



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PAULO RAPHAEL SIQUEIRA BITENCOURT

“A PERGUNTA QUE ENSINA”: UM LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO  
BRASIL PARA OS EXAMES DE ADMISSÃO (1954-1971).

2015

PAULO RAPHAEL SIQUEIRA BITENCOURT

“A PERGUNTA QUE ENSINA”: UM LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO  
BRASIL PARA OS EXAMES DE ADMISSÃO (1954-1971).

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Federal do Rio de Janeiro,  
como requisito à obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

RIO DE JANEIRO

2015

## CIP - Catalogação na Publicação

BB624 Bitencourt, Paulo Raphael Siqueira  
"A PERGUNTA QUE ENSINA": UM LIVRO DIDÁTICO DE  
HISTÓRIA DO BRASIL PARA OS EXAMES DE ADMISSÃO  
(1954-1971) / Paulo Raphael Siqueira Bitencourt.  
- Rio de Janeiro, 2015.  
153 f.

Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa  
Monteiro.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal  
do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa  
de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Ensino de História. 2. Currículo. 3. História  
da Educação. 4. Exame de Admissão. 5. Livro  
Didático de História. I. Monteiro, Ana Maria  
Ferreira da Costa, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “*A pergunta que ensina’: um livro didático de História do Brasil para os exames de admissão (1954-1971)*”

Mestrando(a): **Paulo Raphael Siqueira Bitencourt**

Orientado(a) pelo(a): **Prof<sup>a</sup>.Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro**

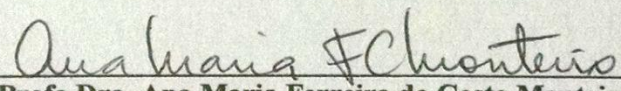
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

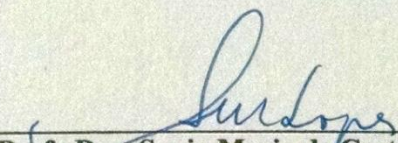
**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

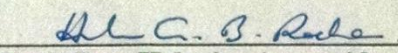
**Rio de Janeiro, 01 de abril de 2015.**

**Banca Examinadora:**

Presidente:

  
\_\_\_\_\_  
**Profa.Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro**

  
\_\_\_\_\_  
**Profa.Dra. Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes**

  
\_\_\_\_\_  
**Profa.Dra. Helenice Aparecida de Bastos Rocha**

Dedico essa obra ao professor

José Hermógenes de Andrade Filho

(1921-2015)

## **Agradecimentos**

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus e aos grandes mestres espirituais que me ajudaram a trilhar o difícil caminho da pós-graduação.

Homenagens especiais ao meu querido avô José Hermógenes de Andrade Filho, que através de seu exemplo de vida encantou a todos. Que suas palavras e seus pensamentos sejam propagados e transformem cada vez mais vidas pelo mundo. Sem suas incríveis experiências e sua instigante trajetória nada desse trabalho seria possível.

Obrigado a meus pais Antonio Carlos Bitencourt e Ana Lucia Leão que com seu amor incondicional e sua dedicação pela educação me mostraram o verdadeiro valor de ser professor. Obrigado a meus irmãos e sobrinhos que alegam os melhores dias em família. Agradecimentos especiais a Sabryna Schneider, amada companheira de estrada, pela revisão e pelo apoio mesmo nos momentos mais difíceis.

Agradeço a CAPES pela oportunidade que tive nesses dois anos de estudar com a concessão de uma bolsa de estudos. A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ (PPGE) pelas excelentes aulas e pelas proíficas reflexões sobre a educação. A equipe administrativa do PPGE, pelos serviços prestados com qualidade e simpatia.

À minha professora e orientadora Ana Maria Monteiro, que muito estimulou e contribuiu na realização dessa pesquisa. Suas palavras e intervenções aguçaram meu espírito crítico e minha dedicação e paixão pelo o ensino de História. A querida professora Sonia de Castro Lopes que me auxiliou nas investigações e referências relacionadas à História da Educação. Agradeço a professora Cristiani Bereta da Silva (UDESC) pelas indicações de artigos relacionados aos exames de admissão e de livros didáticos de preparação para essas provas. A professora Marcia da Serra Ferreira pelas sugestões feitas na minha qualificação e a professora Helenice Rocha que aceitou participar da minha defesa.

Ao grupo de estudos e de amigos do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC/UFRJ) de onde muitas reflexões e ideias colaboraram e contribuíram nesse trabalho. Ao Arquivo Histórico do Exército (AHEx) que disponibilizou documentos fundamentais para o andamento dessa pesquisa.

### **Resumo:**

BITENCOURT, Paulo Raphael Siqueira. “A pergunta que ensina”: um livro didático de História do Brasil para os exames de admissão (1954-1971). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

A presente investigação tem como objeto de pesquisa a produção didática de José Hermógenes de Andrade Filho, professor do Colégio Militar do Rio de Janeiro entre as décadas de 1950 e 1970. Os manuais didáticos produzidos por esse professor auxiliavam na preparação dos alunos aos exames de admissão, obrigatórios para entrada no ensino secundário entre os anos de 1931 e 1971. Escolhemos como foco central dessa pesquisa seu primeiro livro denominado *A Pergunta que Ensina*, produzido em 1954, constituído integralmente por perguntas e exercícios para resolução pelