

A HISTÓRIA DA AMÉRICA, A ESCOLARIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS RELATIVOS AO PASSADO E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES

THE HISTORY OF AMERICA, THE SCHOOLING OF KNOWLEDGE RELATIVE TO THE PAST AND THE CONSTRUCTION OF IDENTITIES

Emery Marques GUSMÃO¹

RESUMO: O objetivo deste artigo é evidenciar que o currículo da escola secundária brasileira, tradicionalmente, definiu-se a partir de preceitos conservadores – muitos dos quais afrontados pela proposta de inserção da história da América. Assim, recupera algumas reflexões de Rocha Pombo, autor do primeiro livro didático de história da América publicado no Brasil (1900), e as linhas gerais dos debates que cercaram a inclusão deste conteúdo na Educação Básica. Conclui que muitas vezes a proposta de centralizar o currículo da disciplina História nos estudos americanos partiu de sujeitos considerados de esquerda, talvez marginais em relação aos mais prestigiados centros de cultura da *Belle Époque* e encontrou resistências em face de dois componentes fortemente consolidados: a História Antiga no início do século XX e a História do Brasil mais recentemente.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação. Construção do Campo das Disciplinas Escolares. Ensino de História.

ABSTRACT: The goal of this article is to show that the curriculum of Brazilian secondary school, traditionally, was defined by conservative precepts – some of those were faced by the proposal of insertion of the history of America. Therefore, it recover some reflection of Rocha Pombo, author of the first didactic book of the history of America published in Brazil (1900), and the general lines of debates that surrounded the inclusion of this content in the Basic Education. I concluded that the proposal to centralize the curriculum of subject History, frequently, departed from people who are considered of left, maybe marginal in relation to the most prestigious cultural centers of Belle Époque and found resistance in face to two strongly consolidated components: the Ancient History at the beginning of century XX and the History of Brazil more recently.

KEYWORDS: History of Education. Construction of the Field of School Subjects. Teaching History.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta parte de uma pesquisa maior (não concluída) que busca entender – a partir da obra de Rocha Pombo – convergências e eventuais divergências (em relação aos conteúdos clássicos e à consensual história pátria) da proposta de inserir a História da América no currículo escolar brasileiro. Nos últimos anos, desenvolvemos reflexões acerca da construção do campo da disciplina escolar

¹ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Administração e Supervisão Escolar. UNESP/Campus Marília. Endereço eletrônico: emery@marilia.unesp.br.

História no Brasil, tomando por base os programas de ensino, a produção intelectual de autores de livros didáticos e as reflexões de CHARTIER (1990). A partir dos programas de ensino do Colégio Pedro II, da obra de João Ribeiro (1860-1934) e da literatura referente à história do componente curricular na escola secundária propedêutica nacional constatamos (GUSMÃO, 2017) que, assim como acontecia em outros países, em meados do século XIX, a disciplina História era fortemente valorizada junto aos estudos humanísticos e literários que – geração após geração, século após século – preservaram e transmitiram a cultura clássica antiga. Nesse sentido, a escola secundária brasileira (pelo menos até as décadas de 1940 ou 1950) centrou-se na história antiga e colocou o domínio desse conteúdo em pé de igualdade com a capacidade de memorizar e reproduzir citações em língua latina: ambos eram considerados imprescindíveis àqueles que almejassem o reconhecimento na condição de cultos/instruídos e, por este motivo, distintos da massa da população. Conhecedores das “lições que a história ensina”, das tradições e valores que distinguem/apartam/rivalizam comunidades e indivíduos, o conhecimento histórico disponibilizado pela escola secundária organizada no século XIX ofereceria uma preparação intelectual e prática àqueles cuja origem social convidava ao exercício do poder político em uma sociedade fortemente elitista e excludente. Em oposição ao ensino profissionalizante – dirigido aos grupos populares e aos “desvalidos da sorte” – a escola secundária propedêutica dirigia-se a meninos brancos e habilitava-os à ocupação de funções privilegiadas e de destaque.

