

A HISTÓRIA ENTRE A ESCOLA “TRADICIONAL” E A ESCOLA “NOVA”: OS MANUAIS DE DIDÁTICA DA CADES¹

Osvaldo Rodrigues Júnior*

lattes.cnpq.br/4998638258339975

Resumo: Os manuais de didática são fontes privilegiadas para a história das disciplinas escolares. De acordo com Chervel (1990), esses manuais fazem parte de uma farta literatura educacional, que permite analisar as finalidades e objetivos das disciplinas escolares. No Brasil, o Estado sempre desempenhou um papel importante nas políticas de produção, avaliação, publicação, aquisição e distribuição de textos didáticos. Na década de 1950 foi criada a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), com objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino secundário por meio da promoção de cursos de aperfeiçoamento oferecidos aos professores. Resultaram desses cursos a publicação de dois manuais de Didática da História. Inserido no conjunto de debates acerca da história das disciplinas escolares, este trabalho teve como objetivo analisar as finalidades e objetivos da Didática da História presentes nos manuais da CADES. Teoricamente, o trabalho foi sustentado em dois campos complementares. De um lado os debates da sociologia do conhecimento. De outro, da história dos livros e das práticas de leitura. Na análise dos manuais, identificamos sua ressonância com a legislação educacional vigente e a apropriação dos referenciais do movimento escolanovista, que inclui autores da Didática Geral e da Psicologia. Além disso, a oposição entre uma escola “tradicional” e uma “escola nova”, responsáveis por definir a função e as finalidades da Didática da História.

Palavras-chave: História; Didática da História; Manuais de didática; CADES; Ensino de História.

THE HISTORY BETWEEN THE "TRADITIONAL" SCHOOL AND THE "NEW" SCHOOL: CADES' TEXTBOOKS

¹ Versão modificada de trabalho apresentado no XXIX Simpósio Nacional de História, realizado na Universidade de Brasília, Brasília, Brasil, nos dias 24 a 28 de julho de 2017. Este trabalho apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa “Didática da História e cultura histórica: os livros e manuais didáticos de História” desenvolvido na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

* Doutor em Educação. Docente na Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT (Brasil). Contato: osvaldo.rjunior@gmail.com.

Abstract: The didactic manuals are privileged sources for the history of the school subjects. According to Chervel (1990), these manuals are part of a large educational literature, which allows us to analyze the aims and objectives of school subjects. In Brazil, the state has always played an important role in the production, evaluation and publication policies, acquisition and distribution of textbooks. In the 1950s the Campaign for Improvement and Diffusion of Secondary Education (CADES) was created with the objective of contributing to the improvement of the quality of secondary education through the promotion of improvement courses offered to teachers. These courses resulted in the publication of two textbooks. Inserted in the set of debates about the history of the school subjects, this work had as objective to analyze the aims and objectives of Didactics of History present in the manuals of CADES. Theoretically, the work was sustained in two complementary fields. On the one hand the debates of the sociology of knowledge. On the other hand the history of books and reading practices. In the analysis of the manuals, we identified its resonance with the current educational legislation and the appropriation of the references of the "new school" movement, which includes authors of General Didactics and Psychology. In addition, the opposition between a "traditional" school and a "new school", responsible for defining the function and purposes of Didactics of History.

Keywords: History; Didactics of History; Manuals of didactics; CADES; History teaching.

* * *

Os manuais de didática e a história das disciplinas escolares

De acordo com Chervel (1990), o campo da história das disciplinas escolares se dedica ao estudo dos conteúdos escolares. Dentre as fontes privilegiadas, este autor sugere que,

Cada época produziu sobre sua escola, sobre suas redes educacionais, sobre os problemas pedagógicos, uma literatura frequentemente abundante: relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos ou manuais de didática, prefácios de manuais, polêmicas diversas, relatórios de presidentes de bancas, debates parlamentares, etc. É essa literatura que, ao menos tanto quanto os programas oficiais, esclarecia os mestres sobre sua

função e que dá hoje a chave do problema (CHERVEL, 1990, p. 190-191).

Nesta perspectiva, os manuais de didática são evidências que nos permitem decifrar o problema da história das disciplinas escolares, qual seja, conhecer a gênese, funcionamento e função dessas disciplinas. Contudo, apesar do protagonismo indicado por Chervel (1990), autores como Choppin (2002) observam que por muito tempo os manuais escolares, compreendidos como “vulgares”, atemporais e perecíveis, foram desprezados pelos historiadores.

Sobre esses manuais, Munakata (2002) destaca a importância dos debates da história das disciplinas escolares para a constituição do campo de pesquisas em livros didáticos. Dessa maneira, inicialmente partimos do pressuposto de que o desenvolvimento do campo da história das disciplinas escolares contribuiu para as investigações acerca dos manuais, livros e edições escolares.

No caso brasileiro os primeiros trabalhos sobre livros didáticos podem ser encontrados na década de 1970. No entanto, o desenvolvimento do campo de pesquisas em livros didáticos pode ser observado nas décadas de 1990 e 2000 com a formação de grupos de pesquisa e organização de eventos sobre o tema. Resultado desse crescimento, entre 2001 e 2011 foram publicados oitocentos trabalhos sobre essa temática (MUNAKATA, 2012).

Concordando com Garcia (2011), podemos destacar que, no caso brasileiro, a importância do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que tem a função de avaliar e distribuir livros gratuitamente para todos os alunos da Educação Básica, também contribuiu para o crescimento das pesquisas com livros e manuais didáticos no Brasil. Relacionado a uma série de políticas públicas anteriores iniciadas durante a década de 1930, e que colocaram o Estado brasileiro como principal protagonista dos processos de produção e difusão dos livros escolares, o PNLD consolidou as políticas de avaliação, aquisição, distribuição e universalização dos livros didáticos no país.

