

PRODUÇÃO DIDÁTICA E PROGRAMAS DE ENSINO DAS ESCOLAS PAULISTAS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX(*)

Circe Maria Fernandes BITTENCOURT(**)

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo a análise da historiografia didática e dos programas de ensino de história produzidos para as escolas ginasiais e primárias, nas primeiras décadas do século XX, no Estado de São Paulo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Produção didática. Programas de ensino. Ensino primário. Ensino ginasial.

1. Introdução

Quando se faz o estudo da produção historiográfica destinada às escolas, acompanhado da leitura dos programas de ensino que são partes integrantes do projeto de educação oficial, pode-se delinear com maior precisão o papel da história na formação dos alunos. Pode-se sobretudo, refletir sobre a razão da presença obrigatória desta disciplina escolar nos diversos currículos a partir do século XIX.

Partindo destas considerações mais amplas, este trabalho tem como finalidade contribuir para uma reflexão sobre as condições que determinaram a produção dos conteúdos relativos à disciplina histórica, assim como verificar quais temas foram privilegiados e de que maneira foram abordados, considerando o período escolhido, ou seja, as primeiras décadas deste século até 1940.

(*)Este artigo é decorrente de seminários apresentados no Institut des Hautes Etudes de l'Amérique Latine - Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III e no Centre de Recherches sur les Civilisations de l'Occident Moderne, Université de Paris - Sorbonne, Paris IV, em fev.1989. Extraído, em parte da dissertação de mestrado: *Pátria, Civilização e Trabalho - o ensino de história nas escolas paulistas (1917 - 1939)*. FFLCH/USP, 1988.

(**)Professora Assistente do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Pela escolha do período, é possível compreender o papel da disciplina história no momento em que o poder político criava projetos econômicos para o país, tendo em vista uma modernização segundo os modelos europeus e norte-americano e seguindo, em certa medida, o tema da industrialização. Assim, por exemplo, em 1939, Lourenço Filho, à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, sob o ministério de Capanema, afirmava que *"esse novo estado de coisas havia de tender à criação de um novo tipo de sociedade, e refletir-se na consideração das questões da educação e cultura no novo ambiente que o trabalho livre e a industrialização tinham vindo criar"*.⁽¹⁾

Os projetos de educação ligados ao conjunto dos projetos políticos tinham como objetivo a unificação educacional e encontramos nos discursos da maioria dos educadores da época, o problema da unidade nacional.

No Estado de São Paulo, os problemas de uma formação nacional estavam relacionados a duas questões fundamentais: os conflitos sociais, principalmente entre operários e patrões, e, o crescimento populacional ocasionado sobretudo pelos imigrantes de diferentes origens, europeus e japoneses, assim como por migrantes de outras regiões do país.

O projeto de uma educação nacionalista, retomado com veemência principalmente em meados dos anos dez, evoluiu, com um ritmo bastante constante até 1939, ano a partir do qual a escola passou a ser considerada como parte integrante da política de segurança nacional.

Entre os diversos setores ligados aos projetos educacionais, desde intelectuais que atuavam nos órgãos públicos do Estado, aos militantes católicos e militares, embora existissem certas divergências entre eles, era consensual a necessidade de um projeto nacionalista, visando homogeneizar a cultura escolar.

Carneiro Leão, um dos educadores mais conhecidos do período, adepto da Escola Nova, afirmou que *"num país como o nosso, da extensão territorial, da multiplicidade de raças imigrantes, da dificuldade de comunicações, da diversidade de fortunas e de possibilidades dos diversos Estados, entre si, a educação que intensificar a unidade da cultura e a unidade do espírito será a mais apropriada à preparação da homogeneidade nacional e da grandeza do nosso futuro"*.⁽²⁾

Os projetos educacionais produzidos para os ginásios, então tutelados pelo governo federal, e para as escolas primárias, sob a responsabilidade dos governos estaduais, tinham como objetivo final a uniformização do ensino e como suporte o ideário de uma nação unida em torno de uma mesma meta. O governo paulista, na consecução de seus projetos, entretanto, teve que enfrentar outras propostas, provenientes de setores sociais diversos. Sindicatos, organizações culturais originárias especialmente de grupos anarquistas que

lideraram na década de dez o movimento operário, também cuidaram de organizar a educação escolar. Grupos de imigrantes, nas áreas de colonização do interior paulista e também nos centros urbanos, criaram escolas para seus filhos. Tais propostas tornaram-se inconvenientes aos poderes educacionais e o confronto foi inevitável.

No decorrer dos anos dez, vinte e trinta, o governo paulista, impondo sua política, fechou inúmeras escolas. Imigrantes "*insubmissos*" e anarquistas "*subversivos*" não puderam conservar suas escolas ou mesmo adaptá-las às novas exigências educacionais. Em 1919 foram fechadas as Escolas Modernas, organizadas pelos anarquistas segundo o modelo pedagógico de Ferrer, em São Paulo e em algumas cidades do interior do estado, e, em 1939 foram fechadas 284 escolas de imigrantes, em sua maioria de japoneses.

Em meio a este quadro educacional, o ensino de história, ao lado da geografia e da língua portuguesa, foi reforçado como um dos eixos dos novos programas de ensino então propostos. Foi este o período em que a história, como disciplina escolar, ganhou um sentido mais orgânico. A história como "*genealogia da nação*" passou a incorporar as "*regras codificadas pelos positivistas*", e seu ensino deveria desempenhar um papel fundamental na constituição da nacionalidade, do brasileiro "*moderno*", seguindo o percurso semelhante ao caso francês analisado por Furet. (3)

2. História da civilização e do progresso nos ginásios

Para compreendermos os problemas que envolveram o ensino de história nos ginásios paulistas, em primeiro lugar, torna-se necessária uma rápida apresentação do que foi este grau de ensino no período considerado.

Segundo vários educadores da época, o ginásio era destinado à formação das "*elites*" brasileiras. Os ginásios eram estabelecimentos nos quais predominaram os jovens, isto é, um grau de ensino sobretudo masculino, cabendo às mulheres o ensino normal, destinado à formação de professores das escolas primárias.

