a construir tradições específicas para os ‘paulistas’, os ‘gaúchos’, os mineiros, destacando as contribuições de cada região para a ‘grandeza’ da nação. (BITTENCOURT, 1992, p. 214)

Já as obras dos autores de origem militar mostravam a necessidade da construção do conhecimento da pátria, através do ‘corpo da nação’ em seus aspectos físicos, suas tradições e lutas de conquistas. O povo, nessa perspectiva, era apresentado como separado das elites.

A partir de 1920, em São Paulo, houve a proposta de reforma realizada por Sampaio Dória: a intenção era de ir para além do aprendizado alfabetizador: “Pretendia-se, no dizer dos educadores do período, moldar um ‘novo’ cidadão, construtor de um ‘novo’ país” (BITTENCOURT, 1990, p. 95).

De um modo geral, no país havia um discurso de integração educacional a serviço da construção de um país moderno com uma cultura homogênea. Segundo Bittencourt:

Os planos dos políticos educacionais em transformar o ensino primário em uniforme e transmissor de uma cultura homogênea esbarraram, no decorrer dos anos vinte e trinta, em vários obstáculos, sendo o principal deles exatamente os diferentes tipos de escolas primárias que proliferaram. A diversidade da clientela, do professorado, de espaços tanto urbanos quanto rurais, fazia da escola primária um lugar de difícil definição. (1990, p. 96)

Em 1930, houve a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e, em seguida, a elaboração da Reforma Francisco de Campos, em 1931. O ensino secundário passou a ter dois cursos seriados, o fundamental e o complementar. O curso fundamental tinha o objetivo da formação geral do aluno e o complementar era para os candidatos dos cursos superiores, ou seja, um pré-universitário. Foi neste momento que aumentou o controle sobre o ensino, passando a ser unificado (NADAI, 1993, p. 165).

Elza Nadai (1993) faz uma análise mais aprofundada da proposta que se seguiu, levantando características do currículo, avanços em relação ao que existia até então, e críticas que se seguiram na época. Dentre as críticas feitas pelos professores, não apareceu o questionamento da evidente concepção eurocêntrica do currículo. O que foi criticado, segundo a autora, foi a excessiva centralização, não havendo espaço para os conteúdos mais regionais; um conteúdo muito extenso em relação à quantidade de aulas; a justaposição da História da América e do Brasil à História da Civilização; e a dificuldade de compreensão dos conteúdos por parte dos alunos.

Segundo Guy de Hollanda (1957), a reforma Francisco de Campos fez com que o estudo de História passasse a ser o meio através do qual se daria a educação política “baseada na clara compreensão das necessidades de ordem coletiva e no conhecimento das origens, dos caracteres e da estrutura das atuais instituições políticas e administrativas” (HOLLANDA, 1957, p.18).

Foi nesse período, a partir da década de 1930, que se iniciou o movimento da Escola Nova. Propunha-se a introdução de Estudos Sociais, em especial para o ensino elementar, no lugar de História e Geografia. A proposta escolanovista era substituir o método mnemônico pelo ativo.

Havia uma discussão a respeito de incluir o povo brasileiro na História e, a abordagem da história ensinada era a de incorporar a tese da democracia racial, da ausência de preconceitos étnicos e raciais: tese do conjunto diverso que convive em harmonia cada qual colaborando para a grandeza e riqueza do país.

Segundo Veríssimo Lopes Pires:

As obras de Jonathas Serrano e de Murilo Mendes, nas décadas de 20 e 30, e de Amélia Americano Franco Domingues de Castro, na década de 50, refletiram essa preocupação em fundamentar o ensino História com base nos princípios psicopedagógicos da Escola Nova. (1996, p. 9)

Ainda assim, poucas mudanças metodológicas aconteceram no ensino que permanecia, a despeito das propostas escolanovistas, pautado na memorização de lições, com

datas e nomes de personagens considerados importantes. Certamente, o aumento da importância dos exames finais de admissão ao ginásio acabava por reforçar as abordagens mais tradicionais, que eram tidas como uma garantia de um bom desempenho nas provas.

As lutas pela especificidade da História ou pelo fortalecimento de Estudos Sociais no currículo continuaram ao longo das décadas seguintes, entre 1940 e 1970. Dois momentos mais importantes nesse processo podem ser identificados, são eles: a democratização do Brasil com o fim do Estado Novo de Vargas e o segundo, durante a Ditadura Militar da década de 1960.

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, houve uma interferência da UNESCO para a elaboração de currículos mais voltados para a paz, com conteúdo mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades: avanços tecnológicos, científicos e culturais da humanidade.

Em 1959, como reflexo da atuação da ONU e da UNESCO, no plano internacional, foi aprovado pela ONU a “Declaração Universal dos Direitos da Criança” em que a criança recebia o direito de receber educação gratuita pelo menos em nível primário. Vale lembrar que o Brasil estava entre os países signatários do documento.

Especificamente em relação à educação elementar, no Brasil, houve uma tendência em substituir História e Geografia por Estudos Sociais, renovando o enfoque da disciplina, deixando de ser um projeto nacionalista, cívico e moralizante e passando a ter uma influência maior da visão norte-americana nos currículos brasileiros.

Nas escolas primárias, a despeito das propostas de Estudos Sociais, nas salas de aula do primário o trabalho continuava priorizando uma abordagem mais tradicional, com ênfase na memorização de datas e eventos e na comemoração das festas cívicas. Nas séries finais do primário, preparavam-se os alunos com resumos da História Colonial, Imperial e Republicana, para os exames de admissão.

Foi nesse contexto das décadas de 1930 a 1960 que aprofundamos nossos estudos. A partir das memórias de antigos alunos que frequentaram os bancos das escolas paulistas procuramos nos aproximar do ensino de História naquele cotidiano educacional.

2.3 Os programas de História no Estado de São Paulo

Eu lembro muito bem. Então no primário, justamente a História, era só História do Brasil. (Nícia depoimento cedido à autora, 2011)

Agora, um outro aspecto que eu me lembro é que, para mim, a História, era uma coisa cristalizada, é uma coisa que aconteceu daquele jeito que estava no livro, daquele jeito que foi contado e ponto final. (Marlene, depoimento cedido a autora, 2012)

Foi também no início da década de 1930, quando no contexto da divulgação/absorção do ideário da escola pragmática norte-americana, que aconteceram primeiras discussões a respeito da inclusão de Estudos Sociais no currículo brasileiro, no lugar do ensino de História e Geografia.

A revolução de 30 colocou fim ao regime federativo criado pela Constituição de 1891 e o poder político passou a ser centralizado pelo governo federal. Alegando a necessidade de substituir as antiquadas instituições políticas brasileiras, Getúlio Vargas prometia a modernização do país mediante a reformulação do seu modelo econômico e jurídico político. Nesse contexto, a reforma Francisco Campos pode ser visto como “fator de coesão nacional” e a História era tida como disciplina que, por excelência, formava os estudantes para o exercício da cidadania e seus programas incorporavam essa concepção. (ABUD, 1993, p. 165)

Especificamente em relação aos programas (conteúdos e métodos) do primário para o Ensino de História, assim como nos programas para o primário, as críticas dos professores se concentravam principalmente em relação à quantidade de conteúdos a serem ensinados. Veríssimo Lopes Pires (1996), em sua pesquisa de Mestrado, cita Maria Aparecida Pimenta que afirma que os professores, quantos aos programas de 1925 e 1934, queixavam-se com a falta de tempo para cumprir o conteúdo proposto e, portanto, eximiam-se de fornecer os mesmos aos alunos. A partir dos relatórios e conclusões dos Congressos dos Delegados de Ensino realizados na cidade de São Paulo em 1943 e 1946 Pimenta (1952) afirma que o ensino de História limitava-se às comemorações de datas históricas e festas cívicas em que personagens e grandes heróis eram homenageados. Os professores, segundo a autora, encaravam os programas com certo grau de flexibilidade, adequando o programa às suas necessidades e não encarando com um programa rígido ao qual deveriam cumprir cegamente.

Pires (1996), ao analisar programas das escolas primárias entre 1940 e 1950, de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, Bahia e Minas Gerais, conclui que:

Fora algumas experiências postas em práticas nas escolas experimentais do INEP que introduziam Estudos Sociais, não havias variações grandes entre eles, mesmo quando eram denominados de ‘programas experimentais’.

Estes Programas alternativos, estimulados pelo INEP, em diversas regiões do Brasil, não desprezavam o conteúdo oficial e apenas procuravam adaptar o programa à nova metodologia em voga, visando, sobretudo adaptá-lo às condições de meio, levando em conta o folclore, as condições culturais e ressaltando a história e os personagens da região. (PIRES, 1996, p.94)

O Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1935-6 apresenta o programa mínimo para as escolas primárias. Nele, a disciplina História a parece somente a partir do 3^a ano. Nos primeiros e segundos anos, alguns conteúdos que poderiam ser considerados da área de História, são listados no item ‘Lições comuns’, como demonstram os quadros abaixo:

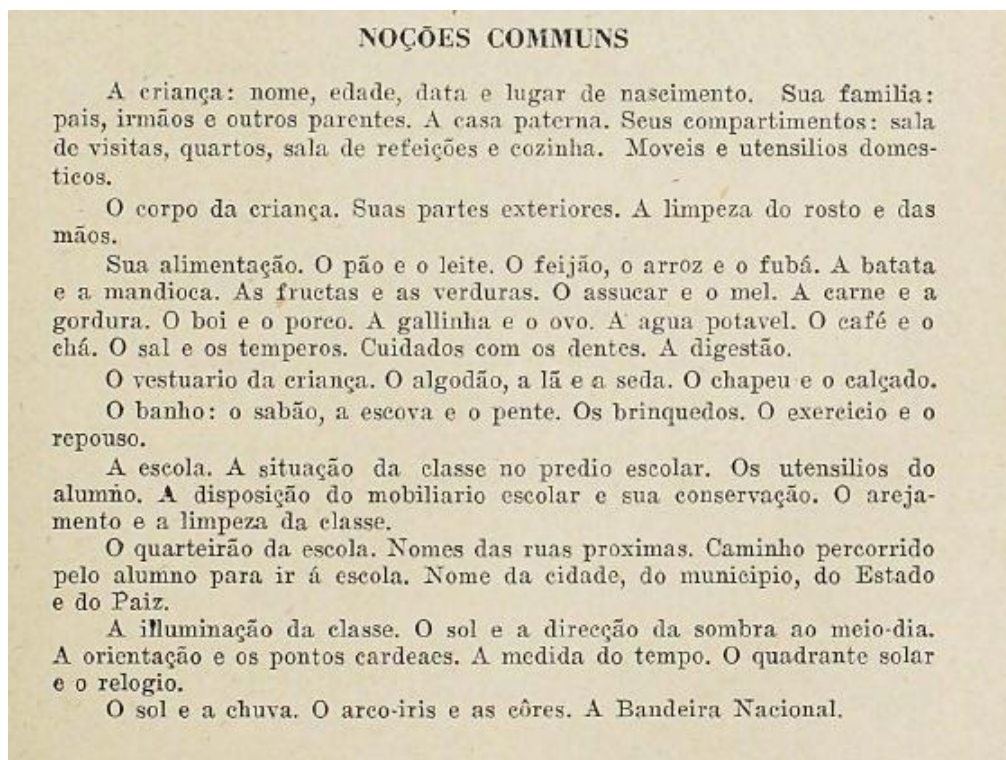


Figura 2: Programa de Noções Comuns do 1º ano primário (Anuário 1935-5, p. 115).

NOÇÕES COMMUNS

As principaes refeições e os alimentos mais convenientes á criança. Comidas e bebidas prejudiciaes á saude. O preparo e a conservação dos alimentos.

O ar e as combustões. Os jogos ao ar livre. As ferias na roça, na montanha ou á beira-mar.

Os tecidos e o vestuario. Cuidados hygienicos com a circulação. O asseio.

Os animaes uteis da fazenda. A horta e o mar. As principaes plantas cultivadas na localidade escolar. Experiencias sobre a germinação do feijão e do milho. As partes de uma planta. A festa das aves e das arvores.

A escola e seus arredores. Ligeiro esboço da sala de aula. Estudo da planta da cidade: ruas, praças, jardins, monumentos e pontos pictorescos. Seus caminhos e estradas. Meios de transporte locais.

Descrição de viagens realizadas pelos alumnos.

Accidentes geographicos observados da escola. As principaes denominações dadas ás terras e ás aguas. Observação do contorno do Estado e do Brasil.

O estado primitivo de nosso Paiz. O descobrimento. Os indios. O inicio da colonização.

O progresso actual do Brasil. O presidente em exercicio.

As datas historicas: 7 de Setembro e 15 de Novembro.

A Bandeira Nacional.

Figura 3: Programa de Noções Comuns do 2º ano primário (Anuário 1935-5, p. 117-8).

GEOGRAPHIA E HISTORIA

O municipio da escola: accidentes geographicos, industria, commercio, cidades mais importantes, meios de transporte, etc. Seus vultos illustres e monumentos publicos notaveis. As autoridades municipaes. A comarca e as autoridades judiciarias. O mappa do municipio.

O Estado de São Paulo: limites, aspecto e clima. Seu litoral; fundação de São Vicente; Martim Affonso e João Ramalho; Santos e Braz Cubas.

Os primitivos tempos da Capitania de São Vicente. Os indios e os jesuitas, Nobrega e Anchieta. A fundação de São Paulo.

Montanhas e rios do Estado; cachoeiras e saltos mais notaveis. Os rios percorridos pelos bandeirantes. Povoamento do sertão. As minas e os emboadas.

A administração da Capitania; costumes antigos e festas populares. Amador Bueno.

A vinda da familia real ao Brasil: a franquia dos portos e das industrias.

O grito do Ypiranga. José Bonifacio. O Museu e os monumentos historicos.

A regencia. Diogo Feijó. A abolição da escravidão. A immigração e o desenvolvimento de nossa lavoura.

A proclamação da Republica. Biographia de paulistas illustres.

A actual organização politico-administrativa do Estado. As vias de communicação. Sua população e superficie. Cidades mais importantes. Producção agricola e industrial. Commercio exterior. O grande progresso do Estado.

Figura 4: Programa de História e Geografia do 3º ano primário (Anuário 1935-6, p. 120).

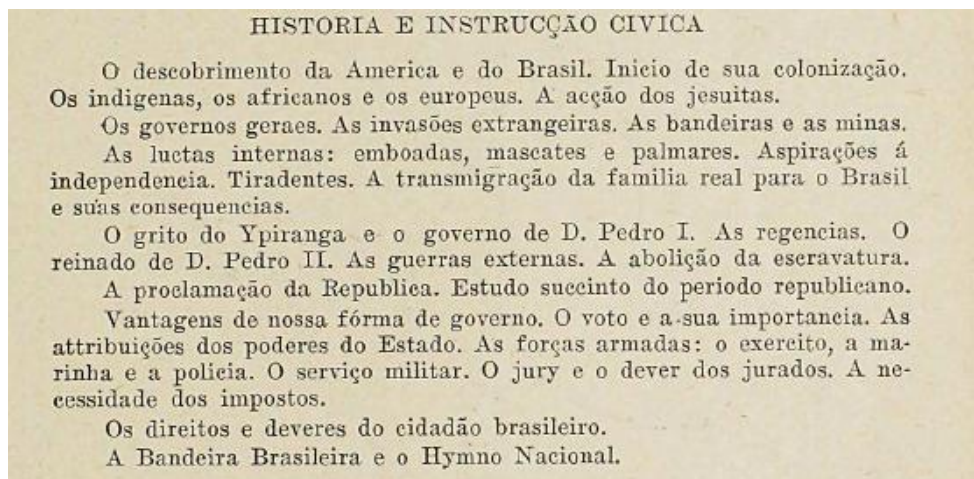


Figura 5: Programa de História e Instrução Cívica do 4º ano primário (Anuário 1935-5, p. 123).

É importante lembrar que o programa mínimo foi adotado em 1936 em virtude das escolas que não tinham possibilidades de cumprir o programa de 1925, em razão da redução da jornada de aula:

Ficaram, pois, em vigôr dois programmas: o de 1925, que foi mantido para os grupos escolares em geral, e o 'programma mínimo' de 1934, para os grupos escolares tresdobrados. Como, porém, do programma mínimo 'se escolherão os pontos de exame de toso os grupos escolares do Estado' a tendencia é no sentido de adoptal-o, de modo geral. O acto do sr. Secretário não o diz, mas, em virtude do que dispunham leis e regulamentos anteriores, o programma das escolas isoladas abrange os tres primeiros annos do grupo escolar. (Anuário do Estado de São Paulo, 1935-6, p.113)

Esse programa, vigorou efetivamente até a reforma que aconteceu no final da década de 1940. No Programa de Ensino para as escolas primárias de São Paulo (1947), as aulas de História no primeiro ano deveriam seguir o método regressivo. Nele a história deveria:

[...] ser ensinada em forma de contos interessantes, (palestras), numa linguagem simples e acessível às crianças desta idade. De preferencia que se inicie a história com o chamamento de uma gravura. As descrições devem ser ilustradas com desenhos, ou gravuras. O professor ao narrar o acontecimento deve dar a impressão que viveu aquele momento. Deve usar, portanto a emoção. (1947, p.16)

Para o segundo ano e terceiro ano o professor deveria ensinar através do método biográfico, ou seja, através da vida de personagens importantes, ensinava-se História. "falar às crianças em forma de palestras curtas, interrompendo a cada passo a exposição com perguntas que lhe estimulem a curiosidade e agucem o raciocínio" (1947, p. 31).

Para o quarto ano a História deveria passar a ser dada não mais de maneira ocasional, como aponta Pires (1996) e deveria passar a ser sistematizada. O professor deveria começar a

mostrar aos alunos o encadeamento dos fatos, investigar causas e consequências de acontecimentos. Também é apontado para a necessidade da visita a museus, locais da cidade e monumentos, que se usasse imagens e cinema para promoção do aprendizado. Havia também uma orientação para que se reduzisse o número de datas a serem memorizadas. Também se recomendava o uso de frisas do tempo para auxiliar o aluno a se localizar no tempo histórico cronológico e evolutivo.

A partir de 1950 os Programas Curriculares para as escolas públicas urbanas, para as quintas-séries, passou a servir para o exame de admissão no Ensino Secundário. No Estado de São Paulo os temas para o exame de Admissão, de acordo com a portaria 193 de 13 de maio de 1950 eram:

Descobrimiento da América; Colombo. Descobrimiento do Brasil; Cabral. Capitánias Hereditárias. Os três primeiros governadores gerais. Invasão do Rio de Janeiro pelos franceses. Fundação da cidade. Invasões Holandesas; Matias de Albuquerque, Henrique Dias e Felipe Camarão. Entradas e Bandeiras; Antônio Rapôso Tavares e Fernão Dias Paes Leme; Inconfidência Mineira; Tiradentes. Transmigração da família real para o Brasil; D. João VI. Independência; D. Pedro I, José Bonifácio, Gonçalves Lêdo. Período Regencial; Padre Feijó. O Segundo Reinado; D. Pedro II. Guerra do Paraguai; Osório e Caxias. Abolição do Cativo; Princesa Isabel, José do Patrocínio e Joaquim Nabuco. Proclamação da República; Deodoro, Benjamin Constant; Contribuição ao Progresso do Brasil. (Programa de Exames de Admissão, 1950, p.46)

Segundo Souza (2008), ao longo da Primeira República, os esforços para normatizar a prática docente no que se refere ao como e o que ensinar foram intensos. Houve uma tentativa de prescrever aspectos de funcionamento da vida escolar através de regulamentos, pareceres, instruções e impressos de vários tipos. Todo esse esforço foi no sentido de racionalizar e padronizar a rede de ensino. Os diretores e inspetores dos grupos escolares exerciam um papel fundamental nesse sentido. No entanto, esse esforço nem sempre foi suficiente, como afirma:

[...] Formação científica e técnica na escola normal, prescrições e orientações da Diretoria do Ensino, acompanhamento e supervisão dos diretores e inspetores – ensinar as crianças a ler e a escrever, a dominar as noções das ciências físicas, naturais e sociais, e fazer com que elas apreendessem os valores morais e cívico-patrióticos continuava sendo um grande desafio.

A execução completa dos programas foi sempre um problema para os professores. (...) a amplitude dos programas de ensino foi continuamente problematizada por professores e diretores do ensino primário paulista ao longo do século XX (...) enquanto leituras, escritas e aritméticas eram consideradas matérias fundamentais, o

ensino de história, geografia e ciências físicas e naturais recebiam uma atenção secundária, e os demais componentes do programa eram trabalhados de vez em quando, dependendo muitas vezes do interesse e afinidade do professor com essas matérias. (SOUZA, p.25, 2008)

Souza (2008) conclui sobre a Escola Primária afirmando que as pesquisas ainda não avançaram no sentido de compreender em que medida de fato os programas de 1949 e 1950 foram efetivas nas escolas paulistas. O mais provável, segundo a pesquisadora, é que os professores tenham adaptado suas práticas aos elementos novos considerados mais exequíveis, interessantes ou adequados aos alunos. Para isso, possivelmente se valeram tanto de sua formação na Escola Normal, nos manuais didáticos. De qualquer modo, as alterações nos programas deste período reafirmaram as finalidades da escola republicana, conclui Souza:

[...] a formação integral do cidadão brasileiro e a civilização do povo pela escola. Contudo, as dificuldades de promover a democratização da escola pública e a alta seletividade do ensino primário expunham os limites desse ideal civilizador. Para as camadas populares, o acesso à cultura escrita processava-se por diversificados mecanismos de discriminação e exclusão. (SOUZA, p.1986, 2008)

3 – Vivências Escolares Paulistanas e o Ensino de História

Esta pesquisa tem por finalidade contribuir para o entendimento do ensino de História nas antigas classes do então curso primário paulista, das décadas de 1930 a 1960, utilizando como principal fonte documental, a entrevista com pessoas que vivenciaram os bancos escolares naquela conjuntura histórica. A intenção é fazer emergir também as especificidades dos contextos sociais e históricos da época, que foram, de certo modo, determinantes na concretização das histórias de vida e do cotidiano escolar. Assim, a proposta desse capítulo é, a partir da memória dos entrevistados, desenhar elementos da história social paulista (e, em alguns aspectos, brasileira) que interferiram no cotidiano de salas de aula. E, na sequência, focar as lembranças do dia a dia da escola, as rotinas, métodos, materiais e professores, que constituíram os aspectos mais gerais nos quais as aulas de História se desenvolveram. Preocupamo-nos também em verificar influências que as histórias de vida posterior de nossos depoentes tiveram no processo de lembrar e criticar aquele período de vida em que passaram nos bancos escolares do primário.

3.1 Os depoentes

Os entrevistados tiveram história de vida e origem diversas. Compuseram nossa amostra: imigrantes; filhos de imigrantes; pessoas vindas de cidades do interior paulista; famílias há muito estabelecidas na cidade. Mas esse grupo, apesar das origens distintas, pode ser considerado um grupo privilegiado. Todos tiveram acesso a estudos em escolas de formação superior e acabaram por exercer profissões condizentes com o seu nível de educação formal.

Todos os entrevistados, com exceção de Nícia, que era normalista, fizeram o curso superior, sendo um médico. Os outros exerceram profissões ligadas ao ensino. Três deles lecionaram História nos vários níveis de ensino.

Vamos começar apresentando suas histórias de vida. De um levantamento inicial de doze entrevistados, oito deles estudaram em escolas paulistas e autorizaram a análise de suas memórias. Foram eles:

- 1- Marcello Marcondes Machado e Wanda Valle Marcondes Machado, casados e moradores do bairro de Higienópolis. Ambos nasceram na cidade de São Paulo, em 1933, e viveram sempre nessa mesma cidade. Tiveram filhos e netos. Ambos fizeram o ensino primário e secundário no Colégio Caetano de Campos, exatamente na mesma época, mas sem se conhecerem na infância. Ingressaram no primeiro ano primário em 1940, ela em uma sala de aula feminina e ele numa classe masculina. Não tiveram contato um com o outro. Só se conheceram mais tarde, na adolescência. Ele se formou em medicina, é ex-professor titular da Faculdade de Medicina da USP, no Departamento de Clínica Médica, ex-diretor da FMUSP. Ela se formou em Física e fez carreira acadêmica no Instituto de Física da USP. Atualmente é professora inativa da Universidade de São Paulo.
- 2- Nícia Zurawski, nascida em 1933 em Guaratinguetá. Filha de uma professora e de um diretor de escola, ainda no primário veio para São Paulo para que seu irmão mais velho pudesse completar os estudos na faculdade. Ingressou no primário em uma escola estadual em Guaratinguetá. Ao chegar a São Paulo, conseguiu uma vaga na escola EE Presidente Roosevelt, Depois, no ginásio, foi para o Colégio Caetano de Campos. Fez o Normal e passou a dar aulas. Seguiu a profissão de professora por toda a vida. Casou-se com um diretor de escola, teve filhos e netos.
- 3- Marlene Coin, nascida em 1941 em São Paulo. Sua mãe, uma imigrante, veio da Espanha com 11 anos de idade, e não teve a oportunidade de frequentar a escola, mas aprendeu a ler português e era uma exímia leitora. Foi com ela que Marlene aprendeu a gostar de História. O pai, brasileiro, era um pequeno industrial. Em 1948 Marlene ingressou no primário da escola da Igreja da Divina na Mooca. Depois de alfabetizada, entrou na EE Antônio Firmino de Proença. Mais tarde se formou em História na USP e deu aulas no colegial até se aposentar. Casou-se e teve filhos.
- 4- Ausonia Favorido Donato, nascida em São Paulo em 1946. Ingressou no primário em 1953 na Mooca, em uma escola de Igreja. Logo em seguida foi para o Colégio Santa Catarina, localizado na Rua da Mooca. Atualmente é Diretora do Colégio Equipe; Diretora do Núcleo de Ensino no Instituto de Saúde da Secretaria Estadual de Saúde e

Diretora Pedagógica da Escola Técnica do SUS (Sistema Único de Saúde) da Secretaria Municipal de Saúde.

- 5- Celina Monteiro, nascida em São Paulo em 1926. Era neta de um rico industrial e passou parte de sua infância morando em seu palacete. Em 1933 ingressou no primário na Escola Elvira Brandão. Mais tarde estudou no colégio Des Oiseaux, que ficava na Rua Caio Prado. Com a crise de 1929, as empresas de seu avô faliram, e seus pais passaram por dificuldades econômicas. Formou-se na Faculdade de História e Geografia e, em seguida, passou a exercer a profissão de professora de História, que desempenhou até se aposentar. Casou-se, teve filhos e netos.
- 6- Nachman Falbel, nascido na Polônia em 1932. Chegou ao Brasil em 1934. Morou no bairro da Lapa, em São Paulo. A partir de 1939, frequentou o primário no Grupo Escolar Pereira Barreto e fez o ginásio no Colégio Oswaldo Cruz. Formou-se em História e fez carreira acadêmica na USP. Quando jovem foi membro ativo de movimento juvenil e morou alguns anos em Israel. É casado, teve filhos e netos.
- 7- Jose Antônio Pontes, nascido em Sorocaba em 1941. Ingressou no primário em 1948, na escola Antônio Padilha. Veio para São Paulo jovem, na época do colégio. Formou-se em História na USP. Trabalhou como Professor de História, Técnico eletricitário. Foi funcionário da Cesp/Prodan. Casou-se e teve filhos e netos. Atualmente está aposentado e divorciado.

O esforço de aproximações com o ensino de História, no cotidiano do primário nas escolas paulistas entre as décadas de 1930 e 1960, influenciou na escolha do perfil dos entrevistados. Todos frequentaram os bancos escolares e tiveram uma história marcada por processo de formação escolar, que acabaram por interferir em suas vidas profissionais.

Se considerarmos a idade dos depoentes e o fulcro deste trabalho estar situado no levantamento das memórias de uma época já distante, temos que considerar as questões da memória já discutidas.

A lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com ajuda de dados emprestados do presente, e, além disso, preparada por outras por outras recordações feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada. (Halbwachs, 1990, p. 71)

São pessoas que ao longo da vida acumularam experiências que, por sua vez, acabaram por influenciar os materiais retidos na memória, como, principalmente as análises críticas feitas posteriormente sobre o período estudado.

3.2 Memórias do Brasil de 1930 à década de 1960: contexto da escola primária na cidade de São Paulo

Os contextos históricos interferem nas escolas e seus cotidianos. Entre as décadas de 1930 a 1960, em São Paulo, as vivências escolares sofreram influências dos compromissos dos governantes, das políticas públicas, de ideais projetados para a Nação, de atividades econômicas locais e nacionais, e da estrutura educacional que orientava perfis de professores e alunos, disciplinas, livros didáticos, métodos de ensino e conteúdos escolares.

— Quando eu fiz o primário, que eu comecei, era a influência do Getúlio, foi na década de 40, então... Eu sou de 41, e 46, 47, 48 eu estava no primário, Então tinha algumas coisas que eles ensinavam. (José Antônio)

Após a revolução de 1930, o Brasil entrou em processo de industrialização, acentuado durante a Segunda Guerra Mundial, devido à crise da cafeicultura e às restrições do comércio internacional.

Com o crescimento da industrialização, a área urbanizada de São Paulo passou a crescer rapidamente. Áreas antes dedicadas a chácaras passaram a ser incorporadas à cidade, com a construção de novos bairros.

Dois fluxos migratórios principais tiveram impacto no crescimento da cidade. O primeiro deles é de imigrantes vindos das áreas rurais que buscavam oportunidades de trabalho na cidade que se industrializava. Havia também os imigrantes vindos do exterior, em especial da Europa, que fugiam de uma realidade dura e também estavam em busca de melhores oportunidades de vida, oferecidas pelo tipo de desenvolvimento econômico adotado naquela época no Brasil.

A população estrangeira na cidade de São Paulo cresceu entre 1920 e 1934. Proporcionalmente, nos anos seguintes, o contingente estrangeiro ainda era grande, embora não tivesse crescido tanto, como pode ser observado:

Tabela 4 — População Total e Estrangeira no Estado de São Paulo de 1920 a 1950

Ano	População total	População estrangeira	Proporção de estrangeiros (%)
1920	4.592.188	829.851	18,1
1934	6.433.327	932.691	14,5
1940	7.180.316	814.102	11,3
1950	9.134.423	693.321	7,6

Fonte: Recenseamento demográfico, escolar e agrícola- zootécnico do Estado de S. Paulo (1934).

Com o crescimento industrial e urbano, a cidade de São Paulo passou a ter, desde o início do século XX, uma grande presença operária que, a partir das reformas educacionais propostas pela Escola Nova, foi gradativamente incorporada aos bancos escolares. Assim, as matrículas nas escolas públicas do Estado de São Paulo cresceram mais de 400% entre os anos de 1930 e 1960.

As entrevistas com indivíduos que nasceram entre as décadas de 1920 e 1940, coletados durante nossa pesquisa, contam tanto suas experiências escolares individuais, como também o contexto histórico e social paulista e brasileiro do período. As vivências são de momentos históricos específicos e a escola fazia parte das instituições sociais da época. Buscamos identificar nas histórias de vida e nas memórias dos entrevistados, as referências aos contextos sociais mais amplos, onde estavam imersos seus cotidianos escolares.

— A Lapa era um bairro operário em boa parte. Obviamente com uma pequena burguesia comercial e tudo mais. No caso do meu pai, que tinha uma loja e as famílias que moravam, eram normalmente famílias de operários, ou no máximo funcionários, que poderia ser um funcionário da estrada de ferro da São Paulo Railway, Santos, Jundiaí. Que era a antiga São Paulo Railway, construída pelos ingleses. Então, de certa forma era uma mescla de imigrantes, parte autóctones brasileiros legítimos, mas a rua onde morávamos era o espelho das minorias de São Paulo. Porque essa garotada, filho de italiano, espanhol, filho de alemão, filho de húngareses, eram operários. Gente que cada um tinha a sua profissão, e, portanto, o que eu me lembro é que a escola era também uma espécie de cadinho que abasileirava esses filhos de imigrantes, todos nascidos, com exceções, com a nossa exceção, ou a minha exceção, porque eu era um imigrante de fora. Porém os pais deles eram imigrantes. (Falbel)

Algumas entrevistas como a do professor Falbel retratam parte das transformações pelas quais a cidade de São Paulo estava passando. Os imigrantes estavam representados no

microcosmo das famílias operárias em bairros como a Lapa e a Mooca de então. Marlene, filha de mãe espanhola, retrata bem a vida dos recém-chegados ao Brasil:

— Então ela não foi para escola. Mas isso não impediu a minha mãe de ler português, ela aprendeu ler o português (lia muito), e quando... Eu sou a filha mais velha, então eu via a minha mãe ler, né? A minha mãe lia. Ela lia jornal, lia revista. Na casa do meu tio, irmão dela, compravam revistas em espanhol porque as outras tias não tinham facilidade pra ler em português, elas liam em espanhol. E a minha mãe lia em português e lia as revistas que eles tinham lá em espanhol. Então era uma família bem espanhola mesmo, com fortes características, e estavam muito ligados lá a Espanha, embora eles não pretendessem voltar. (Marlene)

3.3 As Escolas

As entrevistas foram feitas com pessoas que estudaram em escolas de orientação variada, desde escolas públicas até instituições particulares ligadas à Igreja. São instituições distantes entre si e que acolhiam públicos de estratos sociais que pouco tinham em comum.

Dentre as escolas, obtivemos três instituições públicas ligadas ao Estado, duas escolas ligadas diretamente a Igreja Católica e, ainda uma escola particular, como a tabela a seguir demonstra.

Tabela 5 — Depoentes e escolas onde estudaram o primário

	Depoente	Onde frequentou o primário	Ano	Endereço
1	Marcelo e Wanda	Colégio Caetano de Campos	1940	Praça da República
2	Nícia	Colégio Estadual Franklin Roosevelt	1933	Rua do Carmo/Parque D. Pedro II
3	Marlene	Igreja Divina providência (alfabetização)	1948	Rua da Mooca, 113
		EE Antônio Firmino de Proença (2º ano em diante)	1949	Rua da Mooca, 363
4	Ausonia	Colégio Santa Catarina	1953	Rua da Mooca, 3758
5	Celina	Escola Elvira Brandão	1932	Al. Jaú, 1475
		Colégio Des Oiseaux	1934	R Caio Prado x Augusta
6	Nachman	Grupo Escolar Pereira Barreto	1939	Rua Antônio Raposo, 73
7	José Antônio	Grupo Escolar Antônio Padilha em Sorocaba	1941	Rua da Flores, atual Rua Monsenhor João Soares



Figura 6: Mapa Falk – São Paulo – 1951. (Fonte: Companhia Melhoramentos de São Paulo).

Conforme podemos observar no mapa de São Paulo da época, muitas das escolas ficavam localizadas na região central de São Paulo. Atendiam principalmente a elite paulistana. Nas três escolas localizadas nas regiões mais periféricas, Lapa e Mooca, frequentavam, em sua maioria, filhos de imigrantes e de operários. A população que frequentava essas escolas, embora ainda fosse diferenciada por ter conseguido ingressar no ensino, provinha de camadas mais populares. Ali havia maior diversidade de origens.

Marília Sposito (1984) faz referência a um depoimento esclarecedor de 1948, do engenheiro Amadei, membro da Comissão Executiva Estado-Município de São Paulo para construções escolares, que apontou, em 1948, para a necessidade de construção de pelo menos mais 971 classes com 40 alunos cada:

É inenarrável o que vimos. Crianças em porões, em garagens, em salas acanhadas comportando normalmente apenas terça parte dos alunos nela amontoados, salas de prédios novos com a lotação quase dobrada, três, quatro, e até seis períodos de aulas, como no Grupo Escolar de Vila Guarani, ausência de ar, de luz, de pátios de recreação, ambientes de ar viciado, muitas vezes uma só instalação sanitária para centenas de crianças de ambos os sexos, água de poços abertos junto às fossas negras, carteiras de caixão de querosene ou de cebola, bancos de tábuas apoiadas sobre pilhas de tijolos, médicos atendendo crianças na Rua (GE de Vila Leopoldina). Dezenas de milhares de crianças mal nutridas, percorrendo às vezes distâncias enormes, de alguns quilômetros, para serem alojadas em pardieiros, necessitando às vezes, de trazer consigo um vidro de água para matar a sede, alimentadas e vestidas muitas com minguados recursos da Caixa Escolar, socorrida com as contribuições de professores e particulares [...] Os grupos em geral superlotados. Encontramos classes com 50 até sessenta alunos, mesmo nas de 1º ano. (Citação em SPOSITO, p.35, 1984 apud MARCÍLIO, 2005, p.255)

A escola estadual oferecia a oportunidade de amalgamar pessoas das mais diversas origens.

O grupo escolar Pereira Barreto, na Lapa, foi criado por decreto em 1908, reunindo as Escolas Reunidas da Lapa, que funcionavam em prédios distintos entre si, com quatro salas e capacidade de 44 alunos.

O edifício da escola ficou pronto em 1912, localizado na Rua Pereira Barreto, 73 entre as ruas Clélia e Anastácio. No local havia ainda chácaras que deram espaço ao novo edifício. Posteriormente, em fins de 1950, o grupo escolar foi transferido para a Rua Nossa Senhora Da Lapa e o prédio original passou a abrigar o Ginásio Anhanguera.



Figura 7: Fachada da Escola Pereira Barreto em 1929. (Fonte: 3ª conferência Nacional de Educação. 7 de setembro de 1929. Estado de São Paulo, edifícios escolares de São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 1929).



Figura 8: Fachada da Escola Pereira Barreto em 2014, atual E.E. Anhanguera. (Fonte: Elaborada pela autora).

O grupo Escolar Pereira Barreto oferecia uma opção de educação para a população local, desprovida de meios para buscar colocar seus filhos em escolas mais distantes e centrais com imagem de escolas para filhos de famílias mais abastadas.

— O sujeito poderia ter uma carvoaria e seu filho estava estudando no grupo escolar. E até uma, eu tenho uma visão muito clara, havia crianças muito pobres, meninos pobres e que usavam apenas um sapato do par, enquanto gastava, porque você tinha que obrigatoriamente entrar com um sapato, não podia entrar descalço, então eles usavam um e alegavam que tinha um problema no pé. (Falbel)

De qualquer modo, fica claro que o Estado podia oferecer algum tipo de educação fundamental gratuita mesmo em bairros como a Lapa, onde a população de imigrantes ou de filhos de imigrantes teve a oportunidade de obter algum tipo de educação formal.

Memórias de quem estudou no primário naquele contexto indicam como essas mudanças foram vividas nas relações entre professores e alunos, quando as docentes normalistas de classe média passaram a ministrar aulas para os filhos da classe operária.

Podemos notar pelo depoimento que essas escolas acolhiam além dos filhos de imigrantes, filhos de trabalhadores, favorecendo a integração dos migrantes e o convívio entre grupos distintos de baixa renda.

Marlene, outra depoente, foi alfabetizada por freiras na escola da Igreja Divina Providência na Mooca.



Figura 9: Fachada da Igreja Divina Providência em 2014. (Fonte: Elaborada pela autora).

Um ano depois, já alfabetizada, Marlene frequentou a E. E. Firmino de Proença, situada na Rua da Mooca, 393. A escola foi fundada em 1906 e até hoje funciona no mesmo prédio.



Figura 10: Fachada da EE Firmino de Proença, em 2014. Fonte: Elaborada pela autora.

Marlene, filha de imigrantes que saíram da Espanha em meio à guerra civil espanhola, também teve oportunidade de estudar em uma escola pública, tornando-se mais tarde professora de História.

— Eu fui alfabetizada numa escola de Igreja. Eu morava próximo da Igreja da Divina Providência, lá na Mooca também. Ela está lá até hoje. Então... Eu acho que eu fui alfabetizada lá, nessa escola, porque eu já fui direto pro 2º ano na escola pública. (Marlene)

Na época, não era obrigatório às crianças frequentarem escolas. As famílias de imigrantes acabavam buscando educação formal para seus filhos como forma de ascensão social, como foi o caso da família Falbel.

A escola pública estava presente tanto nos bairros da periferia, como no caso da Lapa e da Mooca, como nos mais centrais, como o Caetano de Campos. Aparentemente, a necessidade de expansão dos conhecimentos básicos da população brasileira fez com que o ensino se tornasse acessível à parte da população.

Havia, por outro lado, escolas particulares que atendiam as elites paulistanas, escolas oferecidas à parcela da população capaz de arcar com seus custos.

As escolas tradicionais como o Des Oiseaux eram voltadas exclusivamente para as meninas, consideradas pela elite como ótimas escolas. Tinham orientação religiosa, assim como o Colégio Nossa Senhora de Sion.

Graziela Serroni Perosa afirma que

A principal característica das famílias que procuravam esta escola, no período analisado, não residia simplesmente no fato de elas possuírem uma situação financeira privilegiada, capaz de arcar com as pesadas mensalidades impostas e habitar nos bairros chiques da cidade. (PEROSA, 2006, p.90)

O Colégio Des Oiseaux era mantido por freiras Belgas, as Irmãs Agostinianas. Segundo a pesquisadora, a vinda de congregações religiosas europeias ao Brasil, no início do século XX foi o “resultado da institucionalização da escola republicana na Europa e do conseqüente fechamento das escolas confessionais na maioria dos países europeus ocidentais” (PEROSA, 2006, p.95). A intenção era estabelecer a expansão patrimonial. No caso do Brasil, as cónegas chegaram em 1906 e em 1907 se instalaram no casarão na R. Caio Prado.

A aquisição do belo palacete correspondia às intenções da ordem de estabelecer-se como opção de educação católica para meninas das famílias abastadas. Sua arquitetura de inspiração art nouveau emprestava um ar requintado ao novo colégio que iniciou suas atividades em 1907, com um jardim de infância misto, primário e ginásial feminino, em regime de internato, modalidade preferida por fazendeiros que residiam nas fazendas e também por aqueles que estavam se estabelecendo na capital. Lançaram ainda o regime de semi-internato para atender a uma clientela urbana que crescia á olhos vistos. Os amplos jardins, frontais e laterais do edifício garantiam a distância espacial conveniente da rua, à semelhança do que ocorria com as habitações das camadas de alta renda instaladas nesta parte da cidade. A extensão desses jardins permitia a entrada de automóveis transportando as alunas, visto a distancia pelos transeuntes do bairro. (PEROSA, 2006, p.96)



Figura 11: Colégio Des Oiseaux, s/d. Ficava num enorme terreno de 24.000 m².
(Disponível em: <http://www.piratininga.org/predios-destruidos/predios-destruidos.htm>.
Acessado em jan./2014)



Figura 12: Fachada do Colégio Des Oiseaux em 1966. (Fonte: Jornal Estadão, 19 de agosto de 2013).



Figura 13: Alunas do colégio Des Oiseaux. Reunidas para uma cerimônia no salão de festas da escola, entre 1940 e 1950. (Fonte: Arquivo pessoal da Irmã M.D. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332006000100005&script=sci_arttext. Acessado em jan./2014).



Figura 14: Alunas do Colégio Des Oiseaux, década de 1950. (Fonte: arquivo das ex-alunas do Colégio no Facebook)



Figura 15: Terreno onde ficava o Colégio Des Oiseaux, em 2014. (Fonte: Elaborada pela autora).

Situado na Alameda Jaú, o Colégio Elvira Brandão, funcionou de janeiro de 1930 a fevereiro de 1973, quando passou a ocupar a atual sede, na Chácara Santo Antônio. O prédio original foi demolido e ali foi construído um conjunto de prédios.



Figura 16: Escola Elvira Brandão, s/d.

(Disponível em: <http://caetanistas78.blogspot.com.br/2012/03/zuleika-elvira-e-ophelia.html>. Acesso maio de 2014).

Segundo o *site* oficial da escola, atendia a um público exigente e de mente aberta. Rapidamente adquiriu a fama de escola forte e eficiente, voltada para o ensino e para a disciplina. Além de atrair as famílias da elite paulistana, atendeu também famílias de imigrantes, judeus e árabes, desejosos uma formação progressista. Buscavam no estudo e no trabalho uma forma de ascensão social. A clientela era eclética, tinha um perfil democrático para a época.

A Escola Santa Catarina era ligada à Igreja. Fundada na periferia da época, na Mooca, tinha como principal objetivo a educação de acordo com os princípios evangélicos e cristãos. Suas pioneiras, Irmãs, fundaram com a ajuda de alemães e paulistas, no início, a escola primária, um curso complementar e o jardim de infância. As Irmãs viajavam da escola Santo Adalberto (na Rua Conselheiro Crispiniano - atual Cine Marrocos) para a Mooca, a pé e parte de bonde. Fizeram este percurso por 13 anos.



Figura 17: Colégio Santa Catarina, em 1931.

(Disponível em: <http://www.santacatarina-sp.com.br/Conteudo/Institucional/Historia>).



Figura 18: Colégio Santa Catarina, em 1931.

(Disponível em: <http://www.santacatarina-sp.com.br/Conteudo/Institucional/Historia>).



Figura 19: Colégio Santa Catarina, na Rua da Mooca, em 2014. (Fonte: Elaborada pela autora).

A discriminação sexual era corriqueira. Havia escolas voltadas exclusivamente para meninos ou meninas, como o Des Oiseaux para as meninas e o Colégio São Bento, para os meninos.

— Era o Colégio Des Oiseaux. O Des Oiseaux, em francês, aqui na Rua Caio Prado, o nome oficial era Colégio das Cônegas de Santo Agostinho, que é um colégio de freiras tradicional, que competia um pouco com o Sion, que eram os dois colégios de meninas mais famosos de São Paulo, o Sion que ainda existe na Higienópolis e o Des Oiseaux que era aí na entrada, aqui pertinho”. (Celina)

Muitas das escolas primárias gratuitas também separavam meninos de meninas em classes de aulas diferentes e outras já apresentavam turmas mistas. O Caetano de Campos era

um colégio tradicional da cidade que mantinha as turmas de meninos e meninas separadas. O trecho extraído do *site* oficial da Escola corrobora com a ideia da formação da escola como sendo modelo de excelência:

A construção especial do prédio da Praça da República foi feita para ser uma escola Modelo que servisse de exemplo para Grupos escolares em multiplicação no estado desde a Proclamação da República. A mudança foi de grande interesse de republicanos paulistas que se manifestavam pela expansão da instrução primária e pela formação de professores aptos a tarefa de ensinar. Juntava-se a concepção de que, num país republicano, a instrução de base devia ser a mesma para todas as crianças e jovens, pois assim formariam cidadãos conscientes de que todos eram iguais. Uma escola que deveria ser um grande símbolo da democracia. Nossa escola veio para dar o exemplo, e até os dias de hoje ela continua dando exemplo de igualdade. Na época filhos e filhas, seguidos de netos e netas de propagandistas da república, foram matriculados na escola instalada no novo prédio, pois lembrando que a mesma havia sido fundada em 1846, mas a sede própria, a qual conhecemos hoje no edifício da Praça da República foi inaugurada no dia 2 de agosto de 1894. (*Site oficial da Caetano de Campos, 2014*)

— *O primário fizemos na Caetano de Campos mesmo, quer dizer, tivemos uma vida, um de cada lado, entende? Fomos colegas no último ano do primário, um do lado do outro, depois a Caetano de Campos, ela, ela é em forma de um E, né? Então de um lado eram meninas, outro eram meninos...* (Marcelo)

A separação por sexo não implicava necessariamente currículos escolares distintos, porém, havia uma indicação no currículo básico de alguns conteúdos acrescidos para as meninas. Era um reflexo dos valores então preponderantes no seio da sociedade da época.



Figura 20: Escola Normal Caetano de Campos, 1911.
(Fonte: Acervo Digital do Arquivo Público do Estado de São Paulo).



Figura 21: Crianças plantando árvores na frente do Caetano de Campos na década de 1950. (Fonte: CRE Mario Covas/Divulgação).



Figura 22: Fachada do antigo Colégio Caetano de Campos, atual Secretaria da Educação. (Fonte: Elaborada pela autora).

O Caetano de Campos oferecia educação para a classe média e alta de São Paulo, para aqueles que buscavam educação não religiosa, gratuita e tida como de boa qualidade. Nem sempre era fácil conseguir uma vaga nessa instituição.

Vale a pena lembrar ainda, como já mencionado anteriormente, a questão da falta de vagas, especialmente nas escolas estaduais consideradas boas. O depoimento de Nícia exemplifica a dificuldade de acesso a essas instituições.

— Eu fui pra escola estadual, porque meu pai era diretor de escola, minha mãe era professora, a gente tinha direito de ir pra escola estadual. Naquela época era muito difícil matrícula em escola estadual, mas como ele era funcionário, eles eram... Aí eu fui pra, para o Roosevelt, parece. É, pro Roosevelt. Depois passei pro Caetano de Campos, na quarta série. (Nícia)

O Grupo Escolar Antônio Padilha, em Sorocaba, foi o primeiro da cidade, fundado em 1896.



Figura 23: Terceiro e definitivo prédio ocupado pelo Grupo Escolar Antonio Padilha, localizado na Rua Cesário Motta. Inaugurado em 1913.
(Fonte: Acervo do Instituto Histórico, Geográfico e Genealógico de Sorocaba).

O Grupo Escolar Antônio Padilha era considerado na sociedade sorocabana como o modelo da república que levava a “educação para todos”. Porém, longe de cumprir sua emblemática tarefa, o Grupo era destinado à elite sorocabana e os cidadãos providos de mais recursos financeiros que não dependiam dos salários de seus filhos para sobreviverem, como os operários, os pequenos chacareiros e os pequenos comerciantes. (PADILHA, 2009, p.197)

A história da educação tem apontado o quanto era reduzido o número de alunos nas escolas primárias da época. Assim, é possível afirmar que os entrevistados pertenciam a uma classe social privilegiada, social e culturalmente, quando comparados ao conjunto da população da cidade, afinal haviam conseguido se matricular no primário.

3.4 As professoras

A organização do curso normal foi parte da Reforma Capanema, preocupando-se com a formação de professores para o ensino primário.

Havia dois ciclos distintos. O primeiro para habilitar professores leigos já atuantes. E o segundo ciclo, o curso normal, era voltado à formação de professores oriundos do ginásio, para formar professores para o ensino primário.

A Escola pioneira na formação de professoras normalistas em São Paulo foi o Caetano de Campos, objetivando preparar professores que entrariam no curso a partir de 16 anos.

Durante alguns anos, na década de 1930, a formação de professores do Caetano de Campos tinha nível superior. Após a incorporação deste curso à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP em 1934, o curso deixou de ter este caráter. A Escola Normal do Caetano de Campos passou a ser equivalente aos cursos secundários.

Na época sobre a qual estamos nos debruçando, isto é, a década de 1930, o curso Normal era uma das poucas oportunidades de profissionalização oferecidas às mulheres.

As memórias dos depoentes guardam lembranças de professoras aplicadas, que buscavam passar aos seus alunos os conteúdos requeridos pelos programas oficiais.

— *Elas eram muito... As professoras da escola pública eram muito compenetradas, eu achei.* (Marlene)

Na maioria das escolas, as professoras do primário não eram especialistas em uma única matéria. A mesma professora lecionava todas as quatro matérias requeridas. Pressupomos que a ênfase dada a cada matéria dependia das preferências ou do conhecimento de cada professora, considerando a quantidade requerida de matéria a ser dada e o tempo disponível na sala de aula.

Alguns depoentes citam a qualidade do ensino de português e matemática, ministrado pelas professoras.

— *A parte de português era muito bem dada, as professoras eram muito bem formadas.* (José Antônio)

— *Era uma professora para Português, outra para Matemática e outra para História e Geografia. A de Matemática eu lembro muito bem, quer dizer, eu acho que foi a que, que me formou, melhor.* (Wanda)

Em alguns casos, a mesma professora dava duas ou três matérias, o que facilitava o trabalho delas, exigindo, por um lado, maior especialização, e por outro, menos exigências em conhecer todas as matérias.

— *Porque a professora, no meu tempo do primário, ela não dava história, ela dava Português, Matemática – todas as matérias. Não tinha uma professora só de História. (...) Os professores acompanhavam a gente o ano inteiro, né? A mesma professora. Dificilmente havia substituição. Nunca a mesma professora nos quatro anos. Mas ela era tudo, né? Ela dava Matemática, Português, História.* (José Antônio)

— *Mas a professora, acho que era de Português, talvez até mais do que de Português, porque às vezes a professora podia ensinar duas disciplinas. Eu acho que ela ensinava mais de uma disciplina.* (Falbel)

A situação muda com a entrada dos alunos no curso de admissão, quando os professores passam a ser especializados, um para cada matéria.

— *Neste quinto ano [no primário, preparatório para o ginásio] tinha uma professora para Matemática e uma para Português, e Dona Preciosa, de Matemática, Dona Maria, de Português, Dona Neide e de História e Geografia, Preciosa.* (Marcelo)

A relação entre alunos e professores ficou gravada na memória. Os nomes das professoras foram expressos de várias maneiras.

— *E eu gostava dela, também tinha essa, esse aspecto de ser uma figura, é, uma mulher alta, né, robusta, quer dizer, gordinha, gorda, de modo que impressionava, cabelos brancos e azulados, até, com anil, e, então, ela impressionava. (...) Então, esta história, é... A pessoa dela me marcou, mas não suscitou em mim um interesse pela História.* (Marcello)

— *Eu lembro da minha professora, Dona Palmira.* (Nícia)

— *Então, no primário, a gente, eu me lembro de que, eu até sei o nome das professoras que eu tive no primário. A professora chamava dona Carmelita,* (Celina)

Vários depoentes, ao se recordarem das professoras usam um tom carinhoso e relatam se lembrar, muitas vezes, de serem pessoas acolhedoras, apesar da aridez do conteúdo escolar.

— *E a professora era muito simpática, muito boazinha. Ela era boa professora, né?* (Marlene)

— *E havia às vezes uma professora que te marcava pela capacidade dela de te despertar simpatia. Porque era interessante, eu me lembro muito bem dela, dos outros não me lembro. Em todos os quatro anos primários, eu me lembro dela. Os demais são figuras... A professorinha de canto orfeônico. Mas não tenho essa lembrança visual da figura dela como pessoa.mas era uma figura humana. Muito maternal também. E talvez ela tinha a sensibilidade para saber o nível dessas crianças, quer dizer a origem, a relação com o mundo dos pais operários, ela tinha essa captação. Eu acho que a postura pessoal dela, a sensibilidade dela de bondade sim, Típica professorinha que se diferenciava pela figura humana dela. (...) Típica professorinha que se diferenciava pela figura humana dela. Não havia engajamento, óbvio.* (Falbel)

— *Como eu escrevia razoavelmente bem, a professora chamava atenção para o que eu escrevia. Eu lembro de uma professora falando: “Olha, a Marlene escreveu isso aqui.” Ela leu na classe, né?! (Risos) Ela não lia toda a hora, de uma aluna só. Ela leu a minha! Então eu lembro que eu comecei a carta desse jeito, e ela leu, ela achou bonito o jeito de eu escrever, e tal, português.* (Marlene)

As professoras eram vistas como pessoas sensíveis, bondosas, marcadas pela capacidade de despertar simpatias nos seus alunos. Na imaginação infantil, a figura humana e de competência das professoras ficaram marcadas de maneira agradável.

3.5 Cotidiano das escolas

As escolas seguiam determinados rituais na entrada e saída das professoras nas classes. Os alunos deveriam se levantar à entrada da professora na classe. A disciplina era imposta, às vezes, com castigos não muito severos.

— Então se fazia silêncio para o início das aulas. ...na nossa escola eram professoras. ...havia um ritual disciplinar, quer dizer, quando a professora entrava, todo mundo silenciava. Antes disso era uma bagunça fantástica, mas depois todo mundo ficava em silêncio.

Apesar de que o sistema de castigo existia. Você podia ficar num canto, eu não me lembro de ajoelhar no milho coisa desse tipo não se adotava. Pelo menos na minha classe não. Mas ficava no canto. Saía da carteira e “você fica aí sentado de costas virado para o canto”. (Falbel)

Como mostram as fotos da época, o uso de uniformes era generalizado, tanto para meninos como para meninas. Via de regra, usava-se calça ou saia marinho e blusa branca. Nas escolas de bairro, a exigência permanecia, mas com menos rigor.

— E o uso do uniforme não se impunha rigidamente, mas era mais ou menos definido. Uma camisa branca, todo mundo de calça curta porque éramos garotos de primário. (Falbel)

As escolas tendiam a ter classes separadas para meninos e meninas. Isto não implicava necessariamente que as matérias ensinadas fossem diferentes para cada sexo.

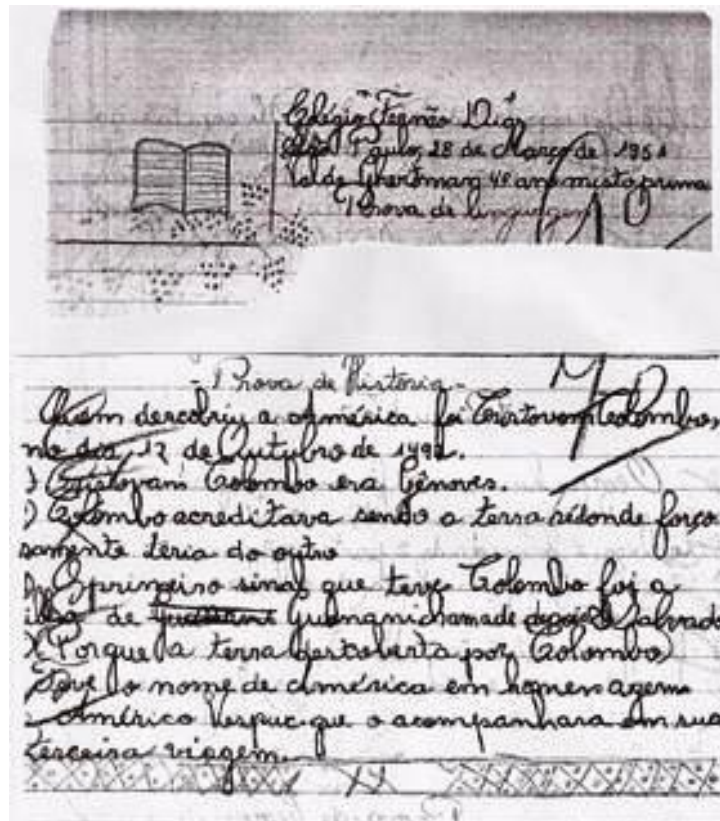


Figura 25: Avaliação do 4º ano primário. Março/1951.



Figura 26: Avaliação do 4º ano primário. Junho/1951.

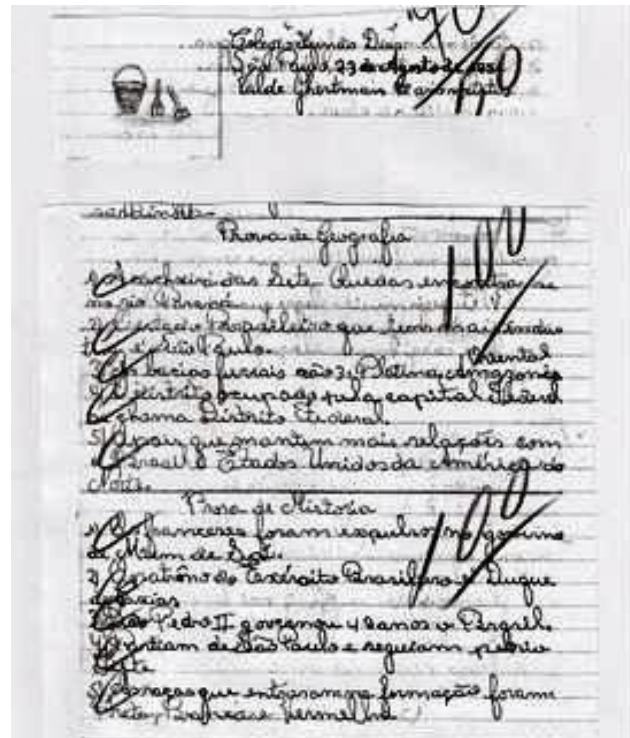


Figura 27: Avaliação do 4º ano primário. Agosto/1951.

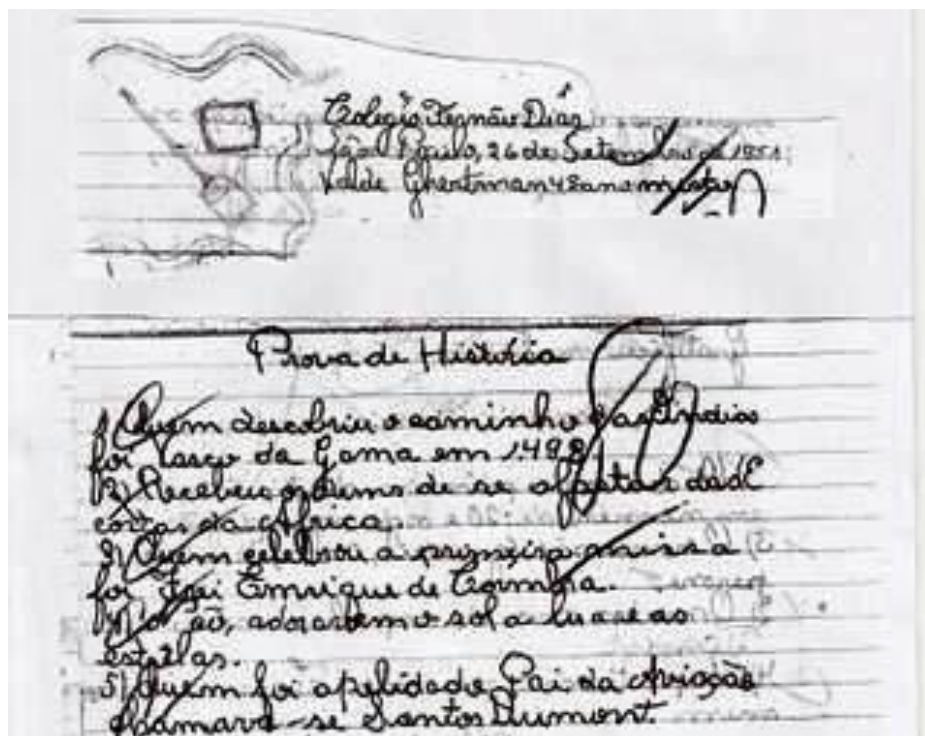


Figura 28: Avaliação do 4º ano primário. Setembro/1951.

Nossos depoentes lembram-se das aulas de história como sendo repetitivas e de como deviam memorizar, acima de tudo, datas e nomes. Os métodos utilizados seguiam os princípios da escola tradicional, buscando a acumulação passiva de conhecimentos.

— *Em relação ao que a professora ensinava: era seguir, ipsis litteris o que o livro estava prescrevendo. Era decorativo.* (Falbel)

Muitas são as memórias também daqueles que se lembram das aulas como momentos para ouvir, copiar da lousa e memorizar. Depois de algumas aulas havia provas em que se deveria reproduzir o conteúdo memorizado.

— *E ela dava aulas muito organizadas e que ia escrevendo no quadro-negro itens ou até parágrafos inteiros, que nós copiávamos. [...] para mim, era um copiar e, depois, um decorar, e ela fazia provas dentro do que ela escrevia no quadro-negro. Então, esta história.* (Marcello)

— *Mas é engraçado porque era uma época que, claro, privilegiava-se apenas a memorização, sem dúvida.* (Ausonia)

— *A gente decorava e respondia. Nossa Senhora, coisa horrorosa! Você sentada e o professor falando. Falando, falando, falando, e você sentada, nem perguntava. A gente não tinha nem dúvida, porque não tinha.* (Nícia)

— *Lousa usava muito. Ela usava muito porque tinham os problemas. Ela copiava o problema para você fazer no seu caderno.* (Marlene)

Os métodos usados para ensinar tinham como instrumentos básicos, a capacidade das professoras em descrever os fatos que queriam ensinar. Algumas professoras utilizavam algum material pictórico como suporte para as aulas.

— *Elas colocavam os quadros. “Vocês agora vão fazer a descrição disso.” E aí a gente fazia uma descrição. Então, elas explicavam o que era descrição, o que não era descrição, se você tinha que inventar uma história.* (Marlene)

A necessidade de fazer com que os alunos decorassem o conteúdo, contava com ajuda do quadro negro, onde a professora escrevia o que deveria ser copiado e decorado posteriormente.

— *Então, para aprender, na época de aprender, era assim: a professora falava, fazia o questionário, a gente ia depois repetindo, respondendo, decorado, né?* (Nícia)

— *Quando eu estava no primário era decoreba mesmo, era decoreba e o no primário eu não sei se tinha problema de cola, porque a gente era meio bobinho.* (Celina)

As professoras buscavam processos de aprendizagem que achavam mais eficientes, recomendando sempre que seus alunos decorassem o que estava sendo dado.

3.7 Conteúdos

A proposta educacional, ao longo do governo Getúlio Vargas, buscava a uniformização do ensino. Nesse período, por exemplo, muitas escolas rurais de imigrantes que apresentavam aos alunos currículos diferenciados, foram fechadas. Currículos que apresentavam discordâncias com o currículo oficial eram eliminados. A escola passou a ter função clara de construção da identidade nacional. A intenção era a de forjar o cidadão brasileiro. Uma das maneiras era formar os estudantes nas escolas, já a partir do primário. A escolha dos conteúdos de História e Geografia visava atingir esse objetivo. O governo pretendia criar um currículo no qual os conceitos de Pátria estivessem presentes, confirmando a noção de País como uma entidade nacional e reafirmando suas características únicas. Heróis nacionais foram enfatizados, símbolos nacionais como a bandeira e hinos que buscavam confirmar a nacionalidade foram adotados nos currículos escolares, unificando grupos heterogêneos de população.

Nossos depoentes se recordam da necessidade de memorizar nomes e datas e vários fatos históricos ligados à História do Brasil. Os fatos citados pelos depoentes vieram à tona: as lembranças foram sendo expressas à medida que as entrevistas ocorriam.

— *Eu acho que história a gente começou a ter desde o segundo ou terceiro ano PrimárioNo primário só se dava História do Brasil e era muito depois então que eu estudei História.* (Celina)

— *Depois eu me lembro em História, História do Brasil, fundamentalmente desde a descoberta, até um pouco próximo à monarquia.* (Falbel)

— *Eu lembro muito bem. Então no primário, justamente a História, era só História do Brasil.* (Nícia)

Todos relatam ter aprendido sobre algum herói da pátria e passagens clássicas da História do Brasil. O fato mais lembrado foi a Independência. A figura histórica — e heroica — de D. Pedro I, também é citada, na mesma proporção. O Descobrimento e Pedro Álvares Cabral foram lembrados com destaque, seguidos pelas memórias sobre a Independência. Ainda por ordem de citações, seguem a Inconfidência Mineira e Tiradentes.

Foram lembrados ainda, em menor número de depoimentos: Caramuru; pau-brasil; princesa Isabel; Deodoro da Fonseca; a Proclamação da República; as Capitânias

Hereditárias; Tomé de Souza; Mem de Sá e Padre Anchieta. As lembranças aqui citadas seguem da maneira aleatória em que eram lembradas.

Há, nos depoimentos, um esforço em colocar os fatos aprendidos em ordem cronológica. Apesar dos fatos históricos surgirem na lembrança de maneira aleatória, nota-se nas entrevistas certo encadeamento temporal.

— É muito curioso, eu não tenho na memória a lembrança do período da monarquia, do período imperial. Eu me lembro da passagem da aula sobre D. Pedro I e o grito da independência. Após o grito da independência nada acontece. (...) Mas me lembro de que era de Cabral até D. Pedro I e muito, eu diria sintetizado, com uma linha de tempo que apontava os acontecimentos principais, a descoberta, os donatários e depois dos donatários uma certa parte ligada ao desenvolvimento da colonização portuguesa, a presença de índios, a escravidão, e economicamente o ciclo do açúcar, da cana de açúcar, os holandeses, a presença holandesa a partir de 1530, e depois dava um lindo salto [em tom de ironia], eu sei que após isso nada acontecia, até a Independência e o grito do Ipiranga. O grito do Ipiranga era o ícone fantástico. E o Brasil ficou independente de Portugal. (Falbel)

O início da colonização portuguesa no Brasil, através das Capitânicas hereditárias foi citado mais de uma vez.

— Era assim, era obrigatório, por exemplo, saber tudo das capitânicas hereditárias, no primário, tudo, então era o nome, o dote não sei de quem, sabe? (...) Enfim, eu lembro assim de bem coisa que eu aprendi, com aspas, era o descobrimento, menos ainda, mais as capitânicas hereditárias, tinha que saber muitas capitânicas, eu tinha muito medo de errar o Tomé de Sousa e o Mendes Sá. Nossa, como eu tinha medo de trocar os dois! Era uma grande importância! (Ausonia)

O depoimento de Jose Antônio também é um exemplo das aulas e dos conteúdos que deveriam ser memorizados. Muitos depoentes, também falam sobre o fato de a História ser ensinada como uma fonte única de verdade.

— No primário, assim, as datas típicas, né? Era assim: é... Por exemplo, a Independência, o... Tiradentes, a Inconfidência Mineira, assim, eles davam no grupo escolar. (...) Dava assim: as descobertas... A descoberta do Brasil, o Pau-Brasil, que tinha os índios, que tinha a época do Pedro Vaz de Caminha. Essas coisas. Detalhes, né? Mas não tinha aquela sequência do processo histórico, de jeito nenhum. Então, era um episódio. Eram os episódios. (...) Muito assim: lembrar as figuras da Independência, a Proclamação da... A Independência do Sete de Setembro, é... (...) A visão de Independência que a gente tinha na época era só aquilo lá, né? Cortaram seus laços com Portugal. Primeiro veio a família Imperial fugindo do Napoleão, da guerra, da invasão de Portugal... Mas tudo assim, picadinho. (José Antônio)

Celina se recorda de ter aprendido com outras leituras que realizava, para além dos conteúdos específicos de História do Brasil. Em seu depoimento, cita livros em francês aos quais tinha acesso, muitos retratando trechos de histórias de reis e rainhas na Europa. Também cita outras leituras feitas na escola, como o livro de Tibicuera ou As História de Caramuru. Na época era comum o uso de livros de leitura para tratar de conteúdos considerados importantes.

No depoimento a seguir, por outro lado, Wanda se recorda principalmente de fatos memorizados relacionados à Geografia.

— Eu me lembro de mais de coisas de Geografia do que de História, de terceiro ano primário, de ter o estado de São Paulo. A História eu não me lembro muito bem, da Geografia eu me lembro dessa professora, e ela dava, por exemplo, os afluentes do Amazonas. Eu sabia de cor, ainda sei até agora muitos deles, a, a divisa do Brasil com os seus países, de cor, desde lá de Monte Roraima até aqui em baixo. É, a Geografia sempre eu gostei. (Wanda)

Podem ser destacados vários pontos em comum com relação ao conteúdo ministrado. Todos os depoentes se lembram de aprender as datas cívicas e comemorativas. Relataram a necessidade de aprender o *Hino Nacional*, *Hino à Bandeira* e *Hino da Marinha*. Muitos falam sobre a importância da preparação para as comemorações das datas pátrias, apontando para o enfoque dado pelas escolas à formação do cidadão brasileiro.

Muitas foram as lembranças das aulas de Canto Orfeônico e das comemorações nos feriados da Pátria:

— Era assim: é... Como eu falei, conforme o calendário, apareciam as datas, né? Então, além de aprendermos o Hino Nacional, quem que criou o hino, quem que fez o hino, a letra. Sempre tinha o Hino Nacional nessas datas dos feriados. Naquela semana... Havia aquele apelo ao civismo, mas um civismo muito pobre, né? [...] Na escola, a professora preparava a gente para aquela data, então começavam os ensaios, né, do Hino Nacional, o Hino da Bandeira, entende? O... Tinha que... Nem lembro mais se era Dia 09 de novembro. Aí passava-se a estudar a bandeira, né? O símbolo da bandeira, o losango, ordem e progresso – essas coisinhas. Então as datas civis elas serviam de embasamento para algumas aulas, mas sempre assim, de coisas... Do dia, né? Da semana, daquele mês, daquela... Daquela comemoração. Tinha o coral. Reunia todo mundo pra cantar o Hino do... Da Bandeira. A gente tinha... Então se eu aprendi alguma coisa de Hino Nacional, da Bandeira, Hino da Independência (japonês da pátria filho). Essas coisas a gente aprendia, então os hinos a gente sempre aprendeu; com muito carinho era preparado, era ensaiado. Havia comemorações internas das datas cívicas. Isso era infalível. Independência... [A comemoração] da República. E tinha o Hino dos Marinheiros: “Viva a Marinha”. Essas coisas tinham, mas eram coisas assim, é... Isoladas entre si. (José Antônio)

— *A Independência sempre foi festiva, sempre foi feriado Dia 07 de setembro. E naquela época 07 de setembro tinha comemorações assim, estrondosas!* (Marlene)

— *E por outro lado você tinha canto orfeônico, onde você aprendia os hinos, o hino nacional. O hino nacional e mais algum outro hino. Uma professorinha muito simpática, daquelas vibrantes que ensinava a criançada a cantar. Então esse, que eu me lembro, esse que era o grande currículo do primário naquele tempo. Mesmo porque, se houve algum engajamento, era decorrente da cartilha, do livro de História, impregnado de nacionalismo da época. Era a época do Getúlio. Canto orfeônico, Hino Nacional e coisa desse tipo.* (Falbel)

A descoberta do Brasil, o processo de colonização via Capitânicas Hereditárias, as tentativas de Independência de Tiradentes, a separação formal de Brasil de Portugal, D. Pedro I e o grito de Independência, fazem parte desse processo de criação de uma identidade nacional. Foi necessário enfatizar a criação de heróis reconhecíveis pelos alunos que contribuíram para a formação do País.

Os símbolos nacionais como a Bandeira Brasileira, hinos pátrios também foram utilizados.

Os fragmentos de lembrança dos depoentes, independente das escolas frequentadas, confirmam que muitos dos aspectos dos programas oficiais ficaram gravados na memória dos alunos de então.

A orientação nacionalista dos programas oficiais da época, de maneira vaga, mas consistente, permanece na memória e é recordada mesmo passadas décadas do momento em que o Estado se esforçava por trazer para os currículos escolares as noções de Pátria e Nação.

Nas memórias dos depoentes restaram fatos históricos, que, por algum motivo, foram mais marcantes ou a eles foi dado maior ênfase durante o período em que os depoentes frequentaram a escola. Tanto as lembranças quanto os esquecimentos tendem a ser comuns, o que nos faz pressupor certo grau de homogeneização dos conteúdos nas várias escolas durante o período analisado.

Conceitos básicos buscados pelo governo como Pátria e nacionalismo se mantiveram presentes e são condizentes com as propostas de uma educação com caráter nacional, que então se buscava.

Para finalizar, vale a pena retomar a discussão levantada por Circe Bittencourt (1990): os planos políticos educacionais caminhavam no sentido da uniformização dos conteúdos ministrados nas diferentes escolas, no sentido de transmissão de uma cultura homogênea. No entanto, algumas dificuldades para isso eram encontradas, como a proliferação das escolas nesse período e a diversidade de escolas e clientela. Ainda assim,

pelo que pudemos verificar através desses depoimentos aqui colhidos, há certa uniformidade entre as lembranças dos conteúdos e métodos trabalhados.

3.8 Livros e materiais didáticos

Nas últimas décadas, as edições didáticas vêm sendo analisadas pelos pesquisadores interessados na compreensão dos usos e das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar e seu entorno. Embora os livros escolares tenham sido pouco valorizados por muito tempo, são importantes instrumentos na conformação de valores e de práticas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, além de serem componentes de um fenômeno cultural mais amplo.

Os manuais foram por muito tempo negligenciados pelos historiadores, porque foram considerados como simples espelho da sociedade da qual procedem – uma concepção de resto bem ingênua – ou como vetores ideológicos e culturais. O fim da década testemunha essa tomada de consciência com a publicação, quase concomitante, de contribuições que sublinham a importância que revestiu o manual como fonte para os historiadores da educação, em diferentes países (CHOPIN, 2002, p. 9-10).

Esses objetos, ao longo do processo de escolarização, apresentam múltiplas formas e estabelecem complexas relações com o entorno escolar. No interior da escola desempenham, ainda, uma multiplicidade de funções, tais como: a definição dos saberes; dos conhecimentos; das habilidades e dos métodos de aprendizagem. Os *livros escolares* transformaram-se em objetos para a formação moral e cívica de crianças e jovens. Portanto, abordá-los no que se refere à sua materialidade e por meio do conceito de representação oferecem pistas para uma melhor compreensão “(...) dos modos de conceber, pelo Estado, a formação ideológica da criança, bem como dos processos pelos quais a escola constrói sua cultura, seus saberes, suas práticas” (BATISTA & GALVÃO. 2003, p.166).

Alain Chopin (2002) afirma que o livro didático tem se prestado a estudos por ser em muitas situações o “vetor de uma certa ideia nacional, e mesmo, de um nacionalismo exagerado” (p.15), pois é no quadro nacional que se estabelecem os discursos oficiais. Ainda assim, o autor ressalta a importância de se realizarem estudos comparativos para se conhecer fenômenos locais/regionais e sua relação com outros modelos internacionais:

[...] a literatura escolar não é inânime a influências exteriores: copia sistemas de controles de produção ou difusão, traduções ou adaptações de obras, da instalação de empresas ou de filiais. Assim, os manuais transcendem, paradoxalmente, as fronteiras nacionais: mesmo a afirmação de uma identidade nacional, à primeira vista singular, irredutível, apoia-se em procedimentos comuns, na verdade copiados; cabe ao historiador estudar a emergência ou dar prosseguimento. (CHOPIN, 2002, p. 16)

Circe Bittencourt (2008) ressalta que os livros didáticos são amplamente utilizados no cotidiano escolar, sendo em muitos casos a principal fonte de estudo, senão a única. É o produto cultural mais divulgado no Brasil entre os que têm acesso à escola. Segundo a autora, “o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado” (BITTENCOURT, 2008, p.73).

O material didático usado ao longo do Estado Novo facilitava ao estudante o acesso às diretrizes nacionalistas, por meio de textos simples, genéricos, estereotipados e com várias ilustrações.

Livros como os de Rocha Pombo utilizados em algumas escolas, foram lembrados por um dos depoentes.

— *Havia uma leitura sim. Será que era o Rocha Pombo? Agora estou me lembrando. [silêncio]. É o tipo da história que nada tem a ver comigo pessoalmente, se você quer saber. Mas acho que era sim, o Manual do Rocha Pombo. Era assim, não sei se você conhece, era o manual para o primário.* (Falbel)

O Anuário Escolar de 1936 apresenta uma lista de livros aprovados para o uso em sala de aula (p. 186 a 201). Entre eles encontramos listados alguns dos livros lembrados por Falbel.

— *Havia também a leitura e composição de textos literários. Era ensinamento moral e patriotismo. Isso mesmo, se conjugava, a escolha seleta daqueles escritores que poderiam espelhar, eu diria, espelhar essa plataforma. [silêncio] Me lembro, Olavo Bilac, como era o nome do outro... Me fugiu a memória. Havia um pouco de indigeníssimo também que era o do Guarani, o Gonçalves Dias, se não me falha a memória. Castro Alves, o Navio Negreiro.* (Falbel)

Localizamos entre os livros citados, os **Contos Pátrios** de Olavo Bilac e Coelho Neto na lista publicada pelo Anuário (1936, p. 201).

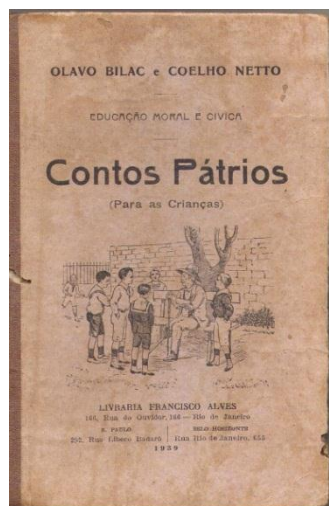


Figura 29: BILAC, Olavo & NETTO, Coelho. **Contos Pátrios**. Francisco Alves, RJ, 1939.

Além dos livros utilizados em aula, algumas crianças liam, por conta própria, outros livros, que não faziam parte das rotinas escolares. Um exemplo é o livro citado por Celina:

— *Lembro também de um livro que li depois, também, Viriato Correia, era a história do Tibicuera, era a história de um índio chamado Tibicuera,¹⁴ era como se esse índio sobrevivesse às várias épocas, então ele contava a história do apartamento dele em Copacabana, mas ele contava desde a época em que ele era índio, então era uma espécie de prolongamento desde que era índio até os nossos índios, eu acho que era do Viriato Correia, esse livro. Eu tinha uma edição tão bonita, mas sumiu, porque era com uma capa em relevo... História do Tibicuera...* (Celina)

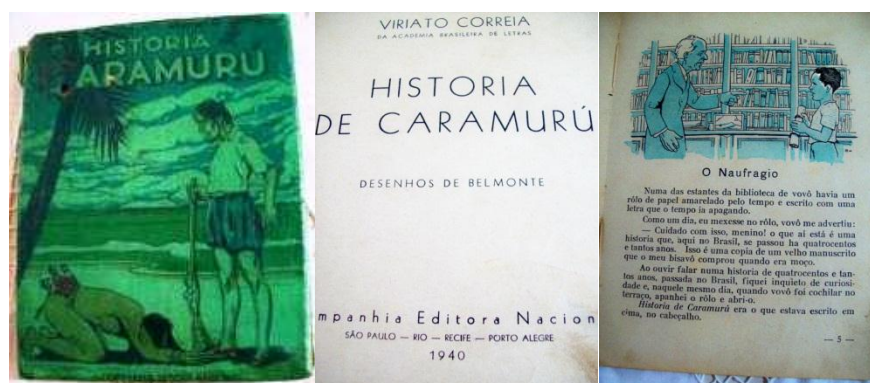


Figura 30: Capa, contracapa e página 5 do livro **História de Caramuru** de Viriato Correa. Edição de 1940. (Fonte: *site* de compras Mercado Livre).

¹⁴ O livro na realidade é de Érico Veríssimo. Sobre ele, ver artigo de Gomes, Angela de Castro. As Aventuras de Tibicuera: literatura infantil, história do Brasil e política cultural na Era Vargas, REVISTA USP, São Paulo, n.59, p. 116-133, setembro/novembro 2003. Disponível em <http://www.usp.br/revistausp/59/10-angela.pdf>. Acessado em 5/jan/2014.

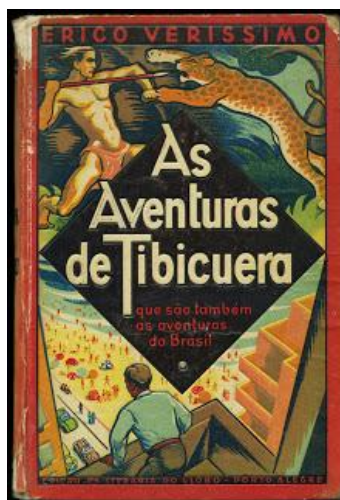


Figura 31: Livro *As Aventuras de Tibicuera*, 1947.

(Fonte: *site* de compras Mercado Livre).

Alguns livros citados pelos depoentes não faziam parte do programa oficial, mas algumas crianças tinham acesso a eles e foram citados durante as entrevistas.

Um deles foi a Coleção Tesouros da Juventude que era de difícil acesso, uma vez que tinha 18 volumes e, portanto, era cara.

3.8.1 Rocha Pombo: *Manual de História do Brasil e Nossa Pátria*

Segundo o *site* da Academia Brasileira de Letras, da qual Rocha Pombo foi membro, mesmo sem ter tomado posse por motivos de doença e falecimento, o autor nasceu em Morretes em 4 de dezembro de 1857 e morreu no Rio de Janeiro em 1933. Era de família protestante e iniciou sua carreira como professor em Morretes, em 1875. Ao mudar-se para Curitiba passou a escrever sobre assuntos variados (política, educação, história, literatura, etc.). Em 1883 foi eleito deputado pelo partido conservador e iniciou uma breve carreira política, sem muito sucesso. Em 1887, no Rio de Janeiro, investiu em sua carreira como historiador e passou a publicar várias obras.

Dentre as obras de Rocha Pombo, nove foram publicações didáticas. O autor teve suas obras publicadas por mais de 30 anos e cada uma delas com várias edições. As mais recentes são as edições póstumas da década de 1960. É possível que essas obras tenham sido usadas em diversas regiões do Brasil, dado que ainda podem ser encontradas a venda em bibliotecas e sebos de diferentes estados brasileiros.

O manual didático de História do Brasil (fundamental), de Francisco José da Rocha Pombo, foi editado pela primeira vez em 1919, reeditado pela última vez em 1958 (edição revista e ampliada por Hélio Vianna). A obra tinha o objetivo de ser utilizada nas aulas dos dois últimos anos do curso colegial (secundário), como também para servir de material de consulta para professores do ensino primário e do ginásio.

Para a análise dessa obra, utilizou-se a 4ª edição, publicada em 1941 pela Editora Melhoramentos. Curiosamente, encontramos entre suas páginas um comprovante de compra datado de 1943, em que se atesta que o volume fora adquirido por Cr\$ 15,00. Neste período ainda estavam disponíveis os manuais de História do Brasil para o curso elementar, que infelizmente não encontramos para análise. Segundo o autor na nota introdutória deste volume: “o presente é uma ampliação da *História do Brasil* destinada ao ensino secundário; do mesmo modo que este compêndio não foi mais que um desenvolvimento do *Nossa Pátria*” (POMBO, 1941).

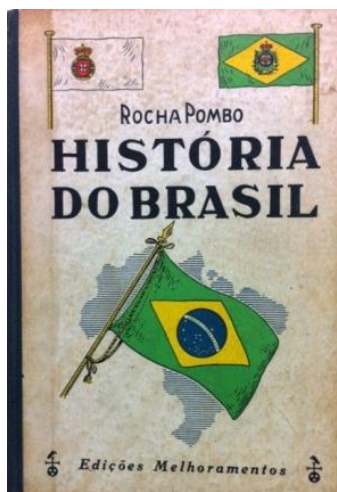


Figura 32: Capa do livro **História do Brasil** da edição de 1941. (Livro da autora).



Figura 33: Comprovante de compra encontrado dentro do livro. (Imagem da autora).

O livro é composto por 24 capítulos e 605 páginas, organizados por assuntos na ordem cronológica. Inicia-se o livro com o capítulo: “O descobrimento do Brasil. O íncola” e os capítulos finais são: “A Republica. O governo provisório” e “A constituinte. Governos Constitucionais até o de Washington Luiz. A revolução de 30”. Há ilustrações de figuras políticas-administrativas do Brasil, de jesuítas, de bandeirantes, de índios e apenas uma referente ao tráfico negreiro. Há alguns mapas e imagens de paisagens. O livro segue alguns marcos tradicionais da História do Brasil como Descobrimto, Colonização, Independência, Abolição, Proclamação da República e fatos da história político-econômica. Há uma tendência do autor em condenar a colonização e valorizar os movimentos de Independência e a construção da República.

Enquanto se passam no Brasil esses fatos, cresce em Lisboa a animosidade geral contra nós, e vão as Côrtes empenhadas, cada vez com mais ódio, em reduzir-nos outra vez à condição de simples colônia. (POMBO, 1941, p.425)

Aliado a isso, há uma valorização exacerbada de personagens:

Foi realmente D. Pedro II um monarca tão pacífico e liberal e, sobretudo de uma tolerância tão completa, que se tem razão para julgar tudo isso mesmo como qualidades intrínsecas do seu caráter do que como falta de confiança na sorte do regime que representava. E até a prova disto deu no dia em que o depuseram, não se surpreendendo com a desgraça. (POMBO, 1941, p.560)

Rocha Pombo não perde oportunidade para enaltecer a pátria. Atendia à ‘pedagogia do cidadão’, tão valorizada pelos intelectuais da educação e orientada nos currículos oficiais de então:

No dia 24 estava S.A. na freguesia da Penha, onde pernoitou. Na manhã de 25, depois de ouvir missa, montou a cavalo, e no meio da sua comitiva, escoltado de uma brilhante guarda de honra em grande uniforme, tomou o caminho da cidade. Assim que se avistou o cortejo acerca de meia légua da cidade, numerosas girândolas deram o aviso da chegada; e começaram logo os sinos a vibrar, e a estrugir a artilharia, postada na frente do convento do Carmo. Ao transpor Príncipe o grande arco triunfal que se erguia à entrada da cidade, ‘cobriu-o de aclamações’ o povo que ali se apinhava como alucinado. (POMBO, 1941, p.427)

O livro apresenta cerca de três ilustrações por capítulo. São, salvo os mapas que ocupam a página inteira, pequenas, todas em branco e preto. Outra exceção é a imagem de D. Pedro I que ocupa toda uma página, o que indica uma valorização desse personagem em detrimento de outros.

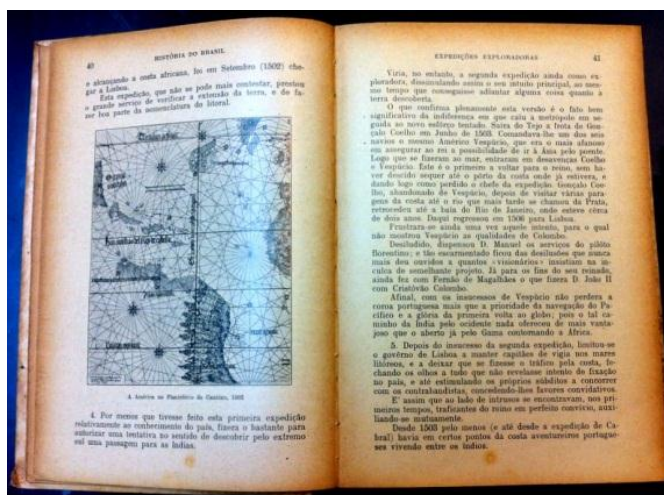


Figura 34: Páginas 40 e 41 do livro de Rocha Pombo, 1941. (Livro da autora).

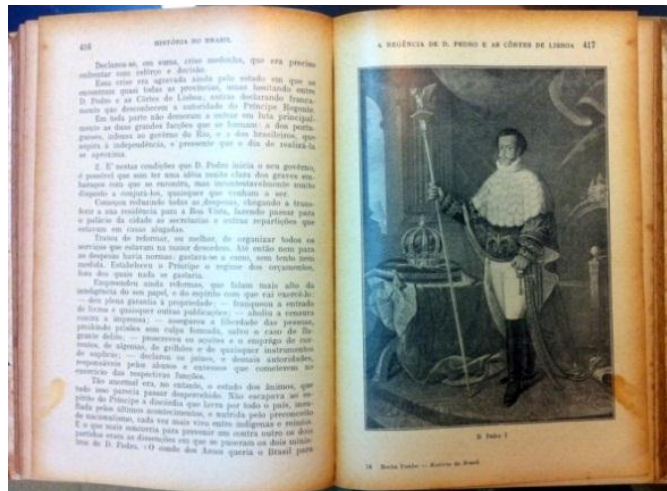


Figura 35: Páginas 146 e 147 do livro de Rocha Pombo, 1941. (Livro da autora).

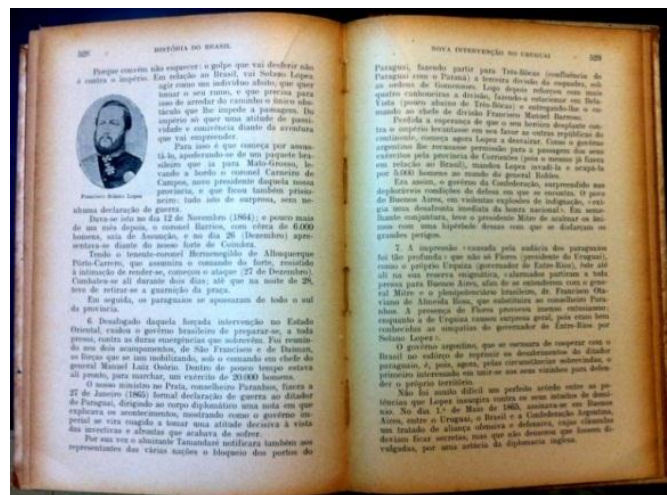


Figura 36: Páginas 528 e 529 do livro de Rocha Pombo, 1941. (Livro da autora).

No livro, não há citação da fonte ou da referência do autor das ilustrações, na maioria dos casos. Algumas delas podem ser facilmente reconhecidas, feitas por pintores consagrados, outras não. É o caso, por exemplo, do quadro *Navio Negroiro* de Rugendas (p.286), entre outros do mesmo artista que são usados ao longo da obra. Os quadros de Vítor Meireles, Pedro Américo e Antônio Parreiras recebem os devidos créditos.

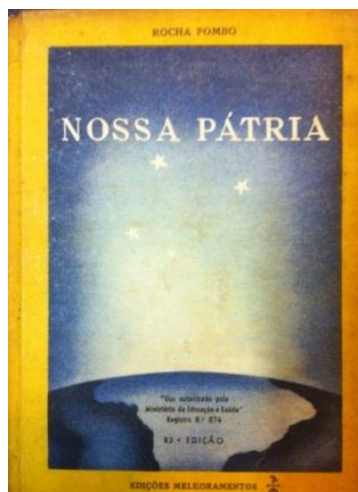


Figura 37: Capa do livro **Nossa Pátria**, de Rocha Pombo edição de 1949. (Livro da autora).

Nossa Pátria foi livro mais reeditado de Rocha Pombo. A primeira edição é de 1917 e a última é de 1970. Foram impressos mais de 450 mil exemplares. A 83ª edição, publicada em 1949 será aqui analisada. Apesar de ser uma edição posterior ao final do Governo de Vargas, com exceção do prefácio, mantém-se inalterada em relação às anteriores.