Esse percurso nos permite afirmar a constituição dos livros e

edições escolares como objetos de pesquisa privilegiados, conforme preconizado por Chervel (1990). No entanto, cabe observar que os livros e edições didáticas são um objeto complexo com múltiplas funções, que estão diretamente relacionadas com as diferentes naturezas dessas fontes.

Sobre isso, Choppin (2004), em um estudo de tipo “estado da arte” encontrou um problema léxico nas pesquisas que tratam desses livros e edições didáticas, o uso indiscriminado do conceito de livros didáticos de forma genérica, sem o devido cuidado com as diferentes naturezas desses textos didáticos.

Diante dessa constatação, Choppin (2009) chamou a atenção dos pesquisadores para diferença entre os livros e manuais escolares. Na percepção do pesquisador francês a diferença reside na natureza desses impressos. Os livros escolares apresentam os conhecimentos de determinada disciplina escolar, enquanto os manuais são livros que têm em vista a aquisição de mecanismos, textos de natureza mais prescritiva. Dessa forma, “tomar o manual escolar como objeto de estudo supõe igualmente que façamos um trabalho prévio de circunscrição conceitual relativamente a outros tipos de produção literária” (CHOPPIN, 2009, p. 27).

No Brasil, um conjunto de pesquisadores contribuíram para essa “circunscrição conceitual”. Jorge Nagle (2009) em estudo acerca da educação na Primeira República identificou a existência de obras de “caráter essencialmente didático, para não dizer exclusivamente metodológico” (NAGLE, 2009, p. 292). Em direção semelhante, Batista (2000) classificou os manuais de “didática especial (que propunham métodos e atividades de ensino em alguma disciplina)” (BATISTA, 2000, p. 551). Vivian Batista da Silva (2005) define os manuais pedagógicos como textos compostos por “prescrições” sobre a ação docente, dedicados as disciplinas profissionalizantes. Bufrem, Schmidt e Garcia (2006) caracterizam os manuais de Didática específica como aqueles responsáveis por propor métodos e atividades de ensino, tendo como objetivo “ensinar a ensinar”. Garcia e Rodrigues Junior (2016), em

estudo específico acerca dos manuais de Didática da História, observam,

[...] a possibilidade de definição dos manuais de Didática da História enquanto textos destinados aos professores com objetivo de contribuir para a formação inicial e continuada por meio de uma estrutura didática que perpassa as três (3) tarefas da Didática da História propostas por Bergmann (1990) configurando uma disciplina específica, a Didática da História (GARCIA; RODRIGUES JUNIOR, 2016, p. 292-293).

Em comum, todos os pesquisadores parecem concordar com Choppin (2009), quando o pesquisador francês observa a diferença entre os livros e os manuais escolares. No caso dos manuais, na sua grande maioria destinados aos professores, as características parecem evidenciar um diálogo, que muitas vezes adquire uma natureza prescritiva, quase como um “receituário” do que o professor deve fazer.

Em trabalho sobre a história da disciplina escolar de História na Espanha, Raimundo Cuesta Fernández (1997) defendeu a existência de um código disciplinar da História. Esse código é expresso nos discursos e práticas presentes nos textos “visíveis” e “invisíveis”. Dentre os textos “visíveis”, este autor, na mesma direção de Chervel (1990) e Choppin (2002), destaca a importância da literatura didática, mais especificamente dos manuais de didática.

Partindo do conceito de código disciplinar da História, Urban (2009) em tese de doutoramento argumenta pela existência de um código disciplinar da Didática da História no Brasil. Na visão desta pesquisadora, esse código estaria enunciado nos textos “visíveis”, que tratam da formação de professores. Dentre eles, os manuais de Didática da História, entendidos como “[...] indicativos de uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem, na formação do professor, em diferentes épocas” (URBAN, 2009, p. 32).

Destarte, este artigo apresenta considerações acerca das funções e finalidades da Didática da História presentes nos manuais de didática publicados pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES).

Para esse fim, o artigo está organizado em duas seções. Na primeira

tratamos da CADES buscando compreendê-la na dinâmica da história da educação no Brasil. Na segunda, apresentamos a análise das fontes históricas, os manuais de Didática da História publicados pela CADES, em diálogo com a legislação educacional do contexto histórico estudado.

A análise foi sustentada em dois campos. A sociologia do conhecimento, principalmente as contribuições de Pierre Bourdieu (2004) acerca do “jogo de referências”. E a história dos livros e das práticas de leitura, essencialmente o referencial de Roger Chartier (1998) sobre a “ordem dos livros”.

A CADES e o ensino secundário no Brasil

Eleito em 1951, Vargas retomou o modelo do nacional-desenvolvimentismo, caracterizado pela intervenção do Estado nas atividades consideradas de relevância nacional, incentivando a industrialização e a diversificação do mercado interno. Esse modelo de desenvolvimento demandava a formação de mão-de-obra capacitada para o mercado. Para atingir esse objetivo era necessário melhorar a formação superior e de base.

Com esse objetivo foram criados o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPQ) e a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) em 1951, responsáveis por incentivar a produção de conhecimento científico e tecnológico e pela melhoria da qualidade do ensino superior no país respectivamente (PINTO, 2000).

No entanto, um dos maiores problemas educacionais do país na década de 1950 era o ensino secundário. Instituído durante o Império, com a criação do Colégio Pedro II, o ensino secundário permaneceu excludente e elitista até a década de 1950. Conforme dados apresentados por Romanelli (2001), durante a década de 1940, pouco mais da metade dos alunos matriculados concluíam o ensino secundário.

Outro problema era a carência de professores formados. A criação

dos cursos de formação nas faculdades de Filosofia durante as três primeiras décadas do século XX não conseguiu resolver o déficit de professores secundários. Conforme Pinto (2003), na década de 1950, 84% dos professores do ensino secundário não tinham formação específica. Esses dados demandavam políticas que permitissem ampliar o acesso, mas acima de tudo, melhorar a qualidade do ensino secundário.

Em 1953 Vargas promoveu a separação do Ministério da Educação e Saúde (MES) em Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Ministério da Saúde. Além disso, foram criadas uma série de repartições específicas dentro do MEC, com o intuito de buscar soluções para os problemas dos diferentes níveis de ensino. Em decorrência disso, foi criada a Diretoria de Ensino Secundário dirigida por Armando Hildebrand.

Dentre as propostas de ações dessa diretoria estavam a descentralização administrativa com a criação de inspetorias regionais; a renovação dos métodos didáticos; a otimização do pessoal da educação secundária e a criação de uma campanha responsável por desenvolver e melhorar o ensino secundário. O resultado foi a criação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), por meio do Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953.

Conforme o próprio texto do decreto, a finalidade da campanha era aumentar o acesso ao ensino secundário ajustando-o aos interesses e possibilidades dos estudantes. Dentre as atividades desempenhadas pela CADES destacamos: a) promoção de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento; d) promoção de estudos dos programas e dos métodos de ensino das várias disciplinas; e) elaboração de material didático, especialmente audiovisual para as escolas, dentre outros (BRASIL, 1953).

Pinto (2000), em estudo acerca da CADES dividiu a sua história em quatro períodos: 1) do anúncio à implantação; 2) consolidação e expansão; 3) renovação administrativo-pedagógica; 4) declínio e desaparecimento. Neste artigo nos interessam de maneira especial os dois primeiros períodos. O primeiro por uma questão genealógica de compreensão do processo de criação e implantação e o segundo, uma vez que, os manuais de didática analisados neste artigo foram publicados

neste momento.

Em relação ao período de anúncio à implantação, Pinto (2000) observa que o decreto serviu para divulgar a campanha, mas não representou o início efetivo das suas atividades. Foi apenas durante o mandato do presidente Café Filho, que tomou posse após o suicídio de Vargas em 1954, que a campanha se efetivou. Nesse contexto foi aprovada a Lei nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1955, que determinou a realização dos exames de suficiência para o magistério secundário nas regiões onde não houvessem professores licenciados. A CADES ficou obrigada a, sempre que possível, organizar cursos intensivos para os candidatos.

No entanto, somente durante o governo de Juscelino Kubitschek, que nomeou Gildásio Amado para a Diretoria do Ensino Secundário, que a CADES se consolidou e expandiu conseguindo “concretizar todos os objetivos constantes do Decreto nº 34.638/53 que a criou” (PINTO, 2000, p. 6).

Foi nesse segundo período que a CADES assumiu a função de produção e divulgação de conhecimento por meio de literatura educacional especializada. Dentre as publicações da campanha destacamos a revista *Escola Secundária*, os *Cadernos de orientação educacional* e as monografias de *Didática Especial*.

Fonseca (2003), em trabalho que tratou do ensino de História na Revista *Escola Secundária*, destacou que o periódico era dividido em seções dedicadas a didática geral, orientação educacional e as disciplinas específicas.

Na análise dos artigos, a pesquisadora observou um paradoxo aparente entre a concepção de aprendizagem, exposta nas seções gerais, que se aproxima dos pressupostos da Escola Nova, e um conjunto de propostas de avaliações preocupadas com a memorização, nos artigos destinados as disciplinas específicas.

Fonseca (2003), classificou os artigos dedicados ao ensino de História em três tipos: a) análise e discussões teóricas; b) relatos de experiências; c) modelos de trabalho. No primeiro tipo eram debatidas

questões teóricas da História e do ensino da História. No segundo eram apresentadas experiências de colaboradores, que na sua maioria ocupavam espaços de “prestígio” na formação secundária, normal e superior, casos de Vicente Tapajós, Lydinéa Bessadas Gassman, Hugo Weiss e Arthur Bernardes Weiss. Ao passo que no terceiro eram apresentadas críticas a “precária” formação e aos próprios professores “que não leem e não buscam formação” (FONSECA, 2003, p. 557).

Apesar da aparente contradição, via de regra os artigos acerca do ensino de História “incentivam o planejamento da aula, uma maior aproximação com os fatos atuais, a superação da memorização, elaboração de provas menos decorativas” (FONSECA, 2003, p. 558) defendendo a valorização do passado para a compreensão do presente.

Schmidt (2012) em trabalho sobre a história do ensino de História no Brasil analisa outra função da CADES, a organização de cursos de treinamento de professores, simpósios e jornadas para capacitação. Esses eventos eram anunciados na Revista *Escola Secundária*. Um exemplo apresentado pela pesquisadora tratava de divulgar um seminário de História com a seguinte programação,

1. Objetivos do Ensino da História na Escola Secundária: prof. Guy de Hollanda (6 de setembro);
2. Métodos e processos do ensino da História na escola secundária: prof. Hugo Weiss (13 de setembro);
3. A formação do professor de História: prof. Eremildo Luiz Vianna (s/d);
4. A motivação no Ensino da História: prof. Arthur Bernardes Weiss (s/d);
5. A verificação da Aprendizagem em História: prof. James Braga Vieira da Fonseca (4 de outubro);
6. O estudo dirigido na aprendizagem da História: prof. Vicente Tapajós (11 de outubro);
7. O material didático e sua utilização no ensino da História: prof. Cláudio José de Figueiredo (18 de outubro);
8. A História no currículo secundário brasileiro: programas oficiais, sua interpretação. Prof. Roberto Accioli (25 de outubro) (REVISTA ESCOLA SECUNDÁRIA, 1960, p. 39 apud SCHMIDT, 2012, p. 83).

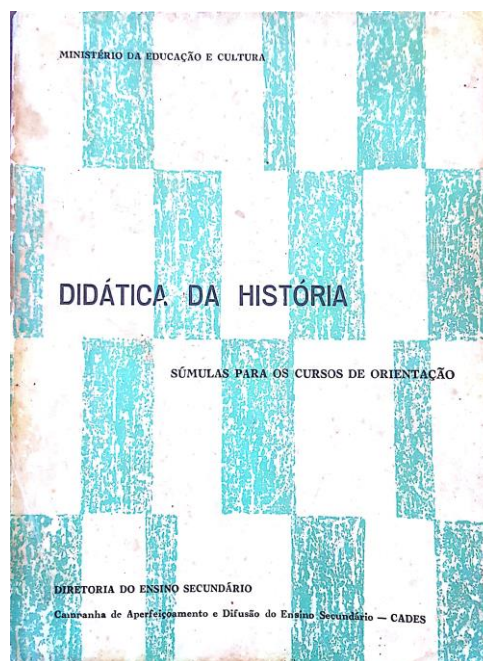
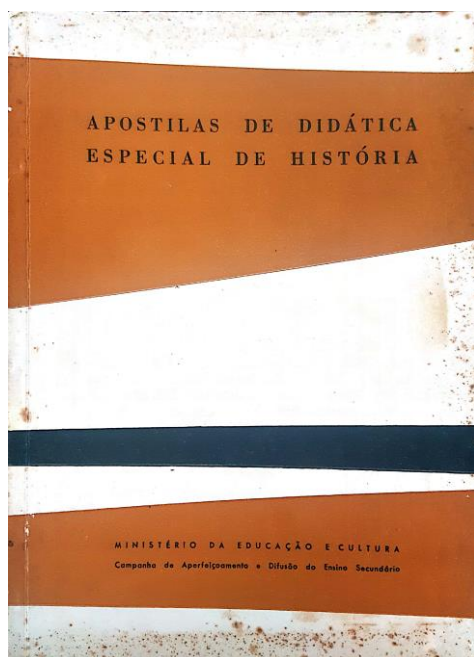
Dessa maneira é possível evidenciar o movimento de consolidação observado por Pinto (2000) por meio do cumprimento das finalidades do Decreto nº 34.638 de 1953, que criou a Campanha, e também do disposto na Lei nº 2.430 de 1955.

Ainda é plausível observar que a História, enquanto uma disciplina que era parte do currículo do ensino secundário ocupava espaço nas preocupações da CADES em relação a este nível de ensino. Dessa forma, a campanha impulsionou um conjunto de publicações e cursos específicos que nos servem de fontes fundamentais para pensarmos a história do ensino de História e da Didática da História, objetivo deste artigo.

A Didática da História nos manuais da CADES

Foram analisados os manuais de didática *Apostilas de Didática Especial de História*² (1959) e *Didática da História: sùmulas para os cursos de orientação*³ (1961) publicados pela CADES.

Imagens 1 e 2 – Capas dos manuais de didática analisados.
Fonte: acervo do pesquisador (2017).



² Utilizaremos o nome abreviado Apostilas.

³ Utilizaremos o nome abreviado Sùmulas.

No primeiro momento analisamos a estrutura dos manuais. O manual Apostilas foi organizado conforme a tabela abaixo:

Tabela 1 – Estrutura da obra *Apostilas de Didática Especial de História* (1959). Fonte: pesquisa do autor (2017).

Unidade	Título	Autor(a)
I	A História e a Escola Secundária	Prof ^a Malca D. Beider
II	Métodos de ensino da História	Prof ^a Malca D. Beider
III	Planejamento do ensino da História	Prof ^a Astréa Dutra dos Santos
IV	A motivação da aprendizagem da História	Prof. Fernando Segismundo
V	A integração e a fixação da aprendizagem da História	Prof. Fernando Segismundo
VI	O material didático no ensino da História	Prof ^a Eny M. Roxo da Motta
VII	A verificação de aprendizagem em História	Prof. João Alfredo Libânio Guedes
VIII	Atividades extra-classe relacionadas ao ensino de História	Prof. Fernando Segismundo

Este manual apresenta contribuições de cinco autores acerca da função e finalidades da História no ensino secundário. Em uma visão geral, o manual trata de uma série de questões que vão das concepções da ciência da História até o trabalho em ambientes extra-classe, passando por métodos, planejamento, motivação, aprendizagem, material didático e avaliação. O manual *Súmulas* foi organizado da seguinte maneira:

Tabela 2 – Estrutura da obra *Didática da História: súmulas para os cursos de orientação* (1961). Fonte: pesquisa do autor (2017).

Unidade	Título	Autor(a)
I	Objetivos do ensino de História na escola secundária	Prof. Hugo Weiss
II	Interpretação e crítica dos programas para o ensino da História	Prof. Hugo Weiss
III	Métodos e processos no ensino de	Prof. Hugo Weiss

	História	
IV	O estudo-dirigido	Prof. Vicente Tapajós
V	O planejamento do ensino	Prof. Vicente Tapajós
VI	A motivação no ensino de História	Prof. Arthur Bernardes Weiss
VII	A fixação e a verificação da aprendizagem em História	Prof. Vicente Tapajós
VIII	O material didático e seu emprego nas aulas de História	Prof. Claudio José Figueiredo
IX	Atividades extraclasse em História	Prof. Cláudio José de Figueiredo

Também obra coletiva, o manual escrito por quatro autores apresenta artigos acerca da História no ensino secundário. Nas unidades são tratados os temas da legislação relativa a disciplina nesta etapa do ensino, que inclui uma crítica aos programas de História. Ainda questões relativas a prática como os métodos, estudo-dirigido, planejamento, motivação, aprendizagem, material didático e novamente as atividades extraclasse.

A análise estrutural permitiu observar semelhanças entre as duas obras com unidades correspondentes, quando não iguais. Temas como métodos, planejamento, motivação, aprendizagem, verificação, material didático e atividades extra-classe aparecem nos dois manuais analisados. No entanto, importa ressaltar as diferenças, como a apresentação de uma unidade que trata da crítica aos programas da disciplina, presente no manual *Súmulas*. Outra diferença são os colaboradores, que não se repetem nos dois manuais. Sobre eles, cabe observar as suas contribuições também a revista *Escola Secundária*, conforme observado por Fonseca (2003).

Analisando o trecho da revista *Escola Secundária*, que trata da convocação para um seminário de História em 1960 (SCHMIDT, 2012) e o sumário do manual publicado um ano mais tarde, encontramos uma possível explicação para o subtítulo da obra. Dentre a programação do seminário observamos a presença de títulos análogos as unidades do manual: *Métodos e processos do ensino da História na escola secundária* (unidade III); *A motivação no Ensino da História* (unidade

VI). Também próximos como *O estudo dirigido na aprendizagem da História*, no manual *O estudo-dirigido* (unidade IV) e *O material didático e sua utilização no ensino da História*, na obra *O manual didático e seu emprego nas aulas de História* (unidade VIII). Essa análise comparativa leva a crer que o manual foi um resultado direto do seminário, daí o subtítulo sùmulas para os cursos de orientação.

Essa análise estrutural e inicialmente geral dos manuais, permitiu identificarmos as unidades que melhor corresponderiam a problemática proposta. Dessa maneira, optamos pela análise dos textos que tratavam dos métodos, motivação, integração, fixação e verificação da aprendizagem, por considerar que eles permitem elucidar as funções e finalidades da Didática da História.

No manual *Apostilas*, Malca Beider critica os “métodos tradicionais” catequético, leitura comentada, ditado e expositivo, defendendo o uso dos métodos considerados “ativos”, responsáveis por uma “educação renovada”. Dois exemplos apresentados pela autora são o método de problemas de Dewey e o método de unidades de Herbart desenvolvido por Morrison.

Na mesma obra, Segismundo ao falar da motivação da aprendizagem identifica a inexistência de métodos e técnicas específicos da História. Dessa forma,

É na Didática Geral, ou melhor, na Psicologia, que se estudam as bases científicas da motivação e demais técnicas da aprendizagem. O professor de História vale-se dos princípios gerais da motivação para o ensino da disciplina particularizando-os (BRASIL, 1959, p. 55).

Na mesma unidade, o autor defende como técnicas de motivação o ensino orientado do presente para o passado, uso da fábula, interrogatório e projeção de filmes e “slides”.

José Libaneo Guedes, na unidade que trata da verificação da aprendizagem opõe a “escola tradicional”, em que a verificação era subjetiva e a “escola renovada”, na qual os processos de verificação são objetivos. No modelo “tradicional” a verificação era feita por meio das

provas escritas (dissertação, questões, provas mistas) ou orais (arguição oral). No modelo “renovado”, o autor sugere o uso dos testes de lacuna ou etílicos, múltipla-escolha, julgamento, associação, certo-errado.

No manual *Súmulas*, Hugo Weiss opõe os métodos dedutivos e indutivos. De acordo com este autor, a “escola tradicional” adota o dedutivo caracterizado pela memorização. Weiss defende o método indutivo, que parte do particular para o geral, conhecido para o desconhecido ou simples para o complexo, que permite motivar os alunos. Na opinião do autor, “A indução é método por excelência para o conhecimento da História diante da dinâmica que caracteriza os procedimentos recomendados pela Escola Nova” (BRASIL, 1961, p. 31).

Na mesma direção de Beider, Weiss critica o ensino de História na “escola tradicionalista”, em que “[...] a História se aprende apoiada apenas na memorização; é disciplina estática, tendo sido escrita de uma vez para sempre; permanece como matéria morta, congelada nos livros” (BRASIL, 1961, p. 32).

Na unidade acerca do “estudo-dirigido” Vicente Tapajós critica a “velha escola”, em que o professor é responsável por “meter a matéria na cabeça” do aluno passivo. Nessa escola, o método expositivo limita o desenvolvimento dos sentidos a audição.

Tapajós defende que,

Na escola nova, toda orientação é no sentido de tornar o aluno elemento ativo, que trabalha “com a cabeça”, que trate realmente de aprender o conteúdo das disciplinas que tem de enfrentar. Para consegui-lo esforça-se a “escola nova” em modificar a mentalidade do professor (o que, felizmente, já vem conseguindo), mas, principalmente, a sua técnica de trabalho (BRASIL, 1961, p. 48).

Daí a importância do “estudo-dirigido”, caracterizado pelas perguntas ou problemas propostos pelo professor, que estimulam o educando a pesquisar, ler e estudar.

Artur Bernardes Weiss na unidade que trata da motivação da aprendizagem observa que é comum ouvir dos professores que os alunos demonstram desinteresse pela disciplina de História. Diante dessa

realidade, o autor defende que “o estudo de qualquer assunto da História deve ser trazido ao presente, partindo-se dele, quando possível” (BRASIL, 1961, p. 105).

A análise das unidades selecionadas permite observar uma oposição entre uma “escola tradicional”, descrita pelos autores como espaço em que o aluno passivo apenas memoriza o conteúdo da História. E uma “escola renovada” ou “escola nova”, definida pelos métodos ativos, que tornam o aluno protagonista da sua aprendizagem motivando-o a aprender História. Essa motivação está intrinsecamente relacionada aos métodos de ensino entendidos pelos autores como essenciais. Tais métodos são advindos da Didática Geral e da Psicologia cabendo ao professor de História aplicá-los.

Esses dados permitiram construir as hipóteses da investigação: 1) a proposta de ensino de História presente nos manuais de didática da CADES está em consonância com a legislação do ensino secundário em vigor naquele contexto; 2) a oposição entre uma “escola tradicional” e uma “escola nova” está relacionada ao contexto de predominância da pedagogia nova observado por Saviani (2013); 3) A função da Didática da História nos manuais da CADES era propor a renovação metodológica do ensino de História com a finalidade de instituir uma História “nova”; 4) Essa História deveria ser ensinada com base nos princípios da Didática Geral e da Psicologia.

Perseguindo as respostas para as hipóteses procuramos interpretar os dados obtidos à luz dos referenciais teóricos anteriormente anunciados da sociologia do conhecimento e da história dos livros e dos livros escolares.

De acordo com Choppin (2002) é impossível analisarmos os manuais sem considerarmos os regulamentos escolares, programas, instruções, debates na imprensa e nos periódicos e outros instrumentos relacionados ao ensino e a aprendizagem. Tal proposição nos aproxima das contribuições de Roger Chartier (1998), quando este autor propõe a existência de uma “ordem dos livros”. Para ele, os livros respondem a determinadas ordens, que permitem interpretá-los. A ordem da

decifração, em que os livros devem ser compreendidos e a ordem desejada pela autoridade responsável pelo impresso.

Diante disso, entendemos que a literatura educacional considerada por Choppin (2002) compõe parte da ordem da decifração proposta por Chartier (1998), se configurando em uma possibilidade de compreensão dos manuais de didática publicados pela CADES.

A portaria nº 1045, de 14 de dezembro de 1951, que apresenta os programas mínimos e as instruções metodológicas das diferentes disciplinas do ensino secundário, define a finalidade dessa etapa da educação básica,

[...] 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 lhe permitirem (BRASIL, 1951, p. 206).

No caso específico da História, o texto das instruções metodológicas coloca como finalidade do estudo da história “desenvolver o senso de observação e de análise em referência as sociedades humanas” (BRASIL, 1951, p. 281). Ainda, defende que a História permite ao estudante conhecer o mundo social “fazendo-o conhecer a sociedade em que ele há de viver, tornando-o ainda mais capaz de participar da vida social” (BRASIL, 1951, p. 282). Destacamos no texto a necessidade de desenvolvimento do sentido cívico.

De maneira complementar, a portaria nº 86, de 20 de fevereiro de 1959, que trata dos programas mínimos aprovados pela portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951 indica que as finalidades da História e Geografia do Brasil são com a “compreensão dos grandes problemas nacionais e com a formação cívica do educando” (BRASIL, 1959, p. 333).

Em direção semelhante, Hugo Weiss defende que o objetivo do ensino de História na escola secundária é a “formação de consciência patriótica e cívica através dos estudos históricos” (CADES, 1961, p. 9).

Nas instruções metodológicas sugeridas na portaria nº 1045 de 1951, são sugeridos “os processos de fixação, investigação, raciocinativos,

ilustrativos e outros abrangendo esquemas, formas de representação, literatura, exame, discussão, julgamento de valores que são recomendáveis” (BRASIL, 1951, p. 282).

Tais processos são defendidos por Segismundo no manual Apostilas quando o autor defende a “[...] a integração e a fixação a consolidação em definitivo, na mente dos alunos, daquilo que já foi aprendido analítica e parceladamente” (BRASIL, 1959, p. 73).

Perseguindo ainda a ordem da decifração sugerida por Chartier (1998) passamos a analisar as referências diretas e indiretas presentes nos manuais analisados. Justificamos essa análise pela compreensão de que a cultura letrada é constituída por uma lógica específica identificada por Bourdieu (2004) como “jogo de referências”. Esse movimento permite captar diferenças, reverências, distanciamentos e atenções dos autores dos manuais para com os autores lidos e referenciados por eles.

Uma primeira aproximação foi realizada por meio da análise das referências bibliográficas ao final das unidades. Os dois manuais não possuem um espaço específico para as referências bibliográficas. Na análise destacamos as referências indicadas mais de uma vez como: *Didática da Escola Nova* de Alfredo Miguel Aguayo (1950); *Didática das Ciências Sociais* (1949) e *Introdução metodológica aos Estudos Sociais* (1957) de Delgado de Carvalho; *Democracia e Educação* de John Dewey (1952); e *Teaching of History* de Henry Johnson (1958). Em menor número, mas também presentes observamos referências as obras da área da Psicologia como a de Henry Garret *Psicologia* (1959); e *Traité Psychologie* de N L Munn (1956). Em comum, autores que contribuíram ou mesmo fizeram parte do movimento conhecido como escolanovista ou da Escola Nova, incluindo autores dos campos da Didática Geral e da Psicologia.

Iniciado na Inglaterra no final do século XIX, o movimento da Escola Nova ou escolanovista tinha como princípio fundamental a educação “como instrumento de democratização da sociedade” (ARANHA, 2006, p. 246). Esse movimento de ideias se propagou pela França, Alemanha, Bélgica, Itália, Estados Unidos até chegar ao Brasil.

De acordo com Jorge Nagle (2009), a penetração do escolanovismo no país passou por dois momentos. O primeiro, ainda no contexto imperial, de “preparação do terreno” com uma ainda tímida penetração das ideias sobre educação. E o segundo, localizado na década de 1920, quando de maneira sincrônica ocorreu a difusão das novas ideias por intermédio de uma nova literatura e “a infiltração do escolanovismo no movimento reformista da instrução pública” (NAGLE, 2009, p. 263).

Apesar da literatura e da presença das ideias renovadoras nas reformas da instrução públicas realizadas no Brasil, Romanelli (2001) defende que o movimento renovador ao propor uma “nova ordem de coisas” na educação nacional entrou em rota de colisão com a perspectiva conservadora de educação. Nesse contexto, a ascensão de Vargas ao poder na década de 1930 e a necessidade de buscar o apoio dos grupos conservadores levou a “hibernação” do movimento, principalmente durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945). Com o fim da ditadura o debate entre renovadores e conservadores foi retomado.

Saviani (2013), por sua vez, observa que houve um equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova entre 1932 e 1947. Esse equilíbrio é justificado pelo movimento ambíguo de nomeação de figuras do movimento renovador, como Francisco Campos, para cargos importantes da educação nacional, ao mesmo tempo em que o ensino religioso se tornou disciplina escolar pela Reforma de 1931. Assim, entendemos que esse contexto de ideias educacionais existente no país, polarizado entre os renovadores e conservadores, é outro elemento fundamental para compreendermos a ordem de decifração dos manuais analisados.

Nesse sentido, as o “jogo de referências” analisado permite observar um movimento de aproximação dos autores dos manuais com as ideias difundidas pelo movimento escolanovista e pelos autores da Psicologia. Tal constatação pode ser evidenciada nas citações diretas e indiretas encontradas no corpo dos textos.

Beider afirma que, “Dewey ao criar o método de problemas teve por objetivo desenvolver o pensamento reflexivo do aluno a fim de prepará-lo

para enfrentar a luta da vida” (BRASIL, 1959, p. 20). Na sequência a autora apresenta três exemplos do método de problemas aplicado a disciplina de História:

- a) Analise as diferenças entre a Guerra dos Mascates e a Revolução de 1817.
- b) Explique a importância do meio físico-geográfico no desenvolvimento dos Estados Unidos da América.
- c) Analise os fatores que determinaram a expansão marítima dos portugueses (BRASIL, 1959, p. 20).

Nesse caso observamos um exemplo do movimento de atenção e reverência observado por Bourdieu (2004) quando a referência não é questionada ou utilizada de maneira crítica. O método de problemas de Dewey é apropriado pela autora e identificado como possibilidade para o ensino de História.

No mesmo manual, quando trata da motivação da aprendizagem Segismundo diz,

Acompanharemos, nas linhas seguintes, o Professor Delgado de Carvalho (História Geral, vol. 1^o) no desenvolvimento do roteiro dum unidade. Pretendemos, *seguindo-o*, atrair a atenção para aquilo que o Autor designa de “processo preparatório de aulas (ao em vez de considerar uma variante da didática ou da metodologia já consagrada), mas que, de resto, não deixa de constituir um plano pelo qual a unidade e suas subfases acabam tendo expressão (BRASIL, 1959, p. 56, grifo nosso).

Ao observar que segue o indicado por Delgado de Carvalho, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, Segismundo chama a atenção para a compreensão do autor acerca da preparação das aulas reverenciando a sua perspectiva sobre o desenvolvimento dos roteiros de unidades.

Em direção semelhante, no manual *Súmulas*, Arthur Bernardes Weiss ao abordar a motivação no ensino de História cita Henry Garret na obra *Psicologia* (1959), que ao tratar da psicologia da motivação, “mostra-nos que as <<motivações se processam no interior do individuo>>. E adiante: <<as motivações variam desde os impulsos ou necessidade fisiológicas, que não são aprendidos, até os sistemas de

idéias altamente organizados” (BRASIL, 1961, p. 98).

No caso da História, essa motivação precisa ser estimulada pelo presente fazendo com que o aluno compreenda o processo evolutivo e causal dos acontecimentos. Dessa maneira, o autor acaba por adotar uma compreensão de motivação advinda da Psicologia, sem questioná-la em relação aos processos de construção do conhecimento histórico em sala de aula.

Algumas considerações

Em relação a ordem da decifração, as propostas para o ensino de História presentes nos manuais de didática da CADES estão em conformidade com a legislação do ensino secundário, especialmente as portarias 966 e 1045 de 1951 e 86 de 1959, que tratam dos programas e instruções metodológicas para o ensino secundário.

Nestes documentos, tal qual nos manuais analisados, observa-se uma perspectiva de ensino de História vinculada ao objetivo de formação de uma consciência patriótica na direção de uma formação cívica. O jovem estudante deveria ser preparado para viver e ser útil para a sociedade.

O embate entre as perspectivas renovadas e conservadoras de educação observado por Romanelli (2001) e Saviani (2013) repercute nos manuais analisados. Neles, os autores sugerem uma contraposição entre uma “escola tradicional” e uma “escola nova”. Esse movimento é confirmado pelo “jogo de referências”, que permitiu evidenciar a importância dos autores da chamada Escola Nova ou movimento escolanovista, bem como dos autores da Didática Geral e da Psicologia.

A ordem desejada pela autoridade responsável pelos manuais, no caso o Ministério da Educação e Cultura (MEC), nos permite evidenciar que a função da Didática da História nos manuais da CADES era sugerir a renovação metodológica do ensino de História com a finalidade de fundar uma outra História. A renovação metodológica passava por adotar

as técnicas e métodos da Didática Geral e da Psicologia oportunizando um ensino de História que fosse além da memorização dos conteúdos.

Dessa forma, concordamos com Schmidt (2008; 2012) quando observa que desde o início do século XX há um embate entre as concepções “tradicionais” e “renovadas” ou “ativas” de ensino de História, que muitas vezes se limita a “valorização dos aspectos metodológicos do ensino” (SCHMIDT, 2012, p. 83). Também com Ana Cláudia Urban (2009) que observou em relação aos manuais da CADES que as “[...] orientações são referenciadas em estratégias decorrentes, tanto da Psicologia como da Didática Geral” (URBAN, 2009, p. 36).

Desta maneira, a análise desses manuais permitiu identificar uma “vontade prescritiva” desejada pela autoridade que os encomendou, de opor uma escola tida como “tradicional” de uma escola “nova” identificada com a necessidade de modernização do ensino secundário. Essa ordem pretendida, responde, em menor ou maior grau, a ordem da decifração, conforme foi possível observar na literatura pedagógica do contexto histórico em que os manuais foram produzidos.

* * *

Referências

- AGUAYO, A. M. *Didática da Escola Nova*. São Paulo: Editora Nacional, 1959.
- ARANHA, M. L. de A. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 529-575.
- BOURDIEU, P. Leitura, leitores, letrados, literatura. In: *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 135-146.
- BRASIL. Portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. XVI, n. 44, pp. 249-268, 1951.
- _____. Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953. Ministério da

- Educação e Cultura: Rio de Janeiro, 1953.
- _____. Portaria nº 86, de 20 de fevereiro de 1959. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. XXXI, n. 74, p. 333-334, 1959.
- _____. Portaria nº 1045, de 14 de dezembro de 1951. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. XVIII, n. 47, p. 205-282, p. 1951.
- _____. *Apostilas de Didática Especial de História*. Brasília: Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – CADES – Ministério da Educação e Cultura – MEC, 1959.
- _____. *Didática da História: súmulas para os cursos de orientação*. Diretoria do Ensino Secundário - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – CADES: Rio de Janeiro, 1961.
- CARVALHO, D. de. *Didática das Ciências Sociais*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1949.
- _____. *História Geral, vol. 1*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1956.
- _____. *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais*. Rio de Janeiro: Agir, 1957.
- CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora da UNB, 1998.
- CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. In: *História da Educação*, v. 11, p. 5-24, 2002
- _____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.
- _____. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. In: *História da Educação*, v. 13, n. 27, p. 9-75, 2009.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria e educação*, n. 2, p. 177- 229, 1990.
- DEWEY, J. *Democracia e educação*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1952.
- FERNÁNDEZ, R. C. *La sociogenesis de una disciplina escolar: La Historia*. Barcelona: Pomares-corredor, 1997.
- FONSECA, S. A. O Ensino de História nas páginas da revista 'Escola Secundária'. In: *VI Encontro Nacional dos Pesquisadores em Ensino de História*. Londrina, 2003.
- GARCIA, T. M. F. B. Cotidiano escolar, livros didáticos e formação docente. In: FONSECA, S. G; GATTI JÚNIOR, D. (Org.). *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011, p. 359-369.
- GARCIA, T. M. B; RODRIGUES JUNIOR, O. Manuais de didática da história: contribuições para entender as suas especificidades. In: *Antíteses*, v. 9, p. 275-297, 2016.

- GARRET, H. *Psicologia*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.
- JOHNSON, H. *Teaching of History*. Nova York: The Macmillan Company, 1958.
- MUNAKATA, K. Livro didático: alguns temas de pesquisa. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 12, n. 3, p. 179-197, 2012.
- MUNN, N. L. *Traité de Psychologie*. Paris: Payot, 1956
- NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: Edusp, 2009.
- ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores associados, 2013.
- SCHMIDT, M A; GARCIA, T. M. B; BUFREM, L. S. Os manuais destinados a professores como fontes para a História das formas de ensinar. In: *Revista HISTEDBR*, n.22, p. 120 –130, 2006.
- SCHMIDT, M. A. O aprender da História no Brasil: trajetórias e perspectivas. In: OLIVEIRA, M. M. D. de; CAINELLI, M. R; OLIVEIRA, A. F. B. de (orgs.). *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: EDFURN, 2008, p. 10-19.
- _____. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. In: *Revista de História de Educação*, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.
- PINTO, Diana Couto. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem sucedida? In: *I Congresso Brasileiro de História da Educação*. Rio de Janeiro: UFRJ- Fórum de Ciência e Cultura, 2000, p. 188-190.
- _____. CADES e sua presença em Minas Gerais. In: *II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais*, Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2003.
- SILVA, V. B. da. *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, 2005.
- URBAN, A. C. *Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha*, Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2009.

Recebido em 14 de agosto de 2018.
Aprovado em 11 de novembro de 2018.