A HISTÓRIA DA AMÉRICA NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO

Os planos de ensino do Colégio Pedro II – referência nacional para a estruturação curricular da escola secundária até o final da década de 1920 – evidenciam que, na segunda metade do século XIX, foi reduzido (de maneira gradual) o número de aulas de história antiga, língua e literatura grega/latina para abrir espaço para novos conteúdos curriculares – a história pátria, a língua e literatura do Brasil. Esta tendência acentuou-se com as propostas modernizadoras e democratizantes colocadas a partir de 1960 e a disciplina história passa a privilegiar o passado nacional; a história antiga – à margem – foi entendida como um passado remoto, distante da nossa realidade e (por este motivo) pouco relevante para o exercício da cidadania numa sociedade democrática que priorizava a instrução popular. Em 1971, a língua latina foi definitivamente excluída da educação básica; a história e a cultura clássica/antiga foram identificadas a um domínio erudito, interessante para um reduzido número de especialistas. Ao final da ditadura militar, nos anos de 1980 e 1990, a empolgação e a ânsia de se “remover o entulho do autoritarismo” de todos os campos da cultura levou a críticas nem sempre equilibradas ao ensino de história antiga, às vezes associada a um ensino pouco crítico e a uma visão romanceada da história – equívocos já

revisitos. O ensino de História do Brasil permanece majoritário em relação a todos os outros conteúdos curriculares e, junto ao passado nacional, coloca-se a proposta de se valorizar a história dos movimentos sociais, uma tradição de luta junto à qual o aluno possa identificar-se - haja vista o objetivo de levá-lo à percepção de que mesmo criança ou adolescente é sujeito da aprendizagem e da história; ao discente abre-se a proposta da cidadania ativa. Mediante a proposta de se formar o cidadão participativo, capaz de entender-se como sujeito social, impõe-se o predomínio do passado nacional na disciplina história, assim como a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos africanos, afrodescendentes e indígenas.

Nos últimos cento e cinquenta anos, o currículo da disciplina escolar História deslocou a ênfase da antiguidade clássica para a história do Brasil - considerada mais próxima e relevante - e, durante todo este período, a história americana permaneceu mais ou menos periférica. Por outro lado, deve-se notar que o primeiro livro didático de história da América produzido no Brasil dirigia-se aos alunos da Escola Normal, instituição bastante prestigiada no período, ainda que inscrita no ramo profissionalizante do ensino. Lançado em 1900, por um escritor simbolista e simpatizante do anarquismo - circuitos também marginais em relação aos mais prestigiados e conservadores centros de cultura no período (Academia Brasileira de Letras e Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) - o **Compêndio de História da América** de Rocha Pombo (nascido em 1857 e falecido em 1933) não parece um grande sucesso editorial² e o fracasso não pode ser atribuído a desentendimentos políticos do seu autor, haja vista a inacreditável vendagem da obra **Nossa Pátria**: lançado em 1917, teve 452 mil exemplares impressos ao longo do século XX, é considerado o livro mais vendido do mercado brasileiro e chegou à 88ª edição no ano de 1970. Destinado à escola primária, representa uma adaptação de **História do Brasil** (escrita entre os anos de 1905 e 1917) que, dirigido ao ensino secundário, concorria com a obra de João Ribeiro - embora menos prestigiada.

Alguns membros da geração de 1890 - João Ribeiro, Silvio Romero, Capistrano de Abreu - eram fortemente influenciados como cientificismo em voga e defenderam que o homem brasileiro (ou raça brasileira, conforme a nomenclatura da época) estava sendo formado e, deste modo, afrontaram concepções racistas europeias que insistiam na fraqueza e vulnerabilidade do mestiço, fadado a desaparecer. Nossos intelectuais entendiam que o Brasil seria um caso extremado e único de miscigenação de povos, temática que centralizou as discussões até a década de 1930, quando a segunda guerra mundial evidenciou ao mundo absurdos e crimes induzidos pelo pensamento racial e discriminatório. O viés interpretativo que associava a história do Brasil à fusão das três raças³ consolidou a história pátria na escola secundária e, em fins do século XIX,

² A segunda edição data de 1925 e não encontramos referências à terceira.

³ Branca, indígena e negra.

representava uma visão liberal, progressista, modernizadora e científica: um avanço em relação à história religiosa e aos estudos clássicos/humanistas, associados ao conservadorismo e à tradição monárquica/católica. Em alguns momentos a proposta de inserção da história da América no currículo escolar, particularmente o passado latino-americano, parece vincular-se a tradições intelectuais e políticas contestatórias, à esquerda e, por isso, vistas como radicais e à frente do seu tempo.

A contribuição de Rocha Pombo para a área foi precedida apenas pela enfática defesa da inclusão dos estudos americanos na cultura escolar feita pelo Frei Camilo de Moteserrat em 1856:

No início do século XX, alguns intelectuais brasileiros que discordavam das abordagens históricas até então hegemônicas, tentaram introduzir os conteúdos de história da América nas escolas brasileiras. Para Manuel Bomfim, diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, essa disciplina deveria ser ministrada no curso de formação de professores primários, devendo posteriormente ser estendida para as escolas elementares. Para concretizar tal finalidade, Bomfim propôs um concurso em que a obra didática premiada foi o *Compêndio de História da América*, de José Francisco Rocha Pombo, cuja primeira edição é datada de 1899. A sua visão humanitária contrapunha-se às obras didáticas permeadas pela difusão da superioridade racial dos brancos. Todavia essa abordagem não predominou nas escolas brasileiras, tendo esse livro pouca aceitação. (DIAS, 1997, p. 3)

Em 1931, com a Reforma Francisco Campos, a História da América foi incluída no currículo oficial de ensino secundário propedêutico, talvez, como consequência da crescente aproximação cultural dos EUA com a América Latina em curso desde o século XIX – fato que não foi suficiente para superar o desconhecimento das nações latino-americanas entre si⁴. Ainda que o imperialismo americano nos pareça reacionário e responsável por relações violentas no continente, no início do século XX⁵ o republicanismo norte-americano e o pan-americanismo eram alternativas à dominação europeia e colocavam a possibilidade de afirmar uma cultura e identidade distintas da herança cristã/europeia cujas origens nos remetem à antiguidade clássica e à idade média. Segundo Bittencourt (2005, p. 8, grifo nosso):

Os estudos de história da América corresponderam a tentativas de se deslocar uma constituição identitária forjada nos moldes europeus para a o espaço americano, então criador de novos projetos para as nações do continente americano.

⁴ Para Mirian Jorge Warde (2000, p. 37) “desde a proclamação de Independência política do Brasil do jugo português, em 1822, a representação de um Brasil como parte constitutiva da América Latina não compôs o imaginário nacional; os projetos de construção da identidade e unidade nacional foram alimentados por referências ao mundo extra continental; a Europa e depois os Estados Unidos cedo constituíram o espelho onde o Brasil tinha de se mirar, e não os ‘pares’ latino americanos”. A autora lembra também que os espelhos sempre dão uma imagem invertida.

⁵ Cabe lembrar que as duas guerras mundiais marcam a queda do imperialismo europeu (particularmente britânico) e a ascensão dos Estados Unidos da América.

Não foi portanto uma obra do acaso que ampliaram os conteúdos de História Americana no interior de uma “história da civilização” e de forma mais contundente, houve a proposta de se introduzir mesmo no ensino primário o ensino de História da América.

A perspectiva de se forjar uma identidade americana (conforme as palavras de Bittencourt) por meio da escola, da disciplina História e da valorização das origens comuns das nações americanas foi posta pelo menos três vezes:

- 1- no início do século XX com Rocha Pombo e Manuel Bonfim (dentre outros);
- 2- na década de 1950 com o Plano de Ação Cultural Interamericano proposto pela Organização dos Estados Americanos com o objetivo de romper as barreiras internacionais na América e que, no Brasil, culminou com a criação da disciplina História da América de forma autônoma na segunda série em 1951 – proposta que vigorou mais ou menos dez anos;
- 3- no decênio de 1990, a Organização dos Estados Interamericanos realizou encontros para debater a possibilidade de se criar novas formas de identidade por meio de estudos históricos em nível secundário que ultrapassassem a tendência de se enfatizar o passado nacional em cada país de forma isolada; o objetivo era criar uma história e uma identidade ibero-americana comum. À mesma época o Comitê Educativo do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL, o bloco econômico sul-americano) levantou dados acerca do ensino de História e de Geografia nos países membros e buscou sensibilizar educadores e lideranças acerca da necessidade de se promover/instigar o conhecimento mútuo para favorecer a integração regional.