O livro é pequeno (aproximadamente 18 cm x 13 cm) e tem capa dura. São 51 capítulos distribuídos em 166 páginas. Há muitas imagens, às vezes mais de uma por página e a letra é relativamente grande, se comparada às outras publicações do autor.

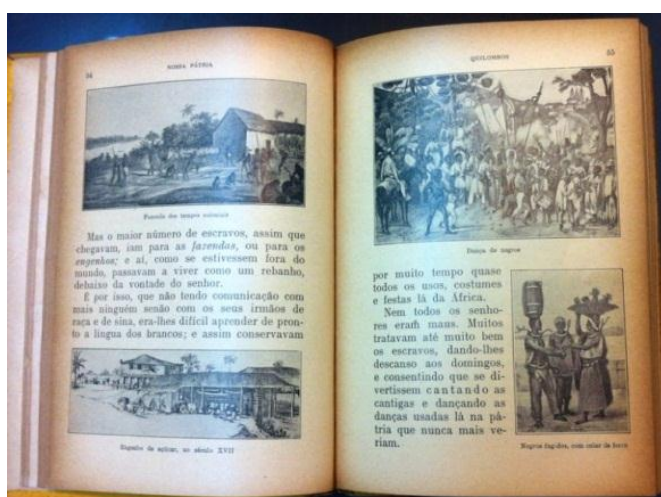


Figura 38: Página 54 e 55 do livro de Rocha Pombo, 1949. Livro da autora

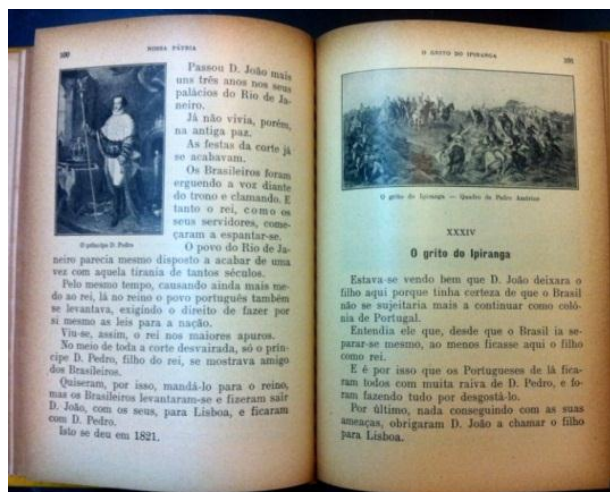


Figura 39: Página 100 e 101 do livro de Rocha Pombo, 1949.
Livro da autora

A publicação apresenta uma linguagem infantilizada, com frases simples, curtas, e muitos capítulos de duas ou três páginas apenas.

E é por isso que os Portugueses de lá ficaram todos com muita raiva de D. Pedro, e foram fazendo tudo por desgostá-lo. (POMBO, 1949, p. 101)

O prefácio da Editora Melhoramentos que relembra trechos do texto original escrito pelo autor: “este livrinho [...] é feito para a inteligência das crianças e dos homens simples do povo”. No prefácio original, o autor afirma saber que está num momento de ‘culto à pátria’ e que o objetivo do livro é apresentar a Pátria àqueles que devem amá-la, já que não se ama aquilo de que não se possui uma tradição, um orgulho. Acrescenta ainda que “Sentir o que fizeram de grande os nossos antepassados equivale a tomar o compromisso de os continuar na história” (p.1).

Os primeiros capítulos são destinados à valorização e exaltação da Pátria bem como à explicação dos símbolos do país, a importância da Independência e ainda há um capítulo dedicado a José Bonifácio.

Pátria! — terra de nossos pais; onde viveram nossos avós; onde temos todas as recordações da nossa vida e da nossa família; onde tudo nos fala à alma — campos e mares, florestas e montanhas — e onde parece que até as estrelas e os próprios ares nos alegram mais que os outros céus. É por isso mesmo que amamos a nossa Pátria mais que as outras pátrias. [...] Ela é para nos como a nossa própria mãe; pois nos abre o seu seio e nos protege, como se fosse uma continuação dos nossos lares. (POMBO, 1949, p.5)

A partir do quinto capítulo os assuntos passam a ser tratados na ordem cronológica dos acontecimentos. Os temas são sempre apresentados de forma a valorizar a nação brasileira e enaltecer seus heróis, seguindo as mesmas tendências já verificadas no manual de História do Brasil destinado ao ensino fundamental.

No capítulo final do livro o autor cria a imagem de uma nação pacífica e desenvolvida:

Veríamos, então, como nunca desfalecemos no esforço constante de criar aqui uma civilização que faça honra ao continente americano. [...] As questões que ainda tínhamos com alguns povos vizinhos foram resolvidas em plena paz, por meio de tratados ou sentenças. (POMBO, 1949, p.150)

3.8.2 Enciclopédia Tesouro da Juventude

A Enciclopédia *Tesouro da Juventude*, editada por W. M. Jackson, Inc., com sede em São Paulo, era obra originalmente inglesa. Passou a ser publicada no Brasil a partir da década de 1920, sendo reeditada algumas vezes até 1963. A coleção era dividida em 18 volumes no total e, em cada volume, havia 15 seções intituladas:

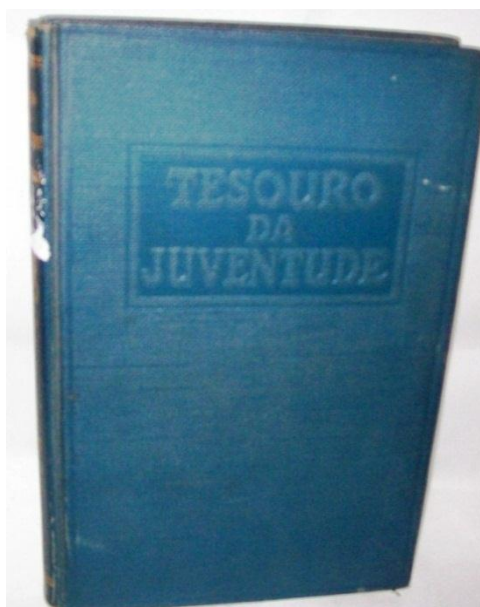


Figura 40: Capa de **Tesouro da Juventude**, edição de 1958. (Imagem retirada do livro disponível no Sebo Vitória Regia em São Paulo).

- O livro da Terra;
- O livro da nossa vida;
- O livro dos porquês;
- O velho mundo;
- O novo mundo;
- Animais e plantas;
- Coisas que devemos saber;
- O livro dos contos;
- O livro das belas ações;
- O livro das belas artes;
- Homens e Mulheres célebres;
- O que podemos fazer;
- Poesia;
- Livros famosos;
- Lições atraentes.



Figura 41: **Tesouro da Juventude**. Índice do volume X. Edição de 1958 (Imagem retirada livro disponível no Sebo Vitória Regia em São Paulo)

Segundo Bernardo Jefferson Oliveira (2008), foi uma das enciclopédias que mais fez sucesso no Brasil, tornando-se relativamente popular. Divulgou o conhecimento histórico não somente por meio da narrativa de dados econômicos, culturais e sociais, mas também através da literatura.

Os conteúdos da Enciclopédia não eram separados por áreas de conhecimento ou disciplinas, como se pode notar pela divisão das seções. Especificamente em relação aos conteúdos de História, verifica-se que apareciam com maior frequência nos capítulos: “O velho mundo; O novo mundo; e Homens e Mulheres célebres”. A escrita dos textos era feita de forma narrativa, com uma linguagem simples e romanceada. Havia valorização de grandes heróis das nações, com destaque para a nação brasileira. Essa valorização era feita não somente em relação aos personagens nacionais, mas também, durante as narrativas de heróis de outros países, especialmente os europeus.

Logo na epígrafe dos volumes já era possível notar um forte apelo à formação moral dos alunos, desde a primeira edição, até as últimas: “Enciclopédia em que se reúnem os conhecimentos que todas as pessoas cultas necessitam possuir oferecendo-os em forma adequada para o proveito e entretenimento dos meninos” (JACKSON, 1963).

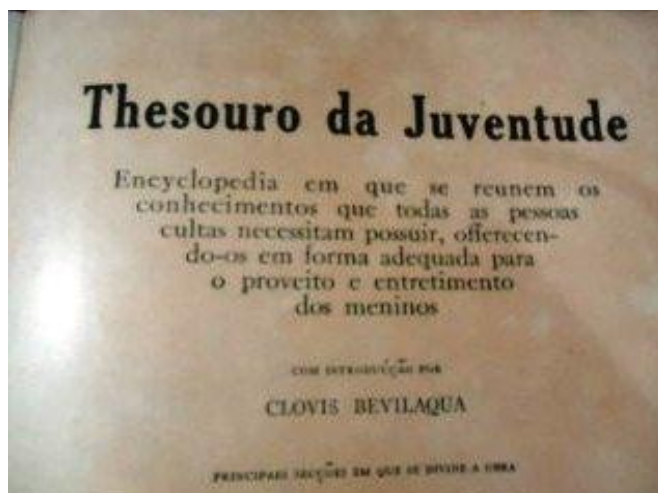


Figura 42: Folha de rosto da **Enciclopédia Tesouro da Juventude**. Edição de 1932. (Imagem retirada do *site* de vendas Mercado Livre).

Os textos narrativos seguiam pelo mesmo caminho, havendo uma valorização do herói como aquele que iria ajudar a formar a Pátria:

A vida dos grandes homens não constitui apenas uma larga e frutífera experiência. Suas realizações e suas renúncias em benefício da Pátria ou da Humanidade, vitórias ou sofrimentos que lhes enchem a biografia, são um convite, e um imã, atraindo a juventude a imitá-los ou a criar, ela própria, novos feitos. O espírito passeia por essas existências, plenas de lutas e alheias a ambição e a vaidade pessoal, como pelas páginas dos mais belos romances ou fixando a tela onde exibem movimentados filmes cinematográficos. (Homens e mulheres célebres, **Tesouro da Juventude**, JACKSON, 1963, IV).

O apelo ao sentimento patriótico podia ser notado em várias passagens ao longo da obra, porém, especialmente nas descrições dos feitos dos heróis da pátria. Eram apontados não somente personagens brasileiros. Contudo, após a descrição de um feito de um personagem estrangeiro, era comum ler-se: “no caso do Brasil não é diferente” (JACKSON, 1963, p.285). Até mesmo personagens de fora do país, analisa Kelly Keiko Koti Dias (2011), acabavam se tornando heróis brasileiros, como é o caso de Giuseppe Garibaldi que, ao se casar com a brasileira Anita se tornava um herói lutando pelas causas do país. (JACKSON, 1963, p.198).

O interessante nesses textos que colocam como centro da questão a figura do herói é que mesmo apontando seus atos algumas vezes como contrários à nação, o tipo de narração que é feita e o modo como se dá destaque aos títulos dos textos, tornou essas figuras sempre favoráveis ao Estado Nacional, servindo em sua maioria como exemplo ao jovem brasileiro. (DIAS, 2011, p.1268)

Outro aspecto importante de ser analisado é o discurso, tal como é escrito, nos textos da Enciclopédia. Verifica-se que as narrativas procuravam aproximar os conteúdos aos leitores. Esses eram tomados como capazes, de alguma maneira, compreender e ter prazer em aprender o que se apresenta e não somente memorizar informações:

Lido nos serões de família nas horas de lazer, ou servindo de obsequioso companheiro aos que, pelas circunstancias da vida, teem de, temporariamente, se afastar de seus amigos e conhecidos, será um precioso disseminador da cultura media do nosso tempo em todos os recantos do paiz, nas cidades, nos campos, nos longínquos sertões, onde mourejam os rústicos agricultores, creadores, mineradores e seringueiros. Uma pagina descreve a terra, o systema planetário e o cosmos; outra se occupa com os reinos da natureza; adeante fala-se dos paizes, com os seus costumes, as suas industrias e os seus centros de população; alem se tratar do nosso continente americano e do nosso paiz, que devemos conhecer melhor e mais completamente do que os outros continentes e os paizes estrangeiros; os homense as mulheres celebres, que facilitaram a vida por suas invenções, ou a illuminaram por seu pensamento, ou a ennobreceram por seus actos, são postos em relevo; os factos heróicos, os acontecimentos históricos de maior relevância são cuidadosamente lembrados. (...) Por isso uma larga parte d'esta encyclopedia é consagrada á poesia nas suas variadas formas, ás narrações, á historia dos livros celebres, que foram as expressões mais notáveis da arte da escripta em diversas epochas da historia humana. Ao lado da poesia apparecem a musica, a pintura e outras formas de manifestação do sentimento esthetico. (**Tesouro da Juventude**, JACKSON, 1932)

Havia a tentativa de tornar os conteúdos mais atraentes para as crianças. O discurso escrito era algumas vezes dirigido diretamente ao leitor. As narrativas romanceadas procuravam instigar a curiosidade. Os gráficos, mapas e tabelas da até então apresentados pela Geografia, passaram a figurar de maneira mais ativa e reflexiva – se comparados ao período anterior.

A curiosidade das crianças é a expressão normal e natural de sua vitalidade. Ela não deve ser apenas satisfeita, mas encorajada e cuidadosamente dirigida, a fim de lhes proporcionar amplo e variado conhecimento. Eis o propósito e finalidade do 'Tesouro da Juventude'. (**Tesouro da Juventude**, 1963, v.1, I)

A coleção apresenta-se em conformidade com a ideologia da época. Seus textos e ilustrações enalteciam os valores e heróis pátrios. Ficavam evidentes os modelos de cidadão moderno e civilizado que se queria formar.

3.8.3 Outros materiais didáticos

Em algumas escolas as professoras se utilizavam de materiais mais elaborados, com grandes ilustrações coloridas, que eram utilizados como ponto de partida para ajudá-las a discorrer sobre os assuntos que queriam transmitir no momento.

— Tinha uns quadros assim... Virava assim, uma foto, né? Com aquele fato lá, e a professora explicava para gente. Por exemplo, um quadro sobre Tiradentes, ou um quadro, uma pintura sobre a Independência, o Dia do Fico. O que a professora falava a gente anotava. Não tinha livro – um livro assim de [estudo]... Cavalete. E ia virando assim, né? E aí aparecia. Imagens. Imagens, é. Quadros, é... Quadros assim, essas pinturas. Aí a professora ilustrava lá, mas era muito... Era quadro de pintor, de pintoras. Por exemplo, Tiradentes à beira da forca. (José Antônio)

Encontramos duas lembranças recorrentes entre os depoentes a respeito do material didático. Alguns se recordam de ter usado um tipo de livro — algumas vezes um livro didático de História ou então um “livrão” com conteúdos das várias matérias — e outros, apenas relatam o uso de registros feitos por eles mesmos, de cópias da lousa.¹⁵

— A gente estudava... era um caderno só que tinha praticamente tudo. Era um livro assim. Então tinha ali os mapas de São Paulo, mapa das estradas de ferro. “Assim”, né? Retangular. Esse que eu me lembro. Pode ser que tivesse outro. E tinha ali a matéria, os mapas. Tinha bastante mapa. (Marlene)

A lembrança de um livro utilizado pela professora é recorrente, o que nos faz supor a existência de materiais destinados exclusivamente para quem dava aula.

— Eu sei que a professora tinha um livro, a gente tinha um livro que chamava História... História, por exemplo, terceiro ano, aí a professora contava, lia e falava tudo que estava escrito E depois tinha perguntas, questionário, questionário decoradinho. (Nícia)

¹⁵ Até o momento, não conseguimos localizar o “livrão” referido pelos depoentes. Encontramos, no entanto, no CRE-Mario Covas, uma edição de 1968 do livro de Diogo de Campos Moreno, *Livro que dá razão do Estado do Brasil (1612)*. Recife: UFPE, 1955. É um livro de 54 cm x 37 cm, com mapas e cartas relativos as capitâneas brasileiras de 1612.

As professoras usavam livros tanto para ler trechos para seus alunos como para contar o que estava escrito.

— *No primário não lembro se tinha livro eu acho que tinha uns cadernos. Eu sei que tinha um capítulo, o mais chato, era Capitãncias Hereditárias que a gente tinha que decorar os donatários e as capitãncias, mas fora isso até que tinha, eu achava umas coisas interessantes, a história de Caramuru.* (Celina)

Outros depoentes não se lembram de outros materiais utilizados, a não ser o que era escrito na lousa.

— *No primário? Não, não tinha apostila, não tinha livro. (...) Ah, [a professora] usava mais a lousa. (...) Que eu me lembre, narrava, né? Narrava os fatos, a gente escrevia no caderno.* (Ausonia)

3.9 Outras disciplinas

Segundo o Anuário de 1935-6, programa mínimo oficial de disciplinas para o primeiro ano primário incluía: Disciplinas de expressão (Leitura, Linguagem oral e escrita); Desenho; Trabalhos Manuais; Música; Iniciação Matemática (Cálculos e Formas); e Noções comuns. Em trabalhos manuais do primeiro ao quarto ano incluía alguns conteúdos extras para as meninas. No caso do primeiro ano:

Accresce para as meninas:
Estudo dos pontos mais simples de “crochet” com agulha de osso e com fios grossos, como barbante, lã, etc., para a execução de objectos uteis, como golas, cintos etc.

Figura 43: Anuário de 1935-6 p. 114

Os programas ao longo das séries no primário se mantinham basicamente os mesmos, porém a quantidade de conteúdos em cada uma das matérias ia gradativamente aumentando.

O programa mínimo oficial de disciplinas para o 4º ano primário era bastante extenso. As matérias exigidas, além da de História e Geografias incluía Música, Canto

Orfeônico, Desenho e Trabalhos Manuais. A disciplina de Português estava subdividida em Linguagem Oral e Linguagem Escrita. Matemática se subdividia em Aritmética e Geometria.

— *E o ensino era estabelecido pelo programa oficial. O que era o programa oficial? Se eu me lembro bem, ensino da aritmética, no primário não chegamos a estudar equações, que eu me lembre. Que eu me lembre, equações era no ginásio. Mas era na verdade, as quatro operações, e decorando então, as tabuadas.* (Falbel)

Para as meninas ainda havia alguns conteúdos a mais:

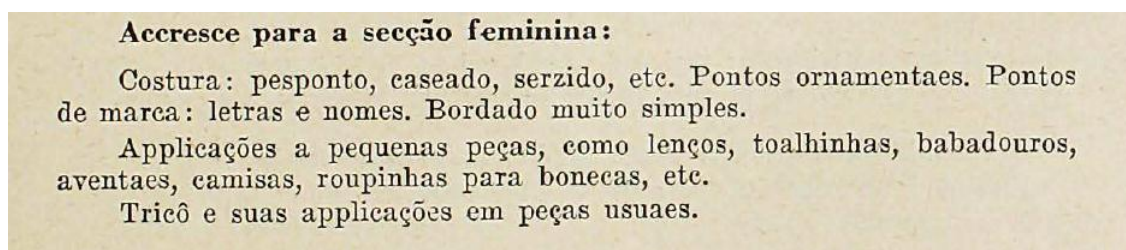


Figura 44: Anuário de 1935-6 p. 121.

No entanto, não houve relatos em que esses conteúdos fossem lembrados. Foram citados em vários depoimentos situações de leitura, escrita, memorização de tabuadas e ginástica.

— *Faziam brincadeiras no pátio, a escola ocupava uma área muito grande.* (Falbel)

— *[...]No Ginásio a gente fazia ginástica rítmica lá no Pacaembu. Então você ficava ensaiando aquilo 2, 3 meses, até chegar o dia de fazer a ginástica rítmica. As escolas tinham fanfarra, então quando você... Quando estava chegando a época do Dia da Independência a fanfarra saía pela rua, né? O povo todo saía pra ver a fanfarra. Então era uma coisa assim, que... Imagina se ela não ia falar isso, mas muito, na sala de aula? Devia ser falado, mas não lembro do texto, nem lembro da fala da professora. Isso não lembro, mas devia, porque era uma coisa muito importante.* (Marlene)

Nos relatos, apareceu a importância das cópias bem feitas e dos conteúdos memorizados para a boa avaliação do aluno e do êxito escolar.

— *Você tinha que saber exatamente a tabuada, as quatro operações, decoradas e isso era em relação ao ensino da aritmética. Português como linguagem onde a caligrafia era muito importante que você aprendia a desenhar as letras e o critério de avaliação era se a caligrafia era bonita então esse é um bom aluno, se a caligrafia é feia não é um bom aluno. As demais matérias eram ginástica, que havia.* (Falbel)

Mais de um depoente relatou a importância que se dava ao aprendizado da Língua Portuguesa e da Matemática.

— E eu acho que... Sabe o que é que eu tenho impressão? É que eles davam muita importância pra Português e Matemática, né? (Marlene)

Muitos relataram o uso da cartilha para a alfabetização, bem como a importância da memorização das tabuadas. Vários ainda relataram que os conteúdos de História só eram enfatizados na preparação para o exame de admissão.

3.10 Os exames de admissão e o quinto ano

A reforma Francisco Campos, pelo decreto nº 19 890, incluía a obrigatoriedade dos exames de admissão em todas as escolas públicas de todo o Brasil. Tal obrigatoriedade só deixou de existir em 1971.

Os exames de admissão funcionavam como uma barreira ao acesso ao ginásio e buscavam selecionar aqueles alunos com melhor desempenho, segundo os critérios de então. Aqueles alunos que conseguiam atingir as notas necessárias para cursar o Ginásio ou que não tinham idade suficiente, na época, 11 anos, procuravam cursar o chamado quinto ano, preparatório para os exames de admissão.

Geralmente, os candidatos ao ginásio prestavam os exames em mais de uma escola, procurando aumentar as possibilidades de serem aprovados.

Muitos que não conseguiam aprovação, mesmo depois de terem cursado o 5º ano, buscavam formação nas escolas particulares, menos rígidas nos seus critérios.

Alguns depoentes mencionam a necessidade de fazer o quinto ano e apontam as grandes diferenças entre o ensino no primário e o que era ministrado neste ano.

O número de matérias era o mesmo, mas os professores passaram a ser especializados em cada área. No entanto, apesar das mudanças que ocorriam na vida escolar, poucas lembranças específicas de como era o quinto ano ficaram na memória dos entrevistados.

— *Dona Maria Olívia Bittencourt, dessa eu me lembro, me lembro... E eu fiz, e foi assim... porque era assim, eu entrei antes do tempo, aí quando chegou no quarto ano, tinha, você podia ter quarto ano A, quarto ano B, quarto ano C, lá era A, B, C por nota, e tinha o chamado quinto ano A, quinto ano B, quinto ano C. Eu era do quarto ano A. Então o que que eles fizeram naquele ano: o quarto ano A era chamado quinto ano C, então eu fiz, no quarto ano, aquele regime de três professores. Quando chegou no fim do ano, eu faço anos em julho e era até 30 de junho, então foram dizer que eu não podia fazer exame de admissão, aí eu fiz de novo. Então eu fiz dois anos com essa... Então eu aprendi bastante nesse quinto ano, viu?* (Wanda)

— *Porque, nesse quinto ano que tinha uma professora para Matemática e uma para Português. Dona Preciosa, de Matemática, Dona Maria, de Português e Dona Neide de História e Geografia.* (Marcelo)

— *É, aí eu comecei a entender melhor. Chamava "Admissão ao ginásio" o livrinho, é, tinha um quadradinho assim. No "Admissão ao ginásio", eu comecei ver, hum... Interessante do jeito que estava lá! Aí me entusiasmei e tirei a maior nota da admissão na escola que eu fui prestar. E fui muito bem. Agora, não consigo lembrar, porque tinham algumas ilustrações, era um livro que tinha umas ilustrações, e alguns textos muito bem articulado às ilustrações, acho que isso me ajudou muito. Interessante isso, né? Não eram só gravuras, claro que não, mas os livrinhos lá tinham mais fala, né, mais... E esse de admissão eu fui muito bem, eu gostei muito, fui muito bem na provinha.* (Ausonia)

Tabela 6: Movimentação escolar do ensino primário ao secundário na cidade de São Paulo

	Primário		Secundário	
	1936	1937	1936	1937
Matricula geral	148 735	156 660	15 606	17 436
Matricula efetiva	117 332	123 592	14 921	16 914
Aprovação	86 134	89 228	12 647	14000
Conclusões de curso	16 082	18 024	1 801	1 831

Fonte: Dados retirados do Anuário Estatístico do Brasil, 1941 p. 798.

A observação da tabela pode nos mostrar que, além dos baixos índices de alunos que concluíam tanto o primário como o secundário, havia uma queda significativa entre o número de alunos que concluía o primário e o que efetivamente conseguia ingressar no secundário.

4 — O ensino de História e Suas Recorrências

Seja a memória individual ou coletiva, passou a integrar o objeto de interesse dos historiadores. Cabe a eles, portanto, adequar os relatos individuais de memória à veracidade histórica, elaborando, a partir de então, uma reflexão sobre a temporalidade. Ou seja, cabe ao historiador apreender o presente, através dos relatos de memória de um acontecimento e relacionar ao passado histórico desse acontecimento, em função da concepção de um futuro desse passado.

As memórias fazem parte de um processo dinâmico em que buscamos reconstruir o passado: reordenando-o, conservando-o ou até mesmo excluindo-o; afinal a memória alimenta-se de lembranças, as esquecidas e as lembradas.

As memórias de nossos depoentes do que foram os anos no primário foram claramente influenciadas pelas vivências posteriores dos entrevistados. A importância dada aos conhecimentos adquiridos e às críticas feitas ao que estudaram posteriormente e valores expressos no momento das entrevistas, estão ligadas à formação profissional, às escolhas políticas e às experiências vividas. As memórias retroativas foram tingidas e complementadas pelo que hoje cada um considera importante. As críticas, a maneira e ao conteúdo do que era ensinado revelam parte dos valores adquiridos ao longo da vida de cada um.

Alongamo-nos na transcrição de trechos da história de vida dos depoentes, que têm em comum o processo e a trajetória da carreira profissional. Em todos os casos, a visão expressa do que estudaram no primário está marcada por críticas, tanto da forma quanto do conteúdo aprendido. Todas as críticas se baseiam no que foi estudado ou praticado posteriormente, tanto no curso de admissão, (quinto ano) quanto no ginásio e, posteriormente, nas Faculdades.

— Muito depois então que eu estudei História. História do Brasil não pode ser dada separada da História Geral, porque o Brasil foi colônia, foi dependente, foi, então é impossível né, imagina, ficava uma coisa meio sem graça mesmo e um pouco decoreba. Só que eu tinha um instinto, não sei se é um instinto, que eu gostava de História, e eu procurava às vezes saber por outras vias que não só a do primário. E daí conforme eu fui me entrando mais no assunto, quer dizer não tanto entrando no assunto, mas conforme eu fui pegando prática de ensino eu fui melhorando o sistema e aí eu percebi que uma das coisas importantes para o Ensino de História é dar aos alunos uma noção de tempo. (Celina)

Vale a pena lembrar que Celina fez toda a sua formação em uma escola de forte influência europeia. Assim como muitos na elite paulistana, suas referências, tanto literárias

como educacionais, eram principalmente francesas. Podemos, portanto, compreender a importância de Celina destacar a necessidade do estudo de História do Brasil ligado ao que ela chama de História Geral, a história da Europa. Outro aspecto interessante em seu depoimento é a consciência que tem de como foi mudando sua compreensão de História e do Ensino de História, a partir de sua formação e prática docente.

— *[Depois do exame de admissão] eu continuei no mesmo colégio e fui até o colegial, depois estudei no Sedes Sapientiae que hoje faz parte da PUC, e lecionei, e comecei a lecionar nesse colégio mesmo. A vida toda, eu lecionei lá, depois no Sacre Coeur, na Nove de Julho, também um colégio de freiras. Foram os dois colégios que eu lecionei.* (Celina)

A crítica de Marcelo se faz pela ausência de um processo histórico evolutivo, onde os fatos se encadeiam de forma lógica. Além disso, observa a ausência de aspectos que ele chama de humanos nas aulas de geografia. Compara a história dada com o aprendizado nas aulas posteriores sobre a revolução Francesa, em que observou relações entre o próprio fato em si, seus antecedentes e suas consequências:

— *Tinha o clássico e o científico, optamos pelo científico. E o Pan-Americano, colégio, tinha a fama de, contrariamente ao Colégio Bandeirantes, que tinha a fama de preparar melhor para a Politécnica ou, e para as áreas congêneres, e o Pan-Americano para Medicina e as áreas biológicas, digamos. Como eu pretendia ser médico, eu fui pro Pan-Americano visando esta oferta que o Pan-Americano fazia, visando mais Medicina e Biologia.*

...não suscitou interesse pela História na interpretação, né, de fenômenos que pudessem nos ajudar, crianças, meninos etc., a entender melhor uma evolução, uma evolução via História, uma transformação que a Geografia Humana, hoje, a palavra "humana" aditada à Geografia, que antes era países e capitais.

...Eu fiquei muito aderido à Revolução Francesa, o que ela significou, e ele dedicou aulas e aulas, na minha lembrança, sobre a Revolução Francesa, os antecedentes, o episódio e, e o pós. Então, esse foi o único momento, em matéria de História, que eu fiquei, assim, mais elevado com o que a História podia contribuir para o entendimento de uma evolução. Na História não tinha o item humano, só nome de pessoas, mas não uma conexão temporal, que levasse ao entendimento de que, é de uma evolução ao longo dos séculos, por exemplo. (Marcello)

Marcelo critica a ausência de noção de evolução que pode se dar ao longo dos séculos. A ausência de conexão temporal das matérias dadas, sem uma análise do que ele chama de “humano”, destaca, na sua percepção, uma história árida, com a qual não conseguia se conectar. Sua conexão se deu a partir do momento, quando, mais tarde, estudou a Revolução Francesa, quando lhe foram apresentados fatos conectados, seus antecedentes, os fatos em si e suas consequências.

Wanda, formada em Física, não manteve contato direto com História em sua carreira posterior. No entanto, declara-se hoje muito interessada pela área. Em seu depoimento e conversas que mantivemos informalmente, afirmou gostar muito de ler livros sobre História e compartilhar com amigos muitas de suas reflexões.

— Trabalhei, trabalhei com isso [Física]. Então, eu acho que foi, era uma formação... Mas depois a gente começa a ver parentes, amigos que trabalham com História e tudo, então começam a comentar de, de papos, você vê que a coisa [o ensino] é completamente diferente do que era ensinado. (Wanda)

Foi depois de adulta que pode olhar para o ensino que recebeu no primário, comparar com sua vida de professora e pesquisadora e criticar o que ela viu como fragilidade do ensino no Caetano de Campos. Wanda também compara em determinado momento o seu tempo de escola ao ensino recebido hoje pelos seus netos, segundo ela, mais reflexivo e rico. Faz ainda uma crítica à falta de noção de tempo que tinha quando criança.

— Então, acho que essa escala do tempo é muito difícil de a criança sentir, né? Eu demorei muito para sentir. Então depois, quando você começa a ver que o tempo é mais largo, porque você viveu mais, então, setenta anos agora e setenta anos antes, você começa a dar valor àquelas coisas anteriores e começa a ter noção do tempo, né? (Wanda)

Wanda se ressentia da ausência de percepção da noção de tempo quando criança. Somente com o passar dos anos, percebe que o tempo se estende muito além do que conseguiu captar na sua infância.

Celina, por outro lado, critica o ensino recebido quando criança e diz que posteriormente, quando professora, para ajudar os alunos a entender a passagem do tempo construía a *linha do tempo*.

— E daí conforme eu fui me entrando mais no assunto, quer dizer não tanto entrando no assunto, mas conforme eu fui pegando prática de ensino eu fui melhorando o sistema e aí eu percebi que uma das coisas importantes para o Ensino de História é dar aos alunos uma noção de tempo, então geralmente eu começava assim procurando fazê-las perceberem as diferenças entre as gerações, então fazê-las perceber como é que era no tempo da sua avó, da sua mãe, no seu tempo, assim para elas perceberem seu tempo, para elas perceberem que o tempo tem mudanças. Ora se tem mudanças em três gerações, imagine em vários séculos? Então começava por aí, e eu organizava também uma ficha, a ficha do tempo, uma frisa do tempo que elas marcavam a idade delas, a idade da mãe dos avós e depois então os acontecimentos históricos para verem a relatividade do tempo, né? Por exemplo, o século de Péricles, que leva-se mais tempo estudando, que tudo, e é uma época curtinha, em comparação com toda a história da Grécia e com toda a história da

antiguidade, mas você leva mais tempo dando aula sobre o século de Péricles do que sobre o resto da história da Grécia. Então fazendo a frisa do tempo elas tinham ideia, essa ideia do tempo e das mudanças que ocorrem. Como existem épocas que são mais densas, mais importantes e então e cheias de acontecimentos e, de repente, um vazio, umas épocas são menos, menos, produzem menos. A renascença, por exemplo, é um período. (Celina)

É preciso ressaltar, no entanto, que essa percepção de Celina da forma como acredita que se deve promover o ensino de História, só foi possível depois que viveu o ensino quando criança e que estudou o assunto na sua formação posterior.

O depoimento de Ausonia é mais um exemplo de como sua carreira marcou a visão que tinha da escola.

— Então, antes disso eu dava aula também em ginásio público também, em ginásio do estado dava aula, peguei Ciências. Ciências, é porque eu fiz mestrado e doutorado em Saúde Pública, eu fiz Psicologia Educacional, depois fui pra Saúde Pública também, então as duas áreas.

...não que eu quisesse escola particular, sempre fui militante da escola pública – e trabalhei, é que o Experimental da Lapa, nossa unidade foi fechada em função da Ditadura, e o Equipe foi a única escola que abriu os braços pra mim.

E aí, o interessante, por exemplo, você falou de História, tal, eu lembro que um dos colegas nossos que dava aula de História, que a gente preparou muito, foi o Genuíno, esse foi deputado, político. Ele tinha saído da, enfim, tinha saído da prisão e o Equipe também acolheu pra ele dar aula, ele tinha feito Filosofia e História. (Ausonia)

— Eu não entendia História, aí a minha prima Eliade – não é –, professora de História no Liceu Pasteur, aí me chamou e me deu tanto pito, porque eu trocava, né filha, eu trocava, eu não, eu não tinha, por que... "Mas não é linear mesmo!", — E depois assim, quer dizer, era uma História, pelo que eu me lembro, filhinha, que não tinha contexto; ela só tinha fatos isolados, da minha cabeça, não é que ela tinha... Que do jeito que era ensinada e, portanto, conseqüentemente do jeito que a gente aprendia, ela não tinha contexto, não tinha situações, filhinha, nessa História, ela era fatos, e você não consegue relacionar fatos sem contextos para o aprendizado. (Ausonia)

Ausonia diz que não entendia História. A ausência de nexos entre os fatos, que ela não percebia quando criança, a ausência de contexto, fazem parte das percepções que ela conserva.

No entanto há uma particularidade no depoimento de Ausonia. Diferentemente dos outros depoentes, Ausonia lembra-se de já ter começado a compreender melhor a matéria ainda criança, durante o curso de Admissão.

José Antônio se alongou, descrevendo seu processo de formação, no qual, após uma educação católica quando pretendia ser padre, os movimentos políticos de esquerda foram se tornando cada vez mais importantes.

A partir daí, critica a ausência de nexos no que aprendeu, a falta de conteúdo político, os fatos isolados, a ausência de processo histórico. Critica o fato de que o que era ensinado eram as datas típicas, e os personagens que marcaram a História do Brasil.

— Quando eu estava no Colegial eu larguei tudo e fui pro Seminário Católico, para o seminário – chamava na época. Era um tipo de internato onde os seminaristas eram... passávamos a ter o Colegial lá dentro. Também tinha essas matérias todas, mas a função principal era ser padres da Igreja Católica. E depois que a gente acabou o colegial a gente vai pra Filosofia, que é uma filosofia muito mais baseada em Aristóteles e São Tomás de Aquino, né? Então chamava-se Filosofia aristotélicotomista – o aristotélico, do Aristóteles, e o tomista, de São Tomás. São Tomás de Aquino. E aí todas as matérias eram firmadas em cima dessa concepção, não era uma concepção, por exemplo, materialista, histórica ou estruturalista. Não tinha nada disso! Era muito bem, assim... homogênea, né? E aí que nós, pelo menos eu, fui abrindo os olhos para entender o mundo de modo, embora muito influenciado pela igreja... porque nós não víamos os autores como hoje, como na universidade. Mas eu fui dando uma pensada própria... preocupação com o social, não só com o transcendente, que era Deus a autoridade, a igreja... Porque nós estávamos lá por causa disso! E aí, feito os três anos de Filosofia Pura – Lógica... Tinha Lógica, Cosmologia, tinha... Psicologia. Várias Psicologias ‘teve’ no curso. A gente já era praticamente adulto. Aí eu já tinha meus 20 anos. Eu saí no meio de uma ebulição grande. Tanto que quando eu entrei na Faculdade de Sociologia e Política (é o nome da escola – Escola de Sociologia e Política). Tinha Ciências Sociais na USP e Sociologia Política numa faculdade própria, só... estruturada com esse nome e com essas preocupações. ... Os cursos já eram bem mais... Como eu diria? Assim... Modernos, no sentido de ver como é que foi o Renascimento, o que é que foi a História Antiga, a herança Greco-Romana, e... Aí tinha aulas de história mesmo, né? Os professores eram formados na USP, davam um conteúdo diferente pra história... E em geral nós éramos marxista-leninistas... [Riso] E líamos todos os autores aí do mundo soviético, que era o mais... A União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, né? E... Nós éramos da JUC, que era a... O meu grupo era da Universidade Católica, né? Juventude Universitária Católica – chamava. E aí nós... A passagem para a política prática era entrar no Ação Popular, que era um desdobramento da ordem religiosa, da visão religiosa do mundo; tentar cristianizar através de uma revolução, né.

Então, no primário meu, a história é assim: é... A base de personagens, né, que era importante. Não é como a gente estuda hoje, mesmo no Colegial. Mas hoje a gente... Baseava... Por exemplo, a ciência política toda a gente dava aula...

Era tudo fragmentado, né? Não era como... Uma visão de história... De história que a gente tem, da dialética de hoje. Porque davam na universidade uma história marxista, né? Usávamos Marx, Lênin. Usávamos os autores aí sobre o Renascimento, por exemplo. Esse era o quadro. Agora, se você quiser saber como a gente aprendia História no Colegial ou no... Era... Ou no, ou no... No ginásio era

assim: a gente não... Não é que a gente não gostasse, a gente não entendia bem o que a gente tinha a ver com os... Com a história antiga, né? Os... A história, a cultura greco-romana. A gente aprendia no pau, né? Não... Só mesmo na faculdade que a gente entendia bem as coisas. No Colegial acho que não tinha maturidade pra entender que... Que houve o Renascimento, que houve o Iluminismo, que houve o... O que significou o Napoleão, o terror, os girondinos, a Revolução Francesa. Não se entendia o que era essa história. Eu posso dizer de mim. É... Só entendi a história como processo, com todas as implicações econômicas, sociais, políticas, financeiras na universidade.

Era gostoso. Preparar as aulas, as comemorações, as grandes datas, os grandes heróis. Mas não se entendia o que... O significado maior daquilo, né? Não... Não tinha dialética aí, não tinha. (José Antônio)

No depoimento de José Antônio, fica clara sua visão em perspectiva, a partir de sua posição política. A formação de José Antônio na Faculdade, em que a História era dada como processo de implicações econômicas, sociais, políticas e financeiras, ou seja, a História que via como sendo uma matéria que lhe dizia respeito pessoalmente, é a base da crítica que faz ao que aprendeu no primário.

Crítica a ausência de nexos entre os fatos e História a partir da visão marxista que estudou na faculdade. Apesar de gostar das aulas como eram dadas, aponta a ausência do que chama de dialética no processo de aprendizagem de então.

A fragmentação dos temas tratados, sem conexão e sem implicações maiores, sem uma lógica clara atrás dos fatos estudados, nas lembranças de Antônio, não tinha repercussão pessoal e que, por causa disto, não trazia nenhum envolvimento lógico ou emocional.

Marlene, que passou a lecionar História pautada na formação recebida posteriormente, em que acredita ser o aluno não apenas reproduzidor, mas sim produtor de conhecimento, faz duras críticas ao ensino recebido quando criança, bem como sequer se lembra de ter recebido boas aulas de suas professoras.

— Então, ela era imigrante, veio com 11 anos, e ela veio, vamos dizer assim, alfabetizada em espanhol, porque ela era espanhola. Quando ela chegou, tentaram... puseram a minha mãe, porque ela era a mais nova; puseram a minha mãe na escola, mas ela não se deu bem, ela preferiu ir trabalhar. Naquela época não era obrigatório às crianças... Ela tinha 11 anos, não era obrigatório ir para escola. ... lia em português e lia as revistas que eles tinham lá em espanhol. Então era uma família bem espanhola mesmo, com fortes características, e estavam muito ligados lá à Espanha.

E foi até muito bom que eles não voltaram porque a Espanha enfrentou uma guerra muito sangrenta, né? Muito ódio entre eles mesmos, porque foi uma guerra civil. Agora, quando eu estava fazendo primário, o ensino era assim: ele era bem, vamos dizer assim, estratificado.

Eu dei também OSPB, Educação Moral, Estudos Sociais, que teve alguns anos. Eles tiraram História e Geografia. Era Estudos Sociais.

Eu tenho a impressão que também foi falado isso, a respeito de D. Pedro, da Princesa Isabel. Pouco, não muito, porque não era pra ficar se estendendo muito sobre a família imperial. Mas eu acho que eles falavam. Quando foi... Quando foi a Independência, né? A Independência sempre foi festiva, sempre foi feriado Dia 07 de setembro. E naquela época 07 de setembro tinha comemorações assim, estrondosas! Quando eu... Agora eu vou falar através do Ginásio, que é o que a gente lembra mais. Mas devia fazer também no primário manifestações, né? (Marlene)

Marlene traz da infância a lembrança vivida pela mãe do período que viveu na Espanha. O embrião da crítica a Getúlio, à ditadura, aparente em seu depoimento, vem da vivência familiar. O estudo da História como algo em que tudo está previamente determinado acompanha, de modo aparente, sua crítica à ditadura. Não lembra que tenham ensinado algo sobre a Revolução Constitucionalista de 1932, por exemplo. Assim, as críticas de Marlene, tem conotação política referidas ao se recordar dos valores domésticos, de lembranças trazidas da Espanha pela família que manteve laços emocionais com o país de origem.

Fica claro que o passado de professor universitário, especializado em História, está por traz da crítica que faz à falta de profundidade da escola primária.

— E era uma escola bem simplória do ponto de vista pedagógico, método de ensino, porque no fundo era disciplina rígida, e que variava entre uma professora e outra professora.

Era decorrente da cartilha, do livro de História, impregnado de nacionalismo da época. Era a época do Getúlio. Canto orfeônico, Hino Nacional e coisa desse tipo. (Falbel)

As críticas ao conteúdo das aulas de História, em grande parte, se repetem. As aulas eram fragmentadas, feita de fatos desconexos, sem profundidade, reflexo do aprendizado e experiências posteriores dos depoentes.

A ausência de nexos entre os fatos estudados foram apontados por todos os depoentes. As aulas e seus conteúdos foram considerados genéricos. Para um dos entrevistados, faltava, principalmente, a noção de tempo histórico. Por outro lado, aqueles depoentes que passaram por processos nos quais questões de ordem política e sociais se fizeram presentes nos cursos superiores, perceberam mais tarde a ausência deste tipo de conteúdo nas escolas primárias da época.

Questões sociais, aprendidas em curso superior por alguns depoentes, com orientações políticas definidas, passaram a fazer parte da crítica à forma e ao conteúdo do que era ensinado.

Podemos concluir que a maneira crítica de que os depoentes se lembram do ensino do passado, a consciência do ensino de conteúdos desconexos, sem explicações que pudessem fazer algum sentido, são fruto de uma análise posterior, que tem como referências o contexto de vida de cada um de nossos entrevistados, além do que estudaram nas várias fases de sua formação estudantil. Cada um dos depoentes vê aspectos distintos a serem criticados, frutos das convicções forjadas ao longo da vida.

5 – Considerações Finais

Foram colhidos depoimentos de alunos que frequentaram o primário entre os anos de 1933 e 1953 em algumas cidades do Estado de São Paulo, além da capital. Entre as escolas, há Grupos Escolares Municipais, Escolas Estaduais, escolas ligadas a Igrejas de bairro e, também, Escolas Particulares, destinadas à elite. Abarcamos, portanto, um universo variado, que se estendeu ao longo de todo o governo de Getúlio Vargas, e um pouco mais.

O estudo acerca do Ensino de História nas escolas primárias ofereceu elementos para que fossem respondidas algumas das questões iniciais desta pesquisa. Uma delas foi “Por que o ensino de História é tão controverso?”.

Observamos, a partir dos documentos levantados que, no período estudado, havia grupos com interesses contraditórios em relação ao currículo escolar, e em especial o de História: alguns grupos defendiam a permanência do estudo religioso na escola pública quando foi aprovada a Reforma Francisco de Campos em 1931; outros almejavam a democratização do ensino, representados pelo Movimento Escola Nova; ou ainda havia os que planejavam forjar o sentimento de nacionalismo, muitos deles representantes do Governo Vargas; e finalmente, aqueles que desejavam manter sua cultura de origem, representados pelos imigrantes de diversos países.

Entre as lembranças comuns dos depoentes encontra-se a ênfase dada pelos professores aos conteúdos de Linguagem e Aritmética.

Os livros didáticos analisados deixam claro como se traduziam os programas escolares, seus objetivos e conteúdos, na sala de aula. Os textos, em sua maioria, exaltam os heróis da Pátria, e a importância da Nação.

Em relação aos conteúdos ensinados na área de História todos se lembram de aprender memorizando-os. Valorizavam-se os personagens, heróis da Pátria. Todos eles relatam com igual importância o aprendizado dos hinos e a comemoração das datas cívicas. Em apenas um depoimento, de José Antônio, há o relato de diferenças na metodologia usada pela sua professora, que se utilizava de imagens para narrar os acontecimentos históricos. Essa metodologia está pautada nas orientações dadas pelo *Programa de Ensino* de 1936.

A literatura aponta para esse período como tendo sido um momento em que aconteceram as primeiras medidas para mudar os métodos de ensino, muitas delas propostas pelo grupo da Escola Nova — nas quais deveria haver valorização da criança e de seu

processo de aprendizagem. Entretanto, o que se observou, através do relato dos depoentes; das publicações didáticas; e até mesmo nas avaliações coletadas, as quais tivemos acesso, é que a sala de aula continuava sendo um lugar de reprodução do conhecimento, com foco no professor e na memorização de conteúdos.

Com base nos depoimentos colhidos, podemos afirmar que, apesar das orientações dos escolanovistas, a Escola seguia uma política educacional de molde autoritário, visando formar cidadãos adequados às propostas do novo governo. Para reforçar o nacionalismo, se destacavam algumas disciplinas que, segundo a visão de Getúlio Vargas, ajudaria a criar nos alunos do ensino primário o *sentimento patriótico*.

Entre as memórias dos depoentes, as mais vivas são as referentes às atividades que tinham por objetivo formar o caráter cívico e patriótico do estudante, utilizando-se, para tanto, das festividades cívico-nacionais, como elementos característicos do período.

Podemos, também, refletir sobre o ideário nacionalista e o papel formador e unificador que as escolas assumiam. Falbel (2013) fala claramente do papel centralizador da escola que recebia crianças de diferentes culturas e nacionalidades.

Averiguamos através de decretos e programas que, ao longo de todo o Governo Vargas, houve uma série de reformas educacionais. No entanto, em nenhuma delas foi possível notar mudança significativa na sala de aula, no sentido que os escolanovistas pretendiam. O que se observa é a ênfase no ensino da Língua Portuguesa e da Matemática (a então Linguagem e Aritmética) nas escolas primárias. Ao ensino de História ficava relegado a memorização de alguns fatos, personagens e datas consideradas significativas para a constituição da identidade nacional. Os feitos heroicos, os hinos e algumas datas comemorativas, como, por exemplo, o Feriado da Independência do Brasil, eram valorizados.

Houve, a partir de 1930, expansão significativa do ensino primário. Havia necessidade de investimentos no ensino primário em razão da crescente industrialização e urbanização das cidades. A população que se deslocava da região urbana chegava às cidades para trabalhar nas indústrias. Aumentava, portanto, a demanda de pessoas alfabetizadas. Houve, por meio dos governos locais, a expansão significativa do atendimento dirigida às crianças de sete a dez anos.

Embora tenha se iniciado uma movimentação para o aumento da escolarização da população e para uma metodologia de ensino mais voltada para o aluno (menos centralizada na figura do professor) não se pode verificar uma mudança de fato.

Ainda em relação às propostas do Movimento Escola Nova, pode-se observar que uma delas foi absorvida e concretizada ao longo do período Vargas: a unificação da educação.

Muito embora os depoentes não tivessem comentado explicitamente sobre o tema, afinal eles não poderiam ter uma visão do todo, é evidente que todos eles tiveram acesso aos mesmos conteúdos nas diferentes escolas. Os defensores da ‘escola única’ tiveram sucesso na concretização dessa proposta.

Verificamos que a política oficial de então deixou sua marca na educação: imprimiu ao ensino primário a uniformização dos conteúdos e métodos de ensino. Alunos de diferentes escolas ao longo de todo o período estudado, relatam experiências semelhantes de aprendizagem nas áreas que eram consideradas importantes pelo governo da época.

Os livros didáticos poderiam ter sido analisados em maior profundidade. Optamos por nos restringir a poucos livros, e de maneira breve, para manter o foco principal nos depoimentos dos ex-alunos. É possível se fazer uma análise mais profunda e detalhada de cada um destes, bem como ampliar o número livros didáticos para a análise, uma vez que existem muitos outros disponíveis.

O propósito deste trabalho foi o de conhecer o ensino de História nas décadas de 1930 a 1960 como uma forma de dar subsídios para a melhor compreensão do ensino de História no presente. Com esse objetivo em mente, fizemos um levantamento das Leis, Decretos e Reformas Educacionais do período em questão, estudamos a expansão da escola nesse período de democratização do ensino, levantamos algumas das políticas de ensino e correntes educacionais. Em seguida, coletamos material de alunos, livros didáticos e depoimentos de ex-alunos que foram confrontados com os documentos oficiais, o que nos levou a ter uma ideia mais clara do ensino de História de então, objetivo principal da pesquisa. Todavia, ficou faltando neste estudo realizar um estudo comparativo aprofundado entre o tempo presente e o ensino de História de 1930 – 1960. Verificamos que há paralelos que poderiam ter sido estabelecidos entre as duas realidades. Permaneceram ao longo das décadas algumas críticas e queixas em relação a esse ensino, tanto no que se refere ao conteúdo descontextualizado que é oferecido aos alunos, como em relação aos métodos repetitivos e mecanizados. Notamos que as críticas que se fazem ainda hoje, podem ter tido origens naquela época. Fica a questão para um estudo futuro.

BIBLIOGRAFIA

ABUD, K. M. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, n. 25/6, p.163-74, 1993.

APPLE, M. Educação e Poder. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Apud BITTENCOURT, C. Abordagens Históricas sobre a História Escolar. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acessado em: set.2012

ARAÚJO, M. M. de. Plasticidade do plano de reconstrução educacional de Anísio Teixeira (1952-1964). **Educativa** Goiânia, v. 10, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/viewFile/172/135>. Acesso em: janeiro 2013.

ATLAN, H. Conscience et désirs dans des systèmes auto-organiseurs. In: MORIN, Edgar; PIATELLI-PALMARINI, Massimo (Dir.). *L'unité de l'homme: invariants biologiques et universaux culturels*. Paris: Seuil, 1974.

BARROSO, A. **Brasil Novo: Getúlio Vargas e sua vida para a criança brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. Grande Consorcio Suplementos nacionais, 1942. 112p. Coleção Biblioteca Pátria. Volume especial.

BATISTA, A. A. G. e GALVÃO, A. M. O. Manuais escolares e pesquisa em História. In: FONSECA, T. N. de L. e GREIVE, C. G. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BEGA, M. T. S. “No centro e na periferia: a obra histórica de Rocha Pombo.” In: LOPES, M. A. (Org.) **Grandes Nomes da História Intelectual**. São Paulo: Contexto, 2003.

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

_____. Os confrontos de uma disciplina escolar: da História sagrada à História profana. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH. V 13; nº 25/26; set. 1992/ ago.1993.

_____. Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. d.; e RANZI, S. M. F. (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil: Contribuições para o debate**. Bragança Paulista/SP: EDUSF/CDAPH, 2003.

_____. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Abordagens Históricas sobre a História Escolar. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acessado em: set.2012

BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças dos velhos**. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

BOSI, E. Memória: enraizar-se é um direito fundamental do ser humano. **Revista Dispositiva**: revista do programa de pós-graduação do programa de Comunico Social da Faculdade de Comunicação e Artes da PUC de Minas. V.1 n.2 nov.2012 / abr. 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/dispositiva/article/view/4301>. Acessado em jan.2014

BRUTER, A. Les Paradigmes Pédagogiques: recherches sur l'enseignement de l'histoire au XVII siècle (1600-1680). Paris, 1993. Th. Doctorat (Didactique de l'Histoire) — Université de Paris VII, Paris, 1993. Apud: BITTENCOURT, C. Abordagens Históricas sobre a História Escolar. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr. 2011.

_____. **Les Paradigmes Pédagogiques, d'hier à aujourd'hui. Perspectives Documentaires en Éducation**, Paris, n. 53, p. 39-44, 2001 Apud: BITTENCOURT, C. Abordagens Históricas sobre a História Escolar. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr. 2011.

CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre o ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Dossiê Ensino de História. Revista tempo**, nº 21, Niterói, Rio de Janeiro, 2007.

CAMPOS, P. de A. A escola elementar brasileira e o seu magistério. RBEP, XXVI (64), out-dez 1956 apud. MARCÍLIO, Maria Luíza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

CAMPOS, C. M. C. **Controle e normatização de condutas em Santa Catarina (1930 – 1945)**. São Paulo: Dissertação [mestrado em História] PUC – SP, 1992.

CAROLA, C. R. **Jeca Tatu e o processo civilizador da família rural brasileira**. 8º Simpósio Processo Civilizador, História e Educação: novas exigências do processo civilizador na contemporaneidade. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2004.

CERRI, L. F. Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapas do tempo: história do ensino de história e didática da história. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.;

CORREA, M. **A revolução dos normalistas**. Cadernos de Pesquisa, 66, agosto 1988: 13-24.

COSME, A. As escolas devem ser espaços de felicidade? **Jornal Folha de S. Paulo**, Terça-feira, 15 de janeiro de 2013. Caderno Equilíbrio disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/1214635-opiniao-as-escolas-devem-ser-espacos-de-felicidade.shtml>. Acesso em: 16/jan./2013

COSTA, V. A. V. **Entre imagens e palavras: educação e nacionalismo no Estado Novo (1937-1945)** Dissertação de mestrado. UFMG, 2009 disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-84PJYM?show=full>. Acessado em: 20/dez/2013

CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Y. La transposition didactique – du savoir savante au sevoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985 apud BITTENCOURT, C.M.F Disciplinas Escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de e RANZI, S. M. F. (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista/SP: EDUSF/CDAPH, 2003.

CHOPIN, A. O historiador e o livro escolar. **História da educação**. Pelotas, n. 11, abril. ASPHE/Fae/UFPel, 2002.

DIAS, K. K. K. **Enciclopédia tesouro da juventude: o espaço de aprendizagem de História**. Anais do I seminário de História do Tempo Presente. Florianópolis; UDESC; ANPUH- SC; PPGH, 2011.

DUCROT, O. **Princípios de semântica linguística**. São Paulo: Cultrix, 1977.

FLOREÈS, C. La mémoire. Paris: Presses Universitaires de France, 1972. Apud LE GOFF, Jacques. **Memória e História**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

FORQUIN, J. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n.5, p. 28-49, nota 29, 1992). Apud: BITTENCOURT, C. Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de e RANZI, S. M. F. (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista/SP: EDUSF/CDAPH, 2003.

FORQUIN, J. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FURET, F. **O nascimento da História**. A oficina da História. Tradução de Adriano D. Rodrigues, Lisboa, Gradativa, s/d, p.109-136 apud BITTENCOURT, C.M.F. Pátria Civilização e Trabalho. São Paulo: Loyola, 1990.

GASPARELLO, A. M. **Construtores de identidades: os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)**. 2002. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2002.

GOFFMAN, E. A Elaboração da Face - Uma análise dos elementos rituais da interação social. In: FIGUEIRA, S. (Org.). **Psicanálise e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, p. 76-114, 1980.

GOODSON, I.F. School subjects and curriculum change. Londres: Croom Helm, 1983. Apud: BITTENCOURT, C. Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de e RANZI, S. M. F. (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista/SP: EDUSF/CDAPH, 2003.

_____. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Revista Teoria & Educação**, nº2, 1990.

_____. La construcción social del curriculum. Possibilidades y ambitos de investigacion de la história del curriculum. Revista de Educación, n 295, p.20, 1991. Apud: BITTENCOURT, C. Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de e RANZI, S. M. F. (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista/SP: EDUSF/CDAPH, 2003.

_____. Anstead, C. J. Detrás de las puertas de la escuela: el estudio histórico del currículum. In: Goodson, I. F. Estudio del currículum. **Casos y métodos**. Buenos Aires: Amorrortu, 2003. p. 105-124.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HAMILTON, D. Sobre as Origens dos Termos Classe e Curriculum. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1992. Apud BITTENCOURT, C. Abordagens Históricas sobre a História Escolar. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acessado em: set.2012

HAMMERSLEY, M.; HARGREAVES, A. Introduction. Apud: GUEREÑA, J. Curriculum practice. Some sociological case studies. London: The Falmer Press, 1983. p. 1-14. Apud:

HOLLANDA, G. **Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1957.

JULIA, D. La construcción de las disciplinas escolares en Europa. In: Ruiz Berrio, J. (ed.). **La cultura escolar en Europa**. Tendencias históricas emergentes. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000. p. 45-78.

_____. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. N.1, jan./jun2001, São Paulo: Editora Autores Associados, 2001.

KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

KESSEL, M. I. A evasão escolar no ensino primário. RBEP, XXII(56), out-dez 1954 apud. MARCÍLIO, Maria Luíza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

LE GOFF, J. **Memória e História**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LOURENÇO Filho, M. B. Evolução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960. RBEP. 1975,100. e IBGE: Brasil: **Séries Estatísticas Retrospectivas**, para 1970.

MAGALHÃES, M. de S. (Orgs). **Ensino de História – sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro, Mauad X: FAPERJ, 2007.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARTINAND, J.L. Connaitre et transformer la matière. Des objectifs pour une initiation aux sciences et techniques. Berne, Peter Lang, 1986. Apud: BITTENCOURT, C. Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. in: OLIVEIRA, M. A. T. de e RANZI, S. M. F. (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista/SP: EDUSF/CDAPH, 2003.

MAZZEU, V. Sud Mannucci e a questão da escola rural. Relatório final de pesquisa, bolsa de IC/Fapesp, Araraquara. (2001) In SOUZA, R. F. de. **Alicerces da Pátria: Escola primária e cultura escolar no Estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas, SP: Mercados das Letras, 2009.

MENDES, M. **A História no curso secundário**. São Paulo: Gráfica Paulista, 1935.

MITRULIS, E. Construindo um novo conceito de escola primária: Caminhos Percorridos. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 96, p. 30-49, 1996.

MONARCHA, C. Revistas de educação e ensino. São Paulo (1892-1944). In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**. O ensino e a pesquisa em história da educação: 5º CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/567.pdf>. Acesso em: dez/2012.

MONIOT, H. **Epistémologie de l'histoire et didactique de l'histoire**. In: MONIOT, Henri. Actes du Colloque. Paris: INRP, 1986. p. 35-45. Apud: BITTENCOURT, C. Abordagens Históricas sobre a História Escolar. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr. 2011.

_____. **Didactique de l'Histoire**. Paris: Nathan, 1993. Apud: BITTENCOURT, C. Abordagens Históricas sobre a História Escolar. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr. 2011.

MONTEIRO, A. M.. **História do Ensino Básico**. In: II Encontro Perspectivas do Ensino de História – São Paulo: FEUSP, 1996.

_____. **Professores de História- entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP. v. 12, n.3, set./dez.2012.

NADAI, E. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, n. 25/6, São Paulo, ANPUH, p. 143-62, 1993.

_____. Estudos Sociais no primeiro grau. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 37, jan./mar. 1988a.

_____. **O ensino de História na América Latina**. In: Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História. São Paulo: FEUSP, 1988b.

NORA, P. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, nº. 10, p. 7-28, dez, 1993

NÓVOA, A. La nouvelle histoire américaine de l'éducation. **Histoire de L'Éducation**. Paris: Service d'histoire de l'éducation de I.N.R.P., nº. 73, janvier, 1997, p3-48, in MONTEIRO, A. M. Ensino de História – sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

OLIVEIRA, B. J. A ciência e a curiosidade na enciclopédia Tesouro da Juventude In: **Filosofia e História da Ciência no Cone Sul**; Seleção de trabalhos do 5º Encontro. MARTINS, R, A., SILVA, C. C., FERREIRA, J. M. H. e MARTINS, L. A. P. (orgs). Campinas: Associação de Filosofia e História da Ciência do Cone Sul (AFHIC), 2008.

_____. (et. al.). **A formação do imaginário científico no Tesouro da Juventude**. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0756.pdf>. Acesso em: 03/06/2010>

PAULISTA, M. A. S. **O Ensino público primário no Estado de São Paulo, 1937-1945**. Transformações e continuidade. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FFLCH/USP, 1997.

PEROSA, Grasiela Serroni. A aprendizagem das diferenças sociais: classe, gênero e corpo em uma escola para meninas. *Cadernos Pagu*, São Paulo: 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30387.pdf> . Acessado em 6/maio/2014.

PESEZ, J. História da cultura material. In LE GOFF, Jacques (Org). **A História nova**. São Paulo: Martins Fontes, p. 177-213, 1993.

PETARNELLA, Leandro. A instrução primária sorocabana: uma história através da historiografia do Grupo Escolar Antonio Padilha. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n. 27, p. 193-208, jan./jun. 2009.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

PILLETT, Nelson. **A reforma de Fernando Azevedo: Distrito Federal, 1927-30**. São Paulo, FEUSP, 1979.

PINA, M. C. D. A Escravidão no livro didático de História: Rocha Pombo e o ensino de história na primeira república. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.1393.pdf>. Acessado em 6/jan./2014.

PIRES, V. L. **O Ensino de História nas Escolas Primárias (1940-1950)**. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

PORTELLI, A. O que faz a História oral diferente. **Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade de São Paulo - PUC-SP**. São Paulo, 1981

_____. Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. **Projeto História, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade de São Paulo - PUC-SP**. São Paulo, v.14, fev./1997

REIS, S. B. dos. Algumas considerações sobre programas escolares. São Carlos: Tipografia Vera Cruz, 1941 in: MITRULIS, Eleny. Construindo um novo conceito de escola primária: Caminhos Percorridos. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 96, p. 30-49, 1996.

RICOEUR, P. **A Memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007

_____. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus, 1994.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHWARTZMAN, S. (et.al). **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SILVA, H. R. da. **“Rememoração” /comemoração: as utilizações sociais da memória**. Revista Brasileira de História, ano/vol22, número 044. Associação Nacional de História. São Paulo, 2002

SOUZA, R. F. de. **Lições da Escola Primária: Um estudo sobre a cultura escolar paulista ao longo do século XX**. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/485.pdf>. Acesso em jan./2013.

_____. **Alicerces da Pátria: Escola primária e cultura escolar no estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas, SP: Mercados das Letras, 2009.

_____. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo, Cortez, 2008a.

_____. Ressonâncias da escola nova do ensino primário paulista. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**. O ensino e a pesquisa em história da educação: 5º Congresso Brasileiro de História da Educação – São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008b. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/566.pdf>. Acesso em: julho de 2013.

SPOSITO, M. P. **O povo vai à escola. A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo, Loyola, 1984.

TEIXEIRA, A. Bases para a programação da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 80, n. 196, p. 494-507, set./dez. 1999

VERÍSSIMO, J. A educação nacional. Porto Alegre, Mercado Aberto. 1985

VIANNA, J. G. X. A produção didática a de Rocha Pombo. **Revista Vernáculo**, n. 23 e 24, 2009.

VIÑAO, A. História das Disciplinas Escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**. n.18, p.174-216, 2008.

XAVIER, L. N. **Visões sobre a escola elementar brasileira na década de 1950**. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/03.pdf>. Acesso em: ago. 2012.

_____. História da história não ensinada na escola: história da educação. In MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (Orgs). **Ensino de História** – sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

ZOTTI, S.A. **Organização do Ensino Primário no Brasil**: uma leitura da história do currículo Oficial. 2006. Disponível em: <<http://histedbr.fae.unicamp.br/>>. Acesso em: outubro 2012.

Obra Consultada para Normalização do Trabalho Acadêmico

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Referências bibliográficas: NBR 6023. Rio de Janeiro, 2011.

Fontes de Primárias de pesquisa

BRASIL, Lei 4 024 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, Ministério da Educação e Saúde. Decreto-lei nº 8 529 de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do Ensino Primário. 1948. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=77203&norma=103937> . Acesso em: 20 de julho de 2013

FGV/CPDOC. Diretrizes do Estado Novo (1937-1945) Educação, cultura e propaganda. disponível em <http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos37-45/ev_ecp001.htm>. Acesso em: 29/12/2013.

SÃO PAULO (Estado). **Anuário de Ensino do Estado de São Paulo**, correspondentes aos anos de 1924-25, 1934-35, 1936-7. São Paulo, Tipografia Siqueira.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Decreto nº 5884 de 21 de abril de 1933. Institui o código de Educação do Estado de São Paulo.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. Decreto-lei nº 1 102 de 8 de abril de 1949. Institui o culto à Bandeira.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. Decreto nº 17 698 de 26 de novembro de 1947. Aprova a Consolidação das Leis do Ensino.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. Programa de ensino para a escola primária, 1925. Anexo: Programa mínimo para o ensino primário, 1935. São Paulo: Biblioteca J. C. Macedo Soares, 1947.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. Plano Quadrienal. Revista Educação, nº59, jun. 1951

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. Programa para o ensino primário fundamental: 1º ano. Ato nº17 de 23 de fevereiro de 1949.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. Programa para o ensino primário fundamental: 2º ano. Ato nº4 de 7 de abril de 1949.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. Programa para o ensino primário fundamental: 3º ano. Ato nº46 de 26 de julho de 1949.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. Programa para o ensino primário fundamental: 4º ano. Ato nº5 de 9 de janeiro de 1950.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. Programa para o ensino primário fundamental: 5º ano. Ato nº65 de 29 de agosto de 1950.

INEP: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/index>

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. 1932. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acessado em julho de 2013.

PROGRAMA DE EXAMES DE ADMISSÃO. Atualidades Pedagógicas. 01 (05). Set/out 1950

Livros didáticos citados

BARROSO, A. **Getúlio Vargas para Crianças**. Rio de Janeiro: Empresa de Publicações Infantis Ltda., 1945.

JACKSON, W. M. Inc. **O tesouro da Juventude**. 1963

POMBO, R. **História do Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Melhoramentos, 1941.

POMBO, R. **Nossa Pátria**. Narração dos factos da historia do Brasil, através da sua evolução com muitas gravuras explicativas. 83ªed. São Paulo: Melhoramentos, 1949.

CORREA, V. **História de Caramuru**. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1940.

VERÍSSIMO, E. **As Aventuras de Tibicuera**. Porto Alegre: Global, 1947.

HARDING, B. O toão de ouro – a História de Francisco José de Elisabete da Áustria. São Paulo: José Olympio, 1947.

Depoimentos

COIN, Marlene. Depoimento VI [jun. 2012]. São Paulo, 2012. 1 arquivo. mp3 (43 min.) O depoimento encontra-se transcrito na íntegra no Anexo A desta dissertação.

DONATO, Ausonia Favorido. Depoimento II. [mai. 2011]. São Paulo, 2011. 1 arquivo. Mp3 (43 min.) O depoimento encontra-se transcrito na íntegra no Anexo A desta dissertação.

FALBEL, Nachman. Depoimento VIII [dez. 2013]. São Paulo, 2013. 1 arquivo. Mp3 (39 min.) O depoimento encontra-se transcrito na íntegra no Anexo A desta dissertação.

MACHADO, Marcello Marcondes e MACHADO, Wanda do Vale Marcondes. Depoimento III [jun. 2012]. São Paulo, 2012. 1 arquivo. Mp3 (40 min.) O depoimento encontra-se transcrito na íntegra no Anexo A desta dissertação.

MONTEIRO, Celina. Depoimento IV [jun. 2012]. São Paulo, 2012. 1 arquivo. Mp3 (32min.) O depoimento encontra-se transcrito na íntegra no Anexo A desta dissertação.

PONTES, José Antônio. Depoimento V [jun. 2012]. São Paulo, 2012. 1 arquivo. Mp3 (41 min.) O depoimento encontra-se transcrito na íntegra no Anexo A desta dissertação.

ZURAWSKY, Nícia. Depoimento I [abr. 2011]. São Paulo, 2011. 1 arquivo. Mp3 (95min.) O depoimento encontra-se transcrito na íntegra no Anexo A desta dissertação.