A história da educação tem assinalado que a reforma de 1931, denominada Francisco Campos (primeiro ministro da Educação do Brasil) foi o acontecimento fundamental para as mudanças do ensino secundário. A reforma de 1931, segundo o historiador Guy de Hollanda, "*foi o 'divortium aquarum' entre a época contemporânea da educação brasileira e os tempos anteriores*". (4)

A ênfase e o destaque dos historiadores da educação quanto a esta reforma nos fizeram indagar sobre as transformações que efetivamente ocorreram no ginásio e particularmente para o caso do ensino de história.

Primeiramente, a reforma Francisco Campos transformou o secundário ginasial em um curso obrigatório para se ter acesso ao ensino superior, o que significou a consagração do ensino ginasial seriado. O secundário passou a ser obrigatoriamente de cinco anos para o curso fundamental e mais dois anos complementares.

Até 1931 apenas os ginásios oficiais e umas poucas escolas particulares, sobretudo confessionais, possuíam curso seriado e eram "*equiparadas*", isto é, seguiam o modelo do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro.

A existência de um número pequeno de ginásios seriados até 1931 explica-se pela organização dos exames para se entrar nas escolas superiores. Os exames das diversas disciplinas eram parcelados, podendo o aluno realizar uma ou duas provas por ano, eliminando assim algumas disciplinas a cada ano até completar todas as matérias exigidas. Sem ser obrigatório o diploma do secundário, o aluno preferia seguir os cursos preparatórios particulares e não um ginásio seriado, considerado mais difícil e desgastante.

A lei de 1931 tinha como objetivo transformar a escola secundária em um curso formativo, cabendo, entretanto frisar que esta proposta não era novidade e as várias reformas do ensino médio, a partir principalmente de 1901, com a denominada Reforma de Epitácio Pessoa, almejavam esta modificação. A persistência à situação citada deveu-se a uma série de razões ligadas, sobretudo, aos interesses que envolviam as escolas particulares, e, a escola secundária permaneceu como "*um simples corredor de passagem*", até a lei Francisco Campos.

A vitória de Francisco Campos neste aspecto, não significou, por outro lado desprestígio da escola secundária privada e esta é aliás uma outra característica do ginásio do período, que era um ensino predominantemente particular.

O governo monárquico havia criado em 1837 o Colégio Pedro II e alguns liceus nas capitais das províncias, mas as escolas particulares, sobretudo as católicas, dominaram este grau de ensino desde o século XIX (80%).

Após 1931, como o curso secundário tornou-se obrigatório, houve um aumento do número de escolas destinadas a este ensino, mas é importante destacar que este crescimento ocorreu sobretudo no setor privado. A lei Francisco Campos favoreceu a disseminação da escola secundária privada, facilitando o instituto da equiparação, dando validade aos diplomas secundários

dos estabelecimentos particulares, sem ser necessária uma fiscalização tão rigorosa como anteriormente.

Segundo Simon Swartzmann *"um levantamento feito pela Divisão do Ensino Secundário do Ministério para 1939 mostrava que, dos 629 estabelecimentos em todo país, 530 eram particulares. Quase um terço das escolas estavam no estado de São Paulo (196), que tinha também quase metade de todas as escolas públicas do país (43 de um total de 99), formada por uma grande rede estadual de ginásios e escolas normais."*(5)

Estes dados, que demonstram com nitidez o predomínio do setor particular neste grau escolar, devem ser ainda examinados com cuidado para o caso paulista. Por exemplo, na cidade de São Paulo, embora esta apresentasse um crescimento populacional significativo nos anos vinte e trinta, manteve-se apenas um único ginásio oficial, ao passo que os ginásios particulares alcançaram o número de 40 em 1935 e deste total, 24 eram colégios católicos.

Por estes dados, pode-se também constatar facilmente que mesmo após 1931, o ginásio era uma escola destinada a um setor privilegiado da população - aqueles que possuíam condições de pagar uma escola. Os alunos provenientes das classes populares praticamente não possuíam o direito a este grau de ensino, lembrando ainda que mesmo os ginásios públicos não eram gratuitos.

Um outro problema para os alunos sem recursos relacionava-se aos exames de admissão ao ginásio. Um primeiro aspecto destes exames, quanto à sua característica de fator de seleção social, residia nos programas que nem sempre eram compatíveis com os conteúdos ensinados nas escolas primárias. Esta prática exigia, na maioria das vezes, um curso particular preparatório, isto é, mais despesas.

Era também usual nas escolas públicas, tanto ginásiais quanto superiores, a fraude nos exames de admissão, e, estes desvios já eram denunciados desde o período do Império (6). A intervenção dos pais, os favores dos deputados, ou seja, a prática da política *"clientelista"* reservava o secundário e o ensino superior para os mais *"capacitados"*, para os mais apadrinhados.

Após a lei de 1931 houve um aumento do número de escolas secundárias, mas este grau permaneceu predominantemente associado aos interesses dos setores privados da educação, sobretudo do grupo católico e destinado aos alunos privilegiados da sociedade.

Este contexto educacional, embora limitado na análise é, entretanto, suficiente para dimensionar os interlocutores presentes tanto na produção dos programas quanto dos livros didáticos. A ação do Estado se fez atendendo e interagindo com os interesses da rede particular do ensino e sobretudo ligado à

Igreja Católica, o que não significou a exclusão de conflitos entre os grupos defensores de uma escola laica e os católicos.

O programa de história feito em 1931, quanto ao conteúdo, não foi diferente dos anteriores. O aspecto inovador residiu mais na questão metodológica, mas que não conseguiu, na prática de sala de aula, alterar o cotidiano do excesso de memorização, de um estudo para fazer "*provas*", do recurso das "*colas*" e do predomínio exclusivo da palavra do professor.

A história da civilização era o centro do conhecimento histórico e a história do Brasil existia mais como estudo complementar de uma história mais vasta e geral. Nos currículos anteriores a 1931, feitos e aprovados pelas próprias congregações das escolas oficiais, a história do Brasil era dada como disciplina separada de história da civilização, embora o número de horas destinado ao Brasil fosse sempre menor. Considerando, no entanto, as disciplinas históricas frente ao conjunto das disciplinas ginásiais, houve alterações dignas de reflexão a partir dos programas de Francisco Campos.

No decorrer dos anos vinte no Brasil, o debate sobre "*educação humanista*" versus "*educação científica*", ou, melhor dizendo, a discussão sobre a concepção de uma "*educação humanista moderna*" foi significativa a ponto de alterar o predomínio de determinadas disciplinas do currículo proposto em 1931.

A concepção de uma "*educação humanista*" centralizada no ensino das línguas clássicas, o grego e o latim, sofreu transformações no sentido de um ensino que deveria manter as ligações com a Antiguidade clássica, mas que trataria também de uma formação associada ao mundo técnico. Assim, para Fernando de Azevedo, que dirigiu em 1926 o inquérito sobre a educação para o jornal "*O Estado de São Paulo*", deveria predominar nos currículos a denominada "*cultura geral*", segundo a orientação francesa. As matérias selecionadas eram destinadas à formação "*do espírito*", tanto no sentido literário (línguas e literatura), como no sentido científico (ciências matemáticas, físicas e naturais), e de outro, a formação tanto da consciência nacional (língua e literatura vernácula, geografia e história do país), como da consciência universal (geografia geral, história da civilização e filosofia ou história do pensamento humano). (7)

O resultado mais prático dos debates em torno do tema foi a mudança na distribuição das disciplinas nas diferentes séries do secundário a partir de 1931. Houve um aumento dos estudos científicos, o latim ficou limitado aos dois últimos anos do curso fundamental e a história da civilização tornou-se obrigatória no curso inteiro, com duas horas semanais para cada série.

Esta valorização da história pode ser explicada considerando dois pontos fundamentais.

Primeiramente, com a diminuição dos estudos literários clássicos, os conteúdos históricos sobre a Antiguidade abordados em vários textos de Cesar, Ovídio, Cícero, etc. tornaram-se, a partir de então, uma atribuição da história da civilização.

Uma segunda questão diz respeito ao papel desempenhado pela história, que naquele momento passou a determinar com uma precisão acentuada a *"genealogia da nação brasileira"* desde a Antiguidade, assim como inseria em seu ensino a projeção evolutiva do Brasil, segundo o caminho das nações ricas do mundo. Neste aspecto é interessante ressaltar a presença em várias obras didáticas e projetos de programas, capítulos finais sobre o futuro do país.

Obedecendo a estes critérios, bastava, então seguir o modelo francês sobre o ensino de história como tradicionalmente acontecia. A história era o estudo da civilização, sinônimo do mundo ocidental e cristão. O passado era a Antiguidade clássica, a Idade Média cristã, a Europa moderna e contemporânea e o estudo do passado brasileiro tinha como finalidade demonstrar como este novo país pertencia a esta evolução em direção ao progresso.

A influência do pensamento histórico francês sobre o ensino pode ser ainda mais facilmente verificado na produção didática.

Os manuais de história da civilização até 1920 eram traduções de obras francesas. Segundo Guy de Holanda, os alunos mais capazes liam os originais de *Histoire de la civilisation* de Charles Seignobos, assim como os tomos do *Cours d'Histoire* de Albert Malet.

A produção didática nacional sobre a história da civilização iniciou-se em meados dos anos dez. Deste período, destacaram-se dois autores: Oliveira Lima com sua *História da Civilização*, editada em 1919 e Jonathas Serrano, autor do *Epítome de História Universal*, com uma primeira edição em 1912 e que sofreu mudanças mais significativas apenas na edição de 1918.

Civilização, por estas obras, era a marcha sem interrupção da humanidade em direção ao progresso e progresso entendido como sinônimo de desenvolvimento tecnológico. Excluía-se, por estes conceitos, o estudo das sociedades fora deste caminho. Oliveira Lima, na introdução de seu livro, definiu que *"a história é o registro da vida do mundo civilizado. Os povos selvagens não têm história"*.⁽⁸⁾ Da mesma forma que os franceses, as mudanças que direcionavam o progresso da humanidade eram provenientes dos eventos políticos.

Diferentemente da França, considerando a época, entretanto, como no caso brasileiro não houve um rompimento com a Igreja quanto à educação ginásial, a identidade nacional não era uma construção apenas em torno do

Estado-Nação. O Estado-Nação era ligado à Igreja e portanto, ao projeto de Deus.

Este pensamento católico é bastante acentuado na obra de Jonathas Serrano. Este historiador foi um intelectual seguidor das idéias pedagógicas da Escola Nova, tendo escrito alguns textos sobre métodos do ensino de história segundo os preceitos dos métodos ativos. Vale salientar, no entanto, que Serrano foi sobretudo um intelectual católico, com uma atuação constante nos quadros burocráticos dos anos trinta, tendo inclusive participado ativamente da reforma de ensino de 1942 do ministro Capanema.

Na introdução de seu Epítome, existem referências sobre Seignobos e Lavissee, mas para Serrano a verdadeira periodização da história era "*Antes de Cristo e Depois de Cristo*", embora fosse obrigado a seguir a divisão "*geralmente adotada*".

Na mesma vertente de Jonathas Serrano, Joaquim Silva, famoso historiador paulista de obras didáticas, ao escrever seu livro *História da civilização*, na década de trinta, introduziu os estudos da Antigüidade pelos hebreus, "*povo que não se distinguiu na história por grandes ações políticas ou militares, nem por sua cultura artística ou científica: seu mérito foi o de dar ao mundo, no meio do politeísmo dos antigos povos do Oriente, o exemplo do culto dum único Deus, imaterial e eterno, na mais pura das religiões conhecidas antes do cristianismo*". (9)

Para os escritores católicos de manuais escolares, o progresso da humanidade era uma construção superior divina e o Estado moderno, assim como as nações, faziam parte de uma marcha da civilização cristã, tendendo sempre a alcançar uma maior justiça à medida que o progresso material avançava. Mesmo havendo certos desvios deste caminho, como a 1ª Guerra Mundial, havia em seguida um retorno ao verdadeiro caminho e a humanidade seguia em frente: "*progresso científico, artístico, industrial, eis o espetáculo que nos depara a história*". (10)

Embora houvesse outras obras que divergiam desta produção, preferindo seguir sobretudo aos historiadores laicos franceses, podemos verificar, considerando o conjunto das obras do período, um constante desfilar de ações de políticos, apresentação de inúmeras ilustrações de reis, de militares, destacando-se cenas de guerras, principalmente a partir dos anos trinta. Tanto para católicos como para os demais escritores, o sentido evolucionista temporal era o mesmo. A divergência ocorria em relação ao agente histórico superior.

Os problemas mais polêmicos, entretanto, sobre o ensino de história, encontravam-se no estudo do Brasil. Esta disciplina, no momento em que o

poder político visava a unidade educacional, trazia temas controversos e que representavam visões e posturas diferentes diante de um projeto nacional. Os detentores do poder desejavam evidentemente institucionalizar uma história que lhes desse legitimidade. O problema residia, então, em escolher os *"fatos históricos"* e os personagens que conseguissem promover esta legitimidade e que ao mesmo tempo fossem aceitos por todo o país. A questão não era novidade para os historiadores, mas a polêmica tornava-se mais acentuada, nos anos vinte e trinta, à medida que novos interlocutores se introduziam no cenário brasileiro com a industrialização e urbanização.

A partir do regime republicano até 1920, o problema mais importante girava em torno da construção de uma história capaz de fornecer todos os elementos possíveis para provar *"a vocação republicana do povo brasileiro"*.

Nas obras de Pedro do Coutto e João Ribeiro, professores do Colégio Pedro II, o surgimento do regime republicano se deu porque era um fato esperado ardentemente por toda a população. Na narração de Pedro Coutto, por exemplo, sobre a proclamação da república, *"os militares transformaram em realidade o sonho de todos os brasileiros"*. (11)

Este evento, a *"proclamação da república"*, era considerado como a ruptura entre uma monarquia atrasada e a nova época do progresso. Para estes autores, a monarquia havia freado o progresso do país.

O passado das lutas consideradas como tendo caráter republicano foi então recuperado: 1817 - revolução de Pernambuco, 1824 - Confederação do Equador e sobretudo a Inconfidência Mineira com a ascensão de Tiradentes como o grande mártir da república e como herói nacional.

Dentre os temas mais controversos e mais complexos que figuravam nas obras didáticas, destacava-se a concepção de povo brasileiro e o papel por ele desempenhado no decorrer da história brasileira.

A história do Brasil era uma história do povo branco. O nascimento do Brasil era consequência de sua descoberta pelos portugueses. A tradição católica era comprovada e estava presente desde o início com a descrição da 1ª missa, e, quase todas as obras de história (mesmo as atuais) traziam como ilustração o quadro de Victor Meirelles sobre a celebração dela por Frei Henrique, de Coimbra.

Nesta história branca, tanto os índios selvagens como os negros que eram simples escravos, estavam marginalizados, ou seja, eram povos sem história, não passando de meros espectadores do desenrolar de uma história civilizada. Mas, para falar em nascimento da nação era preciso inserir o povo e era comum encontrar um capítulo ou permeando outros capítulos das obras didáticas, a

descrição da mestiçagem entre brancos, negros e índios e isto significava que a história do Brasil era branca, mas o povo brasileiro era mestiço.

Como então, construir uma história para explicar este paradoxo?

Podemos discernir dois caminhos diferentes nas obras didáticas.

Alguns autores, seguindo a teoria sobre a superioridade racial, explicavam o atraso do país pelo predomínio da população mestiça sobre os brancos.

Um dos exemplos marcantes desta linha de produção é encontrada em Tito Lívio Ferreira. Para ele, os índios eram um povo selvagem, guerreiro, violento que praticava a antropofagia de forma generalizada, acrescentando ainda que "*se algumas tribos comiam os inimigos, outras devoravam os parentes e amigos*". (12)

E o índio era o grande culpado do atraso do país porque havia deixado como herança a preguiça, que Tito Lívio explicava relacionando ao clima quente dos trópicos. Os mestiços haviam adquirido dos índios a mesma "*incapacidade de uma ação produtiva e inteligente*", assim como qualquer "*espírito cooperativo*".

A obra utilizada no Ginásio de São Paulo, o mais famoso e antigo ginásio oficial paulista, até o período da reforma de Francisco Campos, era de Joaquim Manuel de Macedo, mais conhecido como autor de romances. Em sua obra didática, o espírito romântico ficou restrito à descrição da natureza "*opulenta*" do Brasil porque o índio era apresentado de maneira oposta ao "*bom selvagem*" divulgado pelo seu contemporâneo José de Alencar, acrescentando que "*o que se apresentou aos olhos dos descobridores e conquistadores do Brasil menos digno de admiração e mais mesquinho foi o gentio que habitava esta vasta região*". (13) Justificava a morte dos índios como uma necessidade para se chegar à civilização, pouco se atendo à herança indígena quanto à constituição do povo.

Para outro autor, Alfredo Ellis Jr. o problema da mestiçagem foi colocado de maneira a situar "*cientificamente*" o domínio paulista sobre o restante do país.

Baseando-se na teoria racial, este autor fez uma classificação de mestiços superiores e inferiores. O superior era o bandeirante ou o povo paulista, resultado de um cruzamento de raças especiais situadas em um espaço privilegiado, o planalto paulista:

"Esses povoadores lusitanos se misturaram com os índios regionais, os quais eram de uma estirpe superior aos demais, e dessa mistura saiu uma raça de indivíduos que por todos os motivos se mostraram bem dignos da grandeza que lhes oferecia a prodigiosa natureza." (14)

Ainda na articulação entre meio e raça, este autor considerava que o planalto paulista não era favorável ao negro e mulato, pois as bruscas mudanças de temperatura aí existentes seriam prejudiciais à respiração desses grupos, "*cuja maior espessura dérmica sobrecarrega a respiração pelos pulmões*." Assim,

ressaltava o negro e o mulato como grupos étnicos nitidamente inferiores, sendo a história de São Paulo exemplar para comprovar o caminho do progresso e o desenvolvimento de um grupo racial superior: no período colonial, São Paulo mesmo pobre, foi responsável pela conquista territorial e descobertas das riquezas minerais; depois veio o café e a industrialização. A explicação desta história em direção ao progresso alicervava-se no personagem mestiço, no bandeirante.

Uma outra versão relativa ao povo brasileiro e seu caráter mestiço pode ser encontrada na obra de Rocha Pombo. Embora na análise do conjunto de seus livros seja possível encontrar uma série de contradições possíveis de serem entendidas, considerando-se o momento em que foram produzidas, existe uma constante em seu pensamento: o pacifismo.

Em 1904, Rocha Pombo fez parte do grupo de intelectuais que criou a Universidade Popular do Ensino Livre, no Rio de Janeiro, de inspiração anarquista. Escreveu várias obras didáticas, tanto para a escola primária quanto secundária e superior e em São Paulo, principalmente, seu livro *Nossa Pátria* foi bastante utilizado nas escolas públicas. Foi também o primeiro autor de obra didática de História da América.

Segundo Rocha Pombo, a civilização era importante não em relação ao progresso material, tecnológico, mas fundamentalmente porque o homem civilizado acreditava mais na razão do que na força para a solução dos seus problemas, tendo criado as leis e o direito. Dentro desta perspectiva, condenava a vida dos selvagens e sua ação guerreira.

Na construção histórica de busca de identidade brasileira, percebia a história do Brasil ao lado e pertencente à história da América, reconhecendo as realizações dos incas, dos maias e aztecas. Os índios brasileiros estavam em estágio inferior, considerando estes outros povos, mas eles haviam contribuído para a implementação da civilização com seu trabalho.

O povo brasileiro possuía uma série de qualidades exatamente por causa da mestiçagem. A mistura das três raças deu origem a um povo *"orgulhoso, amoroso e inteligente."* (15)

O pensamento de Rocha Pombo não foi predominantemente na maioria das obras didáticas do período, mas em certa medida, esta crença de um povo mestiço com qualidades específicas, herdeiras de cada povo de origem, pode ser encontrada em Pedro do Coutto e num sentido mais crítico no livro de João Ribeiro, *Rudimentos de História do Brasil*, quando situa a ação dos portugueses e índios dentro do contexto da colonização, argumentando que *"portugueses e*

Índios praticavam-se mutuamente crueldades, porque não se entendiam e nem se podiam entender, atentos de diferentes graus de civilização... (16)

No ensino secundário, mesmo considerando estes outros autores e principalmente na década de trinta, predominou a ideologia de um povo brasileiro que tinha como características básicas ser novo, fraco, sem tradições. Por estas razões deveria obedecer ao poder constituído pelas "elites brancas", uma vez que o povo brasileiro era o problema mais difícil a ser superado para que o projeto de modernização civilizatório pudesse obter êxito.

3. Trabalho e trabalhadores no curso primário

A escola primária, ao contrário da escola secundária, era predominantemente uma escola pública que pertencia ao governo de cada estado da federação.

✓ Em São Paulo, a rigor, existiam dois tipos de escolas públicas: o grupo escolar e a escola isolada. O grupo escolar, quando comparado à escola isolada era uma escola privilegiada, composto de estabelecimento apropriado construído segundo uma arquitetura específica, com um quadro burocrático especialmente contratado para cuidados e manutenção. A escola isolada, situada na periferia das grandes cidades ou nas áreas rurais, compunha-se de uma única sala, na maioria das vezes, e geralmente adaptada ou mal adaptada como local de trabalho educacional. Nas cidades, o professor da escola isolada era obrigado a pagar, com parte do seu salário, o aluguel da sala, assim como era, muitas vezes encarregado de sua limpeza e conservação.

As escolas primárias particulares, pouco numerosas, também possuíam diferenças entre si. As escolas confessionais, em grande maioria, dedicavam-se ao ensino das crianças mais ricas, mas havia também escolas gratuitas, sendo que no decorrer da década de dez, surgiram algumas escolas primárias organizadas pelos católicos, que cuidavam do ensino de menores trabalhadores. Eram denominadas de "Escolas Populares" e geralmente funcionavam no período noturno.

✓ Também a Liga Nacionalista de São Paulo, uma instituição privada que desenvolveu suas atividades entre 1916 a 1924 e que reuniu intelectuais, profissionais liberais e políticos em torno do ideário de Olavo Bilac e sua Liga de Defesa Nacional, numa intensa campanha de alfabetização, criou escolas noturnas para alunos operários.

No começo dos anos dez, seguidores do anarquismo organizaram as Escolas Modernas, e que justamente no meio da campanha alfabetizadora da Liga Nacionalista de São Paulo, foram fechadas pela polícia paulista.

Nas cidades, mas sobretudo no campo, as diversas colônias de imigrantes fundaram suas próprias escolas, com subvenções de seu país de origem. As escolas de imigrantes possuíam diferentes características, atendendo uma clientela diversificada, conforme a situação social dos imigrantes. O Colégio Dante Alighieri, por exemplo, fundado em São Paulo pelo conde Crespi, com apoio do Banco Francês e Italiano e de vários italianos enriquecidos, tinha por objetivo fundamental a formação de uma "elite" associada ao país de origem.

Em 1936, segundo o relatório do Diretor do Ensino do Estado de São Paulo, o número de escolas de imigrantes era de 310, sendo as mais numerosas as japonesas (215), italianas (25), alemãs (26). Deste total, como já foi assinalado no início do texto, foram fechadas 284 escolas, em 1939.

Dentro desse esboço sobre as escolas primárias, cabe ressaltar o número considerável de crianças que estava fora da instituição escolar.

A população infantil do estado de São Paulo entre 7 e 13 anos de idade foi estimada no ano de 1934 em 1.137.091 para uma população geral de 6.433.327. Do total de crianças, freqüentavam as escolas primárias 417.159 alunos, correspondendo a 36,7 % do total da faixa etária entre 7 e 13 anos. Em 1920, segundo recenseamento então realizado, para cada 4 crianças em idade escolar, uma era alfabetizada, atingindo a escola apenas 28% da população escolarizável.

O problema escolar mais grave encontrava-se junto à população infantil das áreas rurais.

Segundo cifras aproximativas, havia em 1934, cerca de 700.000 crianças vivendo no campo, sendo que o estado oferecia aproximadamente 130.000 vagas nas escolas rurais. O número real, entretanto, de alunos matriculados girava em torno de 70.000 e desse total havia inúmeros casos de abandono escolar, principalmente nos períodos de colheita. Vários relatos de inspetores escolares de todo o período apresentam constantemente a questão relativa ao trabalho infantil, não apenas no campo como também nas cidades, associada às dificuldades no processo de escolarização dessa população.

A constatação do fato, do trabalho infantil e a impossibilidade de escolas para toda a população em idade escolar, sobretudo nas áreas rurais, não parecia ser considerado o problema mais sério a ser enfrentado pelos políticos educacionais, pelo menos a nível de práticas efetivamente realizadas. A construção da unidade nacional em torno do ideal patriótico era a meta primordial.

✓Oscar Thompson, diretor do Ensino do Estado de São Paulo, criou em 1917, o primeiro programa oficial obrigatório para todas as escolas primárias do estado, incluindo as particulares.

✓O título da introdução do programa definia seus fins: Nacionalismo do Ensino como Fundamento da Formação da Nova Pátria. A história e a geografia do Brasil, assim como a língua nacional, eram o tripé de sustentação do programa para o desenvolvimento do nacionalismo.

Os objetivos em se conhecer o passado da nação eram dirigidos para:

1) demonstrar *"nossa capacidade para o trabalho"*;

2) conhecer os fatos realizados pelos grandes personagens construtores da nossa nacionalidade.

A finalidade básica do ensino de história, segundo o relatório de Thompson, era a de fazer a ligação entre o trabalho e a construção da nova Pátria e ao associar pátria e nação, demonstrar que esta foi uma construção das *"élites"*.

A concepção de trabalho que permeia o citado documento é a do trabalho produtivo, gerador de riquezas para a nação, omitindo nesta versão qualquer forma de divisão de trabalho ou mesmo de diferenças sociais. A conclusão do texto introdutório é significativa neste aspecto: *"A escola aumenta a capacidade produtiva da nação; a escola desperta as forças latentes de um povo :a escola, enfim,num país novo e de população heterogênea, como o nosso, funde todas as nacionalidades, dando-nos um povo único, coeso e com as mesmas aspirações".*(17)

✓Os programas de história estabelecidos em 1917 foram freqüentemente reformados nos anos seguintes (1920,1925,1936), conservando, porém, a mesma concepção nacionalista de história.

O 1o. ano era dedicado ao estudo dos heróis nacionais; o 2o. ano era reservado ao estudo da história de São Paulo; o 3o. ano compreendia o estudo político do Brasil no século XIX, mas com tempo regressivo, isto é, iniciava-se pela proclamação da república até se chegar à independência, e, finalmente no 4o. ano, o aluno estudava resumidamente a história cronológica sequencial do Brasil desde o Descobrimento até os feitos dos presidentes da república.

As obras de história do curso primário, assim como os livros de leitura, seguiam a mesma concepção de povo encontrada no secundário, sendo que muitos autores escreviam livros para os diversos graus de ensino. Da mesma forma, a associação povo trabalho é semelhante quando analisamos os livros do curso primário e ginásial, mas há uma ênfase maior sobre a questão do trabalho para as séries iniciais, considerando, principalmente, os livros de leitura.

O trabalho escravo é colocado, na maioria das obras, como uma solução necessária para a formação do país, notando-se sempre, a valorização do trabalho livre em relação ao trabalho escravo. Mas, havia problemas quanto ao trabalho livre no Brasil, devido sobretudo à formação mestiça do povo e esta mestiçagem havia formado um homem pouco dedicado ao trabalho. Em São Paulo, particularmente aparece a figura caipira, do caboclo, simbolizando a indolência. Monteiro Lobato, nos anos vinte, criou o personagem Jeca Tatu, um caboclo doente e preguiçoso que passou a constituir-se como a representação do camponês paulista. Contrapunha-se a esse caipira, o imigrante trabalhador e saudável.

No livro de história de Afrânio Peixoto, *Minha terra e Minha gente*, a escravidão foi considerada como uma opção negativa, não por seu sentido de exploração de uma raça sobre outra, mas porque ela havia sido responsável pela importação de negros e este mercado havia impossibilitado o movimento migratório de brancos europeus. Para este autor, o trabalho livre associava-se ao homem branco e era muito difícil para os negros, mulatos e caboclos (sub-raças), possuir o mesmo espírito de competição dos brancos.

Em relatos de inspetores de ensino sobre a situação do ensino rural não é difícil encontrar a idéia do caboclo como sendo mais estrangeiro do que os próprios imigrantes, porque estes últimos trabalhavam para a *"riqueza da nação"* ao passo que o caboclo, vivendo de uma economia de subsistência, estava *"fora da nação"* sendo, portanto, *"um estrangeiro em sua própria terra"*.⁽¹⁸⁾

Um outro aspecto a ser considerado quanto ao tema do trabalho é a total omissão dos conflitos a ele relacionados e esta concepção de inexistência de lutas sociais decorrentes da questão trabalhista ligava-se ao projeto futuro do país, uma vez que trabalho era um dever de cada brasileiro para se efetivar um projeto maior - o enriquecimento da nação.

Mesmo para adeptos de novos métodos de ensino, como no caso de Delgado de Carvalho, intelectual ligado à Escola Nova, o trabalho era sempre considerado como um momento privilegiado e evitava-se qualquer alusão a conflitos. No programa de ensino proposto por ele para o Distrito Federal, no período da reforma dirigida por Anísio Teixeira, onde podemos encontrar várias mudanças quanto à metodologia e mesmo conteúdo, com introdução de uma história econômica e social, não há referências sobre divisão de trabalho. No caso de colonização, apenas exemplificando, destaca-se a figura do colonizador que trabalhava lado a lado com os índios e o trabalho escravo era praticamente esquecido. Os negros apenas aparecem com certo destaque no capítulo sobre a Abolição.

A escravidão, nos textos didáticos, é sempre associada à figura do negro. Esta associação, que persiste até hoje em dia, é interessante de destacar, considerando a construção dos diversos capítulos do ensino de história.

A introdução do elemento negro no nosso país é sempre explicada pela impossibilidade do índio "*adaptar-se*" à escravidão que os brancos lhes ofereciam. Esta "*inadaptação*" era decorrente da indolência dos índios pouco acostumados ao trabalho da lavoura e principalmente porque estes não "*gostavam*" de trabalhar. A solução encontrada pelos portugueses foi o mercado de escravos africanos. Estes, diferentemente dos índios, eram mais dóceis e mais "*adaptados*" ao trabalho escravo.

Na seqüência dos capítulos, apresentava-se a história do movimento das bandeiras ou bandeirantismo, que começava e se desenvolvia em torno da caça ao índio, no interior do continente, até final do século XVII. Esta caça explicava a penetração pelo interior, a expansão territorial e as descobertas de minérios. Esta explicação, entretanto, contradiz um fato apresentado anteriormente: os índios não eram "*bons escravos*" e haviam sido substituídos pelos africanos. A questão que resta é a dificuldade de entender porque esta caça perdurou cerca de 150 anos.

Segundo vários historiadores, a escravidão negra em São Paulo teve início a partir de meados do século XVIII e, até esta época, toda mão-de-obra era de escravos indígenas. Estes dados, porém não foram incorporados pela literatura didática. Nos livros, mais uma vez, contraditoriamente, existem referências sobre a escravidão dos índios na Amazônia e existia um capítulo sobre a Revolta de Beckman, no Maranhão, que relatava a luta entre jesuítas e proprietários rurais sobre a interdição de escravizar índios.

Estes dados, entretanto, não eram suficientes para impedir a manutenção da idéia inicial, isto é, do índio como preguiçoso, inimigo da civilização, causa do atraso do país, e, do negro como um elemento submisso, sem amor à liberdade porque esta foi uma concessão dos brancos ou ainda uma princesa, a princesa Isabel.

A escravidão negra apresentava ainda outros aspectos interessantes que merecem destaque.

Primeiramente, a escravidão era apresentada como um acontecimento permanente na história da humanidade. Encontramos descrições sobre a escravidão na Antigüidade, principalmente entre os romanos, que submetiam seus escravos às piores torturas.

Nas obras de vários autores católicos, passou a predominar a idéia de que, no Brasil, dada a influência cristã, a escravidão foi mais branda, sobretudo se

comparada a outros períodos ou outros senhores da própria América. A escravidão no Brasil sempre foi mais suportável, porque os senhores eram mais benevolentes, concedendo cartas de alforria, ou mesmo perdendo seus escravos em algumas de suas faltas. A figura do algoz ficou reservada para o feitor ou ainda ao capitão-do-mato, que caçava e torturava os escravos que tentavam evadir.

Após demonstrar que a escravidão no Brasil havia sido mais suportável e pouco trágica, porque mesmo na África os negros eram escravizados, nos capítulos finais aparece a apologia do trabalho livre como uma evolução natural que permitiu ao país entrar no processo histórico em direção ao progresso segundo o modelo dos países europeus.

A ideologia do trabalho em benefício dos interesses da Pátria é comum em quase todas as obras analisadas, mas destaca-se nessa vertente a obra de Olavo Bilac. Este autor inspirou os programas em defesa da unidade nacional, tendo, entre os anos de 1915 a 1918, feito inúmeras palestras e conferências em prol de uma ampla campanha alfabetizadora, mas também na defesa da instituição do serviço militar obrigatório. Para Bilac, caserna e escola eram os lugares fundamentais da formação do espírito nacional.

Embora Bilac tenha produzido mais obras literárias, incluindo famosas poesias infantis, foi autor também de livro de história escrito com Coelho Netto, *A Pátria Brasileira* e um de leitura, *Através do Brasil* em parceria com Manuel Bomfim.

As duas obras têm como finalidade explícita o desenvolvimento do espírito patriótico nas crianças e adolescentes, mas diferem entre si quanto aos agentes principais do movimento histórico. Na obra que escreveu com Bomfim, no início do século, inspirada no livro *Le tour de la France par deux enfants*, o homem brasileiro é apresentado de maneira a ser valorizado, independentemente de sua condição racial ou do seu lugar de origem. O personagem Juvêncio, um jovem sertanejo de Pernambuco que se torna amigo dos dois protagonistas da história, destaca-se pela capacidade de trabalho, tenacidade e principalmente inteligência diante de situações novas. Há, inclusive alusões sobre a exploração de trabalho na Amazônia em relação aos seringalistas. Este ideário, provavelmente de Bomfim, um intelectual que se opunha veementemente às correntes defensoras da superioridade racial, não se encontra no livro que Bilac escreveu com Coelho Netto.

Em *Pátria Brasileira*, a civilização branca e seus agentes são sempre poupados em suas ações menos heróicas e mesmo suas atrocidades eram justificadas porque prevalecia o papel da guerra como motor da história. As

contradições são inevitáveis. Mesmo afirmando, por exemplo, que os indígenas tivessem sido escravizados em nome da civilização, em outro capítulo, o trabalho indígena era atenuado quanto ao seu caráter compulsório: "*Os índios, a troco de panos e missangas, prestavam-se a trabalhar nas roças e os cristãos não se envergonhavam de roçar o mato ou de acender a coivara ao lado deles.*" (19)

A forma mais evidente, porém, de se perceber o pensamento bilaquiano quanto à propagação de uma ideologia do trabalho a serviço da Pátria e não de um banqueiro, industrial ou proprietário rural, encontra-se em seus poemas, declamados por várias gerações de alunos:

*"Boa terra! jamais negou a quem trabalha
O pão que mata a fome, o teto que agasalha..
Quem com o seu suor a fecunda e umedece,
Vê pago o seu esforço, e é feliz, e enriquece!
Criança! não verás país nenhum como este:
Imita na grandeza a terra em que nasceste!"* (20)

Conclusões

Os programas de história produzidos nas primeiras décadas republicanas tinham por finalidade a construção de uma memória única, e mesmo aqueles considerados inovadores como os de Francisco Campos, que avançaram apenas no discurso e não na prática, quanto às questões metodológicas, tinham o mesmo objetivo unificador e uniformizador.

No caso das escolas ginasiais, sobretudo as oficiais, o ensino de história continuou se utilizando dos modelos franceses, sendo que a redução do estudo da "*grande literatura greco-romana*" determinou o aumento relativo das disciplinas históricas. A história passou cada vez mais a ser considerada como "*uma ciência social geral*", sendo sua presença obrigatória em todos os currículos, mesmo os que retomaram o debate sobre o conceito de uma "*educação humanista*", como foi o caso da reforma de Capanema.

A história da Pátria, permeada de modelos cívicos, construída para as escolas primárias e ginasiais tinha a função específica de criar a imagem de um passado único, capaz de esclarecer aos alunos, quem eram as autoridades que no presente e no passado eram responsáveis pelo destino da nação. A construção desse passado, com seus heróis e tradições homogeneizadoras, foi disputada entre os grupos políticos que se revezavam no poder, ou que estavam próximos a ele. A divergência maior ocorreu, entretanto, face às escolas primárias

organizadas segundo outros projetos educacionais e que procuravam outras memórias para legitimar sua ação social.

O conteúdo nacionalista, veiculado fundamentalmente pelos manuais didáticos, servia ainda, com maior força, para fundamentar a *"organização do trabalho"* na consecução de um projeto capitalista moderno e que deveria, pela escola, não formar técnicos, mas criar valores de trabalho historicamente manipulados no sentido de gerar a imagem de trabalhador apenas como agente construtor *"da riqueza da nação"* e não como elemento explorado pelo capital e portador de direitos que necessitavam ser conquistados.

A dimensão histórica proporcionada ao aluno, nesta vertente, referia-se à nossa sociedade de maneira que fosse impossível *"refletir sobre a divisão interna que a constitui e que dissimula essa divisão produzindo identidade e sistema de identidades imaginárias"*⁽²¹⁾. O ensino de história buscava *"exorcizar as contradições"* que constituíram e constituem a nossa sociedade, eliminando a divisão das classes sociais e formulando um referencial simbólico de povo, unido pela mestiçagem do branco, do índio e do negro.

Por outro lado, a divulgação, por intermédio de várias obras didáticas, de ser o mestiço um tipo inferior serviu confortavelmente para justificar os limites políticos impostos pelas *"elites"* no poder. O texto do livro de Aníbal Mascarenhas define a democracia almejada pelas nossas *"elites"*: *"a democracia não é porém sinônimo de república, ela só não quer privilégios de raça e de casta. A democracia não é igualitária pois ela admite não que os homens sejam tratados igualmente sem distinção de méritos, mas ao contrário, salvo os direitos de família e privilégios de nascimento, ela admite a distinção social a respeito das honras, títulos, poderes e posição. Tal é o regime republicano americano."*⁽²²⁾. A democracia pretendida pelas *"elites"* brasileiras era fundamentada no princípio da desigualdade.

A análise da produção didática, se é importante documento para se recuperar a história do ensino, é instrumento privilegiado para o estudo das mentalidades

ABSTRACT: The objective of this article is the analysis of didactical historiography and the teaching programs produced from primary and secondary schools during the first decades of the twentieth century in the State of São Paulo.

KEY WORDS: Teaching of History. Didactical production. Teaching programs. Primary schooling. Secondary schooling.

NOTAS

1. LOURENÇO FILHO, Manuel B.. Tendências da educação brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1940, p. 29
2. LEÃO, A. Carneiro. Os deveres das novas gerações brasileiras. In: CARDOSO, Vicente Licínio (org.) - A margem da História da República, Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1981, tomo I, p. 23
3. François Furet analisou o "nascimento" da história como disciplina na França em FURET, F. - L'Atelier de l'historien, Paris, Flammarion, 1983
4. HOLLANDA, Guy de. Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro - 1931 - 1956. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1957. Esta afirmação encontra-se na nota introdutória do livro.
5. SCHWARTZMAN, Simon e outros. Tempos de Capanema. Rio de Janeiro: Paz e Terra/São Paulo: EDUSP, 1984, p.90. É importante ressaltar que os dados apresentados por Schwartzman referem-se às escolas ginásiais e normais.
6. As fraudes em exames para os cursos superiores já eram denunciadas em discursos de políticos desde meados do século XIX, conforme trabalho de HADAIR, Maria de L. Mariotto. O ensino secundário no Império Brasileiro. São Paulo: EDUSP/Grijalbo, 1972
7. AZEVEDO, Fernando. A educação pública em São Paulo: problemas e discussões. Inquéritos para "O Estado de S. Paulo", em 1926. São Paulo. Cia. Ed. Nacional, 1937, p.440
8. LIMA, Oliveira. História da civilização. São Paulo: Cia. Melhoramentos de São Paulo, 1919, p. 1
9. SILVA, Joaquim. História da civilização. São Paulo Cia. Ed. Nacional, 1942. 14ª edição, p.13
10. SERRANO, Jonathas. Epítome de História Universal. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1937. 17ª edição, p.418
11. COUTTO, Pedro do. Pontos de história do Brasil. Rio de Janeiro: Jacinto R. dos Santos, 1923, p.9
12. FERREIRA, Tito Lívio. História do Brasil, São Paulo: Saraiva, 1940, 2ª edição, p.117

13. MACEDO, Joaquim M. Lições de história do Brasil, Rio de Janeiro: Garnier Livreiro Editor 1907, p.52. Esta edição foi completada por Olavo Bilac no que se refere ao período entre 1823 a 1905.
14. ELLIS JUNIOR, Alfredo. História da Civilização. São Paulo: Saraiva, 1935.
15. POMBO, Rocha. Nossa Pátria. São Paulo: Cia. Melhoramentos, s.d. 79ª edição
16. RIBEIRO, João. Rudimentos de história do Brasil. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1936. 14ª ed., p.115
17. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, ano de 1917, Tipografia Siqueira, p. 207
18. Vários inspetores de ensino destacaram este problema do caboclo em comparação aos estrangeiros do estado de São Paulo em resposta a um questionário proposto pelo diretor da Instrução do governo, Oscar Thompson, sendo que algumas respostas foram transcritas no Anuário do Ensino de 1918.
19. BILAC, Olavo e COELHO NETO. A Pátria brasileira. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1939, p.71
20. BILAC, Olavo. Poesias infantis. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1952, 18ª edição.
21. CHAUI, Marilena. O nacional e o popular na cultura brasileira - Seminários. São Paulo: Brasiliense, 1984, p.61
22. MASCARENHAS, Aníbal. Lições de história geral. Rio de Janeiro: Livraria Quaresma, 1912, p.400

(Recebido para publicação em 11.06.89 e liberado em 28.09.89)