Talvez se possa pensar que a proposta de centralizar a cultura histórica escolar brasileira nos estudos americanos, colocada de tempos em tempos, choca-se com dois campos fortemente consolidados: os estudos clássicos no início do século XX e, mais recentemente, a história nacional. Desde o século XIX predomina a inserção da história americana como capítulos da história universal, focada na definição do perfil e percurso das civilizações; essa perspectiva assegura a inserção da América na tradição cristã/ocidental/burguesa/branca, ainda que torne necessário ressaltar o atraso, o subdesenvolvimento, a dominação violenta e a exploração da América Latina. A ênfase no multiculturalismo é mais ou menos recente e, em meados da década de 1950, o ensino da disciplina História e os valores que sustentavam o ensino secundário estavam atrelados ao sentimento nacionalista e a declarado conservadorismo político, conforme se observa na Portaria n. 1.045 de 14/12/1951 que “expede os planos de desenvolvimento dos programas mínimos do ensino secundários e suas respectivas

instruções metodológicas” elaborados pela Congregação do Colégio Pedro II e que tiveram abrangência nacional; as considerações preliminares destacam:

2. Confia pois a Congregação do Colégio Pedro II em que os professores tenham sempre em mente que a finalidade precípua do ensino secundário, nos termos da lei vigente, consiste em formar a personalidade integral do adolescente, preparando-o para a vida prática; fazer dele um cidadão útil a si mesmo, à família e à Pátria; habilitá-lo ao exercício da profissão a que se destina, bem como à realização de estudos de mais alto teor, se a vocação e as circunstâncias peculiares assim o permitirem [...]

4. [...] a Congregação espera contar com o apoio e a colaboração de todos, na certeza de que compreenderão a grande necessidade desse esforço na época presente quando fatores dissolventes de toda ordem concorrem poderosamente para afastar a juventude dos caminhos da honra, da disciplina, da ordem e do trabalho, levando-o às seduções do materialismo, da incúria ou da frivolidade, o que facilita a ação dos interessados em inocular na classe estudantil o espírito da turbulência e o desrespeito às instituições.

Tudo o mais que conste dos programas, por imensa que seja a sua relevância, fica em segundo plano em face dessa campanha de soerguimento moral em que a escola secundária deve desempenhar papel de transcendente valor.

5. Certamente o ensino, nos cursos secundários, não pode perder sua característica principal: a unidade decorrente de sua função propedêutica. (BRASIL, 1952, p. 552-553)

Paralelamente à visão conservadora que perpassava algumas propostas de inserção da História da América no currículo, nos anos de 1950, muitos intelectuais brasileiros – atrelados ao nacionalismo anti-imperialista⁶, à Revolução Cubana e à teoria da dependência – “fizeram de suas aulas um centro de ação, um terreno de resistência contra um currículo de história que enaltecia os valores norte americanos, menosprezando a cultura e o povo latino americano” (DIAS, 1997, p. 4). As interpretações baseadas nas teorias da dependência foram incorporadas a alguns livros didáticos, particularmente àqueles elaborados após a década de 1970; no entanto elas teriam induzido a simplificações que inviabilizavam um olhar mais atento às especificidades locais e regionais⁷.

O estudo de projetos e propostas educacionais justifica-se pois esclarece o percurso trilhado na construção dos campos disciplinares, perspectiva que não visa apenas indagar o porquê de alguns fracassos, mas também compreender a multiplicidade das opções colocadas. Nos anos de 1950, o embate político mais significativo no campo educacional opunha os escolanovistas defensores da escola pública a um grupo associado à iniciativa privada e a concepções católicas – visto que até meados da década de 1960, a maior parte das escolas secundárias eram privadas e,

⁶ O ISEB foi um dos articuladores destas interpretações.

⁷ “Na maior parte das vezes encontramos simplificações que reduzem a história da América Latina a etapas sucessivas de dependência econômica: a dependência colonial, a dependência primário exportadora, a dependência tecnológica-financeira” (BEIRED, 1988 *apud* BITTENCOURT, 2005, p.10).

dentre elas, predominavam aquelas mantidas pela Igreja Católica. Conforme destaca Carvalho (1989), a violência do embate levava a acusações mútuas descabidas de tal forma que, em plena guerra fria, defensores da escola pública e da renovação pedagógica (que demorou a se impor no ensino secundário) eram associados ao materialismo histórico marxista e a outra facção à extrema direita fascista. A luta girava em torno da criação da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que se efetivou em 1961 e teria representado “meia vitória” do escolanovismo. Como consequência desse fato, o ensino secundário (tradicional reduto do conservadorismo) gradualmente abre-se a novos princípios políticos e pedagógicos (processo que se acentua no final da década de 1980, ao final da ditadura militar) e hoje – inscrito na Educação Básica – passa por um visível processo de democratização que leva os egressos a buscarem vagas na Educação Superior. Tais considerações visam demonstrar a longevidade do conservadorismo na escola secundária afrontado por Rocha Pombo no início do século XX; por outro lado, o autor (mais velho que Fernando de Azevedo e Lourenço Filho) não pode ser inscrito no grupo escolanovista que, a partir das escolas normais nos anos de 1920, promoveram a revisão da educação brasileira no sentido da democratização e da modernização dos métodos - com vistas à superação do empirismo.

ROCHA POMBO, O ENSINO DE HISTÓRIA E O CURRÍCULO DAS ESCOLAS NORMAIS

Rocha Pombo era crítico do modelo educativo vigente no final do século XIX, com ênfase em um tema caro a várias vertentes da esquerda: a separação, historicamente estabelecida, entre o mundo do trabalho e o universo escolar/letrado⁸; ou seja, ele considerava necessário unir educação e trabalho. Talvez se possa pensar que desde a antiguidade a alfabetização e a educação formal (mais ou menos distanciada do espaço doméstico⁹) dirigiam-se a meninos de elite, colocados na posição de aprendizes do poder – daí a longínqua tradição de estudos jurídicos e de retórica/eloquência (supostamente imprescindíveis àqueles que participam de assembleias e precisam desqualificar/desacreditar publicamente os seus opositores). Para o autor, as instituições escolares visavam, ainda no século XIX, a preparação de lideranças políticas ou a qualificação de pessoas para as funções burocráticas e administrativas:

Não quer isso insinuar que admitamos um gênero de ensino para as classes ricas e outro para o povo: aliás é exatamente o contrário disso. [...] é preciso [...] habilitar o homem do povo a sair da contingência a que o reduziram na vida moderna: complicações que afetam todas as classes, mas que torturam sobretudo e de modo

⁸ De fato, tradicionalmente, a escola não se dirigia ao trabalhador (escravo, servo ou assalariado), tendência que as pedagogias de esquerda queriam superar (Paulo Freire, Pistrak, entre outros).

⁹ A figura do preceptor apenas desaparece no início do século XX.

crecente o proletariado. Enquanto estiver na condição em que se acha, o homem do trabalho não poderá cuidar do seu espírito. (POMBO, 1900, p. 4)

Rocha Pombo parece supor uma separação radical entre o trabalho manual e o intelectual, pois vislumbra a necessidade de uma “nova ordem econômica”, um “acordo definitivo entre as classes” por meio do qual o trabalho real, fecundo e definitivo seja dever supremo de todos os que se associam:

[...] nossas escolas não preparam homens para o trabalho e aumentam apenas, e de forma assustadora, o número de candidatos a empregos públicos.

[...] nossas escolas superiores reduzidas a fabricar homens quase sempre inúteis e pretenciosos, nulos e desventurados. (POMBO, 1900, p. 10)

Rocha Pombo apresenta a proposta de subvenção do Estado às escolas particulares e prolonga-se em críticas ao funcionalismo público que talvez fossem, ainda hoje, endossadas por algum neoliberal empolgado. A recusa às escolas públicas era recorrente no Brasil, no início do século XX, por parte dos anarquistas e grupos de imigrantes¹⁰ que organizavam suas próprias escolas, um currículo diferenciado e nem sempre ministravam aulas em língua portuguesa; tais iniciativas foram combatidas no governo de Getúlio Vargas (1930-1945) que impôs um currículo unificado nacionalmente, a valorização das tradições pátrias e o idioma oficial. Pode-se indagar: a proposta de inserção da disciplina História no currículo das escolas primárias e de formação de professores situava-se na contramão da tendência (hegemônica até a década de 1960) de demarcar distância entre a escola propedêutica de elite (a cargo da iniciativa privada) e a educação popular (ensino elementar e profissionalizante, oferecidos gratuitamente pelo Estado)? Parece que sim.

Para alguns, a escola primária dirigida aos populares deveria ensinar a ler, a escrever e as quatro operações; as escolas normais – pouco atrativas aos jovens que dispunham de recursos financeiros – nem sempre priorizavam a formação intelectual nos moldes humanista/literário. Diogo Teixeira de Macedo em relatório dirigido a Manoel de Freitas Travassos em 1870 sustentava que:

O pensamento que presidiu à criação da Escola Normal não foi, para bem dizer, dar aos alunos mestres uma instrução literária, que aliás poderiam adquirir em outro estabelecimento de instrução: o que lhe dá o verdadeiro caráter de curso preparatório para o magistério é o conhecimento dos melhores métodos, da arte tão difícil de dirigir os espíritos e da ciência prática da educação. Seu fim principal é ensinar como se ensina. [...] Convém pois que o ensino seja caracterizado tanto pelo seu programa como pelo seu método. Aquele deve estar em harmonia com a missão do futuro professor, limitando-se aos conhecimentos usuais (MACEDO, 1870 *apud* VILLELA, 2008, p. 40).

¹⁰ Particularmente alemães e japoneses.

Tomando como referência as ações de Américo Brasiliense, Rui Barbosa e Paulino José Soares de Souza, Villela (2008) refuta a ideia de que no Brasil, no século XIX, não se valorizava a instrução popular. A seu ver “a formação docente nas escolas normais conviveu com um sistema paralelo de provimento de escolas públicas objetivado nas práticas de acesso à carreira docente – os concursos e as nomeações” (p. 43) que sustentou o “modelo artesanal” de formação de professores, calcado na prática de sala de aula. Assim, ela explica a fragilidade e o caráter intermitente das escolas normais no século XIX. Pode-se, por outro lado, visualizar outras justificativas (diferentes da formação literária, humanista, aristocrática) para a inserção das disciplinas História e Geografia no currículo das escolas primárias e de formação de professores: o currículo da Escola Normal acompanhava os objetivos postos para a escola primária – muitas vezes atrelados a ideologias políticas e/ou propostas moralizadoras para crianças marginalizadas e, de certo modo, inscritas nas classes potencialmente “perigosas”, indisciplinares e distanciadas do mundo do trabalho.

A abertura da primeira escola normal no Brasil (Niterói, 1834), contemporânea à criação do Colégio Pedro II (Rio de Janeiro, 1837), ocorreu num momento de frequentes revoltas nas províncias e, do ponto de vista ideológico, justificava-se “pelo seu potencial organizativo e civilizatório” (VILLELA, 2008, p. 31). Assim, os predicados morais dos candidatos à Escola Normal pesavam mais que a formação intelectual pois, esperava-se do professor primário mais “um agente disseminador de uma mentalidade moralizante do que [...] um intelectual difusor de conhecimentos” (p. 34) e, para suprir a precariedade da formação, ocorreu o fortalecimento do sistema de inspeção do ensino. Na década de 1860, a escola primária visava “formar o trabalhador moralizado e útil ao seu país” (VILLELA, 2008, p. 35) com vistas à modernização (visível na “Era Mauá” com investimentos em estradas de ferro, cabos telegráficos, iluminação urbana, etc.), à substituição do trabalho escravo (necessidade urgente face à pressão internacional contra o tráfico) e à instituição do voto do cidadão alfabetizado (ante as críticas ao voto censitário). Como se pode observar, a proposta de formação dos professores primários, em substituição ao mestre escola, atrelou-se a ideias políticas claramente definidas que justificavam a disciplina história nesses cursos. No ano de 1859, as matérias da Escola Normal de Niterói¹¹ ficavam distribuídas em três cadeiras independentes:

- 1ª. De língua nacional, caligrafia, doutrina cristã e pedagogia;
- 2ª. De aritmética, inclusive metrologia, álgebra até equações do segundo grau, noções de geometria teórica e prática e desenho linear;

¹¹ As aulas de latim também estavam ausentes na Escola Normal de São Paulo em 1875.

A instituição apresentava a seguinte composição de cadeiras: “1ª. cadeira: Línguas Nacional e Francesa, Aritmética e Sistema Métrico, Caligrafia, Doutrina Cristã, Metódica e Pedagogia, com exercícios práticos nas escolas da capital [...]; 2ª. cadeira: Noções de História Sagrada e Universal (inclusive a do Brasil), Geografia (especialmente a do Brasil) e elementos de Cosmografia [...]” (DIAS, 2008, p. 83).

3ª. De elementos de cosmografia e história, compreendendo o maior desenvolvimento do Brasil. (VILLELA, 2008, p. 36)

Segundo Villela (2008), quando José Carlos de Alambary Luz foi diretor da Escola Normal (1868-1876) houve a modernização dos conteúdos, métodos e materiais pedagógicos, o que colocou-a em pé de igualdade com as congêneres internacionais; a formação dos professores teria abandonado as “características artesanais” para adquirir um “sentido profissional”. A autora supõe que o Rio de Janeiro no século XIX foi um laboratório onde foram experimentadas soluções que posteriormente implementaram-se nacionalmente e este seria o caso da Escola Normal de Niterói. Já nas primeiras décadas do século XX a Escola Normal Caetano de Campos localizada na cidade de São Paulo, centralizava os debates educacionais e seus egressos atuavam junto à incipiente estrutura burocrática de vários estados brasileiros com vistas à modernização do ensino e à implementação das propostas escolanovistas.

Pode-se pensar que a figura do normalista enciclopédico delineada por Monarcha (1999) representou, a um só tempo a negação das idéias que presidiram a criação das escolas normais no século XIX e o sucesso do empreendimento. Em meados do século XIX tanto a Escola Normal de São Paulo quanto as outras enfrentaram momentos de crise, foram fechadas e reabertas posteriormente, mas a gestão administrativa de Gabriel Prestes - 1893-1898 – representou o período áureo da instrução pública (MONARCHA, 1999, p. 201) Politicamente articulado a Bernardino de Campos (presidente do Estado de São Paulo entre 1892 e 1896) e a Cesário Motta Junior (Secretário de Estado dos Negócios Interiores entre 1893 e 1895, pasta que subordinava as esferas da higiene, saúde e instrução pública) fez aprovar o Regulamento de Instrução Pública do Estado de São Paulo que estruturou o ensino de 1893 em diante e que, no aspecto técnico pedagógico, vigorou em suas linhas gerais até 1920 (REIS FILHO, 1981 *apud* MONARCHA, 1999, p. 205), o qual conferiu coesão, racionalidade, funcionalidade à instrução pública paulista e tornou o Escola Normal o seu centro:

Não se trata pois de simples organização de uma escola especial; trata-se de uma escola teórica e profissional que resume em si todas as instituições do ensino público e que nos seus elementos constituintes sintetiza todo um sistema de instrução. (PRESTES, 1896 *apud* MONARCHA, 1999, p. 206)

Cesário Motta Junior eleva o número de cadeiras do curso normal de dez para dezessete; o curso passa a ter duração de quatro anos; as línguas adquirem amplitude, as aulas de alemão são substituídas pelo latim¹² e configura-se a identidade da escola normal republicana, ganhando características duráveis:

¹² O curso normal tornou-se “cada vez mais um excelente curso geral de ciências línguas, talvez uma excelente curso de humanidades modernas” (REIS FILHO, 1981 *apud* MONARCHA, 1999, p. 214).

curso secundário profissional, destinado a oferecer educação teórica e prática através de um programa enciclopédico; e a consagração do modelo oficial do normalista republicano: ilustração do professor e ensinar a ensinar, respectivamente, base científica e exercícios de ensino nas escolas modelo. (MONARCHA, 1999, p. 207)