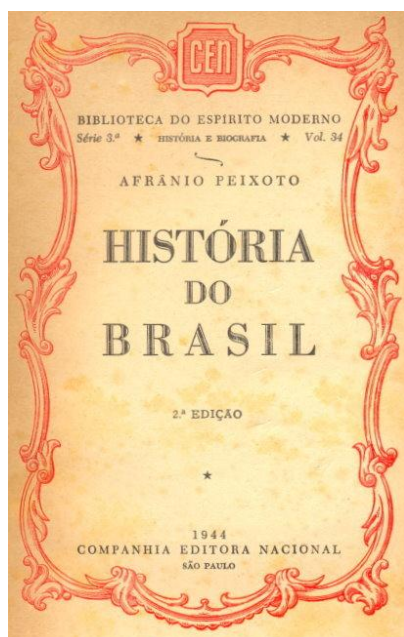
ANEXO A – Capas dos livros exibidos aos depoentes



Alma das Cousas.
Cesar Pietro Martinez.
Editora Francisco Alves.
1940



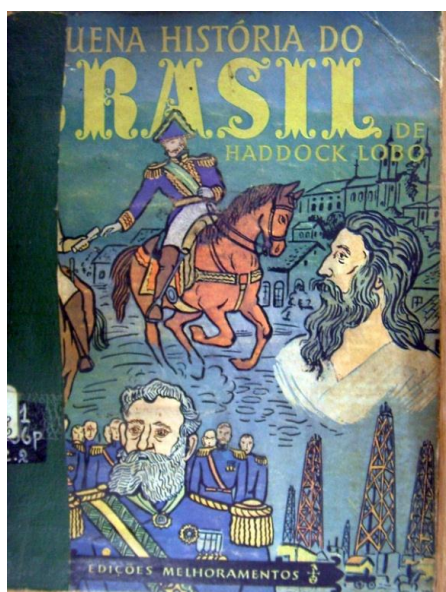
Os Roceiros.
Viriato Padilha
Livraria Quaresma.
1956



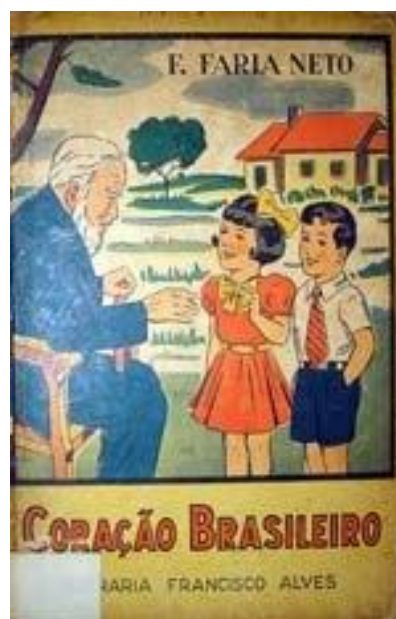
História do Brasil
Afrânio Peixoto
Cia. Editora Nacional
1944



Nossa Terra. 1ª Série primária.
Ciro Alves.
Companhia Nacional.
1950



História do Brasil
Edições Melhoramentos
2ª edição
Haddock Lobo
s/ data



Coração Brasileiro
Livraria Francios Alves
1940



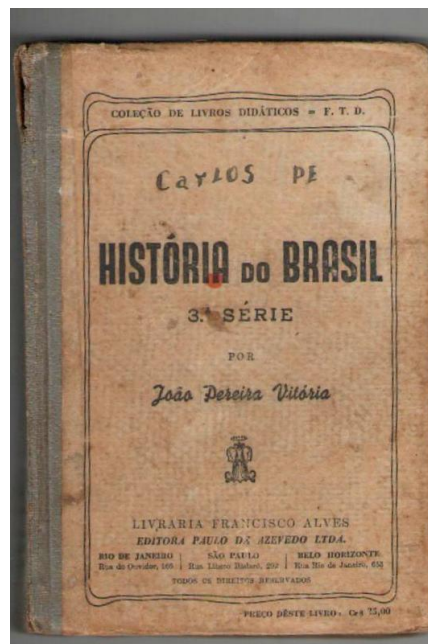
Coleção livros de leitura
Felizberto Carvalho
194?



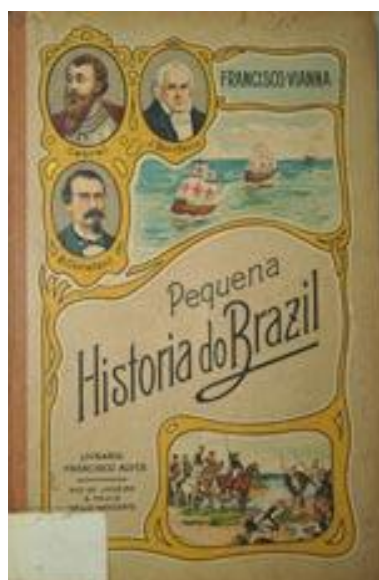
2º livro das leituras morais e intrutivas
Para uso das escolas rpimarias
John Kopke
Série Rangel pestana
1949



Maria dos Reis Campos
Livraria Francisco Alves
1948



História do Brasil
3º ano ginásial
João Pereira Vitória
Livraria Francisco Alves
194?



Pequena História do Brasil
Francisco Furtado Mendes Viana
Livraria Francisco Alves
1931



Minha primeira História do Brasil
Editora Conquista
Sem data

ANEXO B – Imagens das escolas

Escola Caetano de Campos



Foto do 2º grau do Jardim em 1943 cedida por Gilda Freit, tia da Suzana (marcada na foto) naquela época o uniforme das meninas era invertido: o vestido era branco e o avental era xadrez. A turma já estudava dentro da escola, pois a unidade que fora construída para ser o jardim havia sido demolida. Gilda diz que apesar disso ainda existia um pequeno parque com coro e gaiola de pássaros.

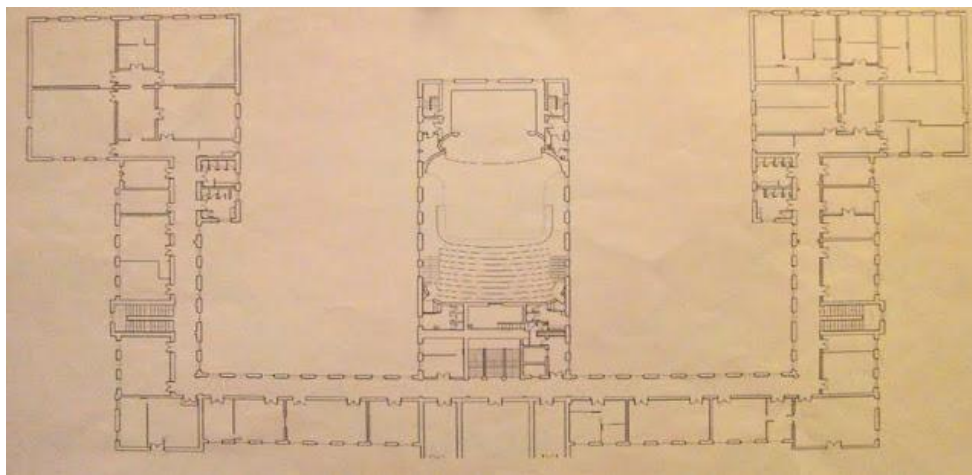
Texto e imagem: <http://www.iecc.com.br/historia-da-escola/arquitetura/48/fotos-do-jardim-de-infancia>



A sala A. Guião era utilizada em eventos especiais como comemorações, homenagens, palestras e reuniões com professores. Sala na época da inauguração- 1939



Foto de 24/04/1946- luminárias originais, divisórias torneadas de madeira, assentos de madeira, a terceira pessoa na mesa principal da esq. para a direita é D. Carolina Ribeiro. Reparem na parede central, onde aparece um símbolo do livro, pena e globo, aparece entalhado em madeira num outro detalhe.



Novo projeto, agora com o auditório no lugar do anfiteatro.

NOSSO ESFORÇO

Orgão do Curso Primário da ESCOLA CAETANO DE CAMPOS

ANO VI Maio e Junho de 1941 N.º 2 e 3

Redator-chefe: Hebe Myriam Dias do 5.º ano C.
 Diretor: Luiz Edmundo Soares de Souza do 4.º ano D.
 Secretário: Alexandre Augusto Martins Rodrigues do 4.º ano A.
 Tesoureiro: Ana Maria Capellini de Lima do 3.º ano A.
 Redatores: Moseyr Zéssé Alves do 5.º ano B; Thais Helena Reinhardt do 5.º ano A; Luiz Geraldo Soares Gomes da Cunha do 4.º ano C; Maria Inês Gomide Ribeiro do 4.º ano B; Benedito Prado Pires do 3.º ano C; Maysa Arnstaus do 2.º ano B; Sergio Corrêa Bastos do 2.º ano A; Clélia Teresa Giacomelli do 2.º ano C e Paulo de Piratininga Sampaio Pinto do 2.º ano B.

Inauguração do auditório da Escola Caetano de Campos

No dia 26 de Abril de 1941 às 5 horas da tarde, com a presença de sua Excia. o Interventor Federal de São São, Dr. Adhemar de Barros, acompanhado de sua Exma. Sra. Dna. Leonilde, e inúmeras pessoas de alto relevo social.

A entrada do mesmo Interventor foi acompanhada pelo Hino Nacional, executado pela banda da Guarda Civil.



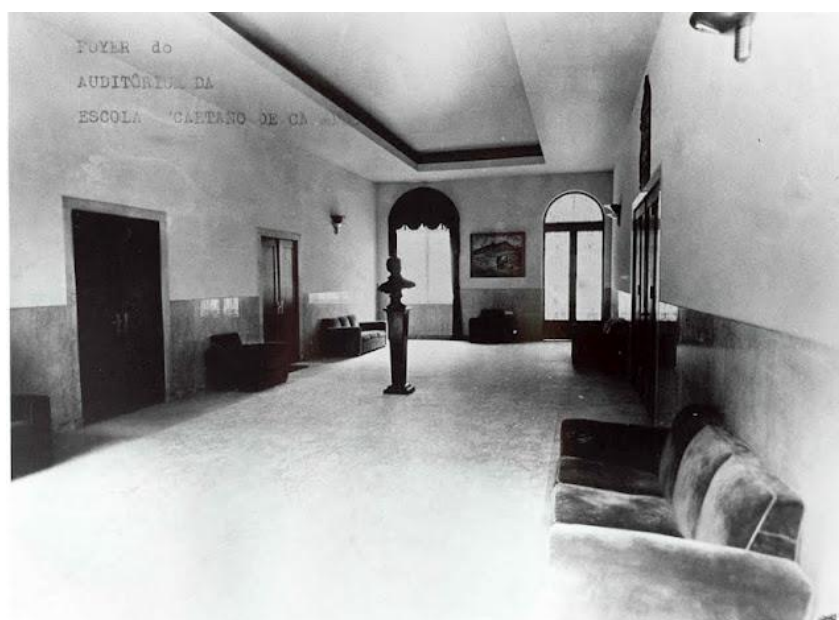
por Mendes de Barros, o Sr. Dr. Mario Lima, secretário do Interior e de outras autoridades, inaugurava-se o auditório da Escola Normal, com a presença de nossa distinta Diretora, Dna. Carolina que o esperava no saguão.

A magnífica placa de bronze, sobre a porta do auditório, envolta pela magestosa Bandeira Nacional, foi descoberta pela Exma. Sra. Dna. Leonilde

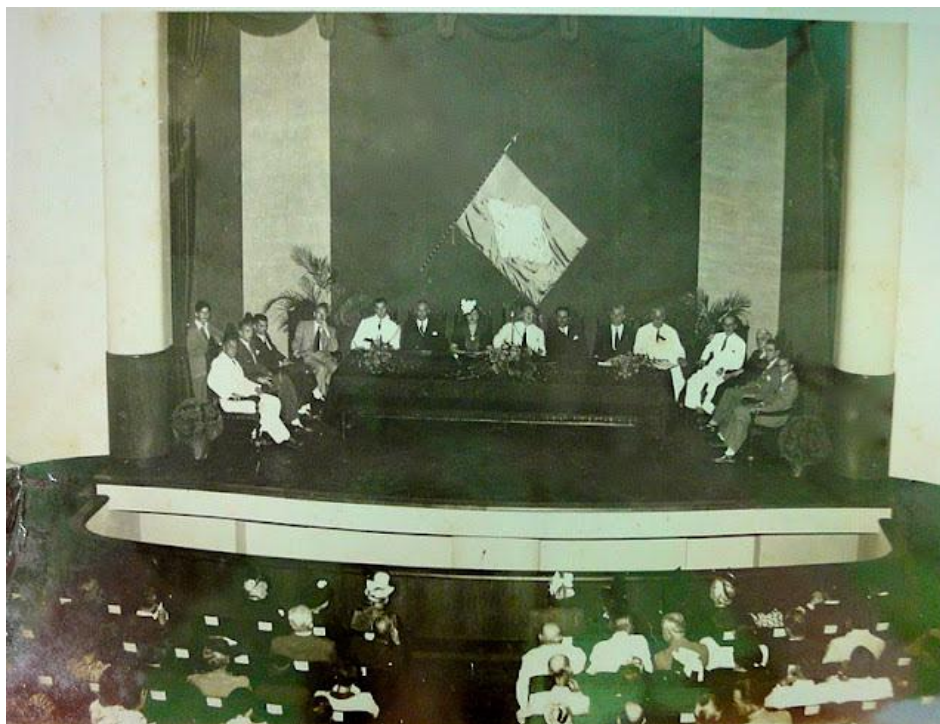
Jornal da escola "Nosso Esforço" falando sobre a data



A placa, acima da porta da entrada do auditório ficava no foyer
 Depois da primeira cortina, havia as escadas para o mezanino, uma escada de cada lado.



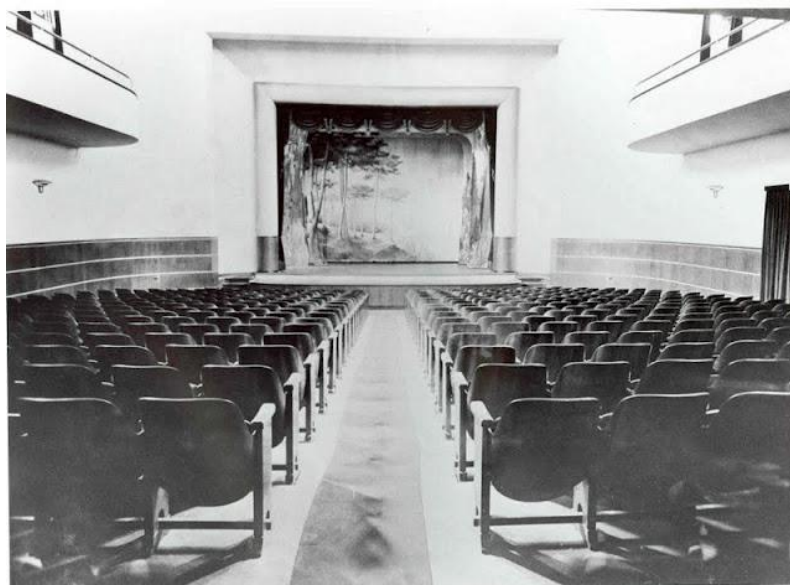
Foyer- a placa está do lado direito da foto, as 2 portas da esquerda são da entrada principal.



1941- Dia da Inauguração- fato curioso: na frente do palco há o espaço para a orquestra que posteriormente foi fechado com piso de madeira e nunca foi usado



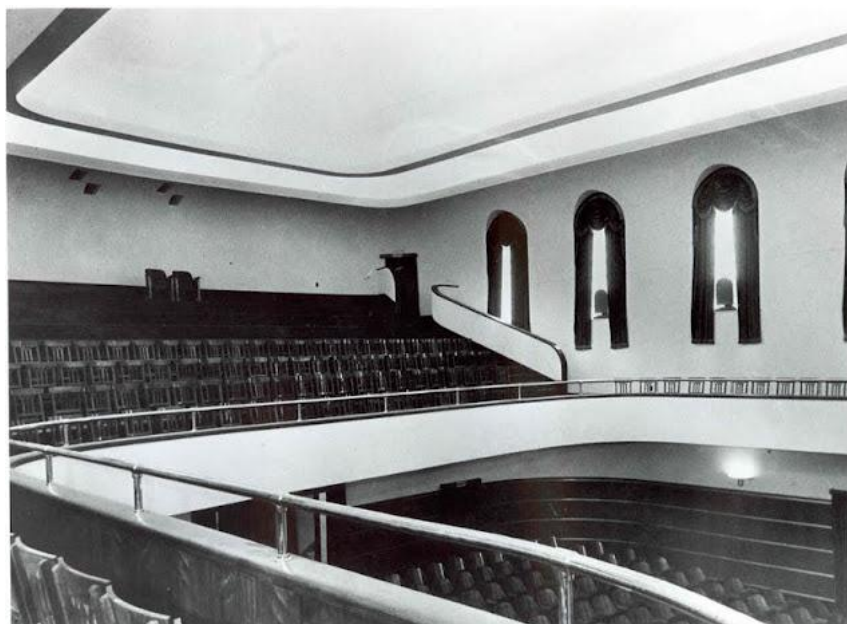
Público da década de 1940



Palco com decoração da década de 1940



Vista do auditório estilo Decô, muito comum na época.



Detalhe do andar superior: reparem que as cadeiras foram colocadas em caráter provisório



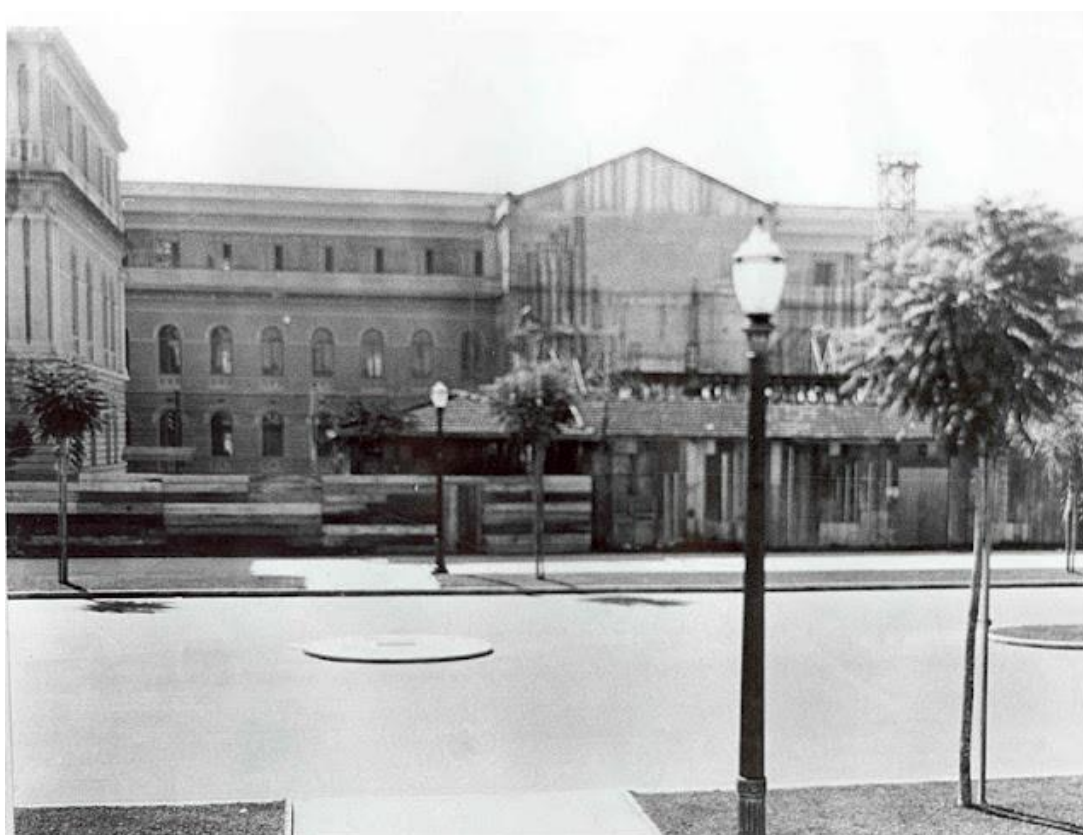
Nesta, já aparecem as definitivas. Ao fundo, a saída que leva para o primeiro andar

Fonte: Folha da Manhã
CRE Mário Covas
Arquivo Patrícia Golombek.

<http://www.iecc.com.br/historia-da-escola/arquitetura/140/o-auditorio-do-instituto-de-educacao-caetano-de-campos>



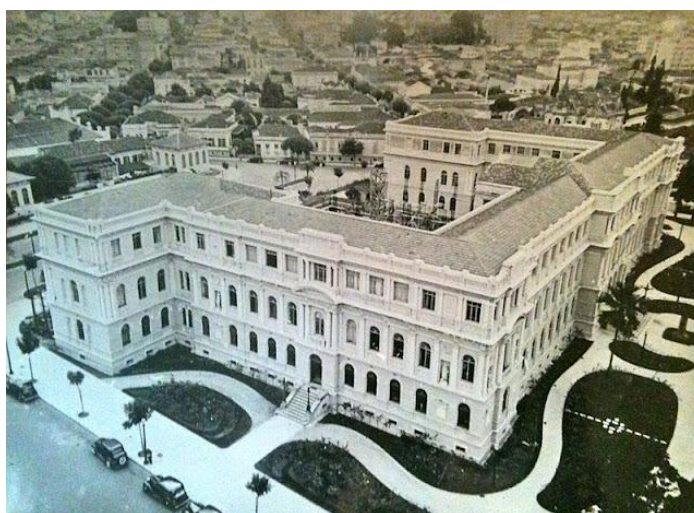
Década de 1910, antes da reforma, o edifício contava apenas com 2 andares.



1940- na parte de trás do edifício abre-se uma nova avenida- sita da construção do auditório



1940



1940- Fachada com 3 andares e tapumes para a construção do auditório
Acervo Benedito Lima de Toledo

Em 1978, quando a escola já não funcionava mais nesse prédio e já estava tombado pelo Patrimônio Histórico (1975), uma reforma para adaptar a Secretaria da Educação foi feita, aos cuidados do escritório do arquiteto Benedito Lima de Toledo. Garagens subterrâneas foram criadas e floreiras nos pátios foram acrescentadas, sem interferir na arquitetura do prédio.

No ano de 2011, arqueólogos estão descobrindo as cores originais das paredes para o prédio ser repintado. Esta pesquisa foi desenvolvida por Patrícia Golombek-arquiteta formada pela Faculdade de Belas Artes em 1986.

Para saber mais sobre a história da arquitetura deste edifício, olhar neste blog o mês de Abril

Fonte: Arquivo pessoal de Patrícia Golombek
CRE Mário Covas

<http://www.iecc.com.br/historia-da-escola/arquitetura/223/reformas-arquiteticas-no-iecc>

Des Oiseaux



Fotografia 4: Conjunto de alunas do colégio Des Oiseaux, reunidas para uma cerimônia no salão de festas da escola, entre 1940 e 1950.
Fonte: Arquivo pessoal da Irmã M. D.

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332006000100005&script=sci_arttext



http://www.4shared.com/all-images/ay-3BF32/So_Paulo_antiga.html

Colégio Firmino de Proença



Colégio Firmino de Proença – 1956

<http://radiomoocafm.com.br/albuns/imagens-da-querida-moooca---sp>



José Serra com colegas da 3ª série do Grupo Escolar, em 1951

<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/celebridades-contam-suas-lembrancas-dos-tempos-de-colegio>

Grupo Escolar Antônio Firmino de Proença

11.ago.1959/Folha Imagem



Estudantes em greve cercam a entrada do Grupo Escolar Antonio Firmino de Proença, na zona leste de São Paulo. R MOOCA, DA, 363 - MOOCA

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1608200903.htm>



Fonte da foto: 3a.
Conferência Nacional
de Educação: 7 de
Setembro de 1929.
Estado de São Paulo :
Edifícios Escolares.
São Paulo: Governo do
Estado de São Paulo,
1929

A escola foi criada em 1909. Em 1910, para ampliar o atendimento à população em idade escolar, houve um desdobramento do horário de aulas em dois períodos, como aconteceu em outros grupos escolares: das 8h às 12h para os meninos e das 12h30 as 16:30 para as meninas. Em 1919 foi inaugurado o atual edifício, com a denominação de grupo escolar Marechal Floriano. De 1919 a 1976 também funcionou nesse prédio o Colégio Assis de Chateaubriand, uma extensão do Colégio Brasília Machado.

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1905-1910/1909Grupo_Escolar_de_Vila_Marianna.pdf