A Escola Normal de São Paulo era amplamente prestigiada¹³, a qualidade do ensino e o “enciclopédismo”¹⁴ do currículo comportavam contradições pois enquanto a maior parte dos egressos encaminhava-se para os cargos técnico-burocráticos da instrução pública, nas salas de aula permaneciam os “professores provisórios – habilitados por concurso perante os inspetores de distrito –, professores intermediários – *professores de palácio* – e os professores formados pelas escolas complementares” (MONARCHA, 1999, p. 214). Alvo de críticas, Gabriel Prestes afasta-se da direção da escola Normal da Praça em 1898, mas permanece a herança da sua gestão: o fecundo diálogo com métodos e técnicas importados dos EUA, o enciclopédismo do currículo e a projeção nacional da instituição, visto que seu corpo docente forneceu o primeiro núcleo de professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, criada na década de 1930, e seus egressos compuseram uma elite intelectual responsável pela renovação do sistema educativo em vários Estados brasileiros na década de 1920.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro **Compêndio de História da América** dirigido à escola secundária e escrito por Rocha Pombo foi adotado na Escola Normal Caetano de Campos em 1925 (DIAS, 1997, p. 49) e em 1930 (BITTENCOURT, 1990, p. 86) a evidenciar a distância que às vezes separa as concepções dos autores da real inserção das obras; talvez contrariando o desejo do escritor simbolista (crítico do ensino enciclopedista/literário) a obra pode ter contribuído para consolidar a erudição dos normalistas. Por outro lado, parece ter havido alguma simpatia/aproximação dos egressos modernizadores da Escola Normal com a obra de Rocha Pombo pois o livro **Nossa Pátria** – dirigida à escola primária e lançada em 1917 – foi publicado em 1965¹⁵ (84ª. edição) com revisão e atualização do professor Lourenço Filho, um dos mais

¹³ A Escola Normal da Praça é amplamente prestigiada pelo poder público local e transformada em símbolo da República e da superioridade do Estado de São Paulo (MONARCHA, 1999, p. 206).

¹⁴ “Conforme a relação dos títulos constantes no acervo da biblioteca do instituto, nesse momento, os professores e alunos leem os últimos tratados e manuais científicos produzidos pela cultura europeia: G. Compayré. *Psychologieappliquée à l’éducation*; Jules Steeg. *L’honnêtèhomme e Cours de moraletheorique e pratique*; Augusto Comte. *Tritè d’astronomiepopulaire*; Charles Briot. *Elements d’astronomie*; Charles Seignobos. *Histoire de lacivilizationdans l’antique e Histoire de lacivilizationaumoyen-age e dansletempsmoderns*; Gaston Bornier. *AnatomieePhysiologieanimales*; Claude Bernard. *Physiologieoperatoire*; Leroy Beau Lieu. *Precis d’économie politique*; J Langlebert. *Histoirenaturelle*; P Gervais. *Elements de zoologie*” (MONARCHA, 1999, p. 206).

¹⁵ Pela Editora Melhoramentos com o título *Pequena História do Brasil* – Nossa Pátria

expressivos nomes do escolanovismo brasileiro, diplomado pela Escola Normal da Capital em 1917 e docente na mesma instituição entre os anos de 1925 e 1931 (Psicologia e Pedagogia).

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História da América: reflexões sobre problemas de identidades. *Revista Eletrônica da Anphlac*, São Paulo, n. 4, p. 5-15, 2005.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1930)*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- CARVALHO, Marta M. Chagas de. O velho, o novo, o perigoso: relendo a Cultura Brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 29-35, 1989.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Editora Bertrand Brasil, 1990.
- DIAS, Marcia Hisdorf. Escola Normal de São Paulo do Império – entre a metáfora das luzes e a história republicana. In: FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho; ARAÚJO, José Carlos Souza. *As escolas normais no Brasil: do império à república*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 75-89.
- DIAS, Maria de Fátima Sabino. *A Invenção da América na cultura escolar*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- GUSMÃO, Emery Marques. *João Ribeiro – educação e história*. São Paulo: Ícone Editora, 2017.
- MONARCHA, Carlos. A Escola Normal da Praça: a formação do normalista enciclopédico. In: MONARCHA, Carlos. *Escola Norma da Praça – o lado noturno das luzes*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1999. p. 201-218.
- POMBO, José Francisco da Rocha. *O grande problema*. Rio de Janeiro: Companhia Tipográfica do Brasil, 1900.
- VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A primeira escola normal do Brasil. In: FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho; ARAÚJO, José Carlos Souza. *As escolas normais no Brasil: do império à república*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 29-46.
- WARDE, Mirian Jorge. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, n. 2, v. 14, p. 37-43, abr./jun. 2000.

Recebido em: 15 de janeiro de 2017.

Aceito em: 06 de outubro de 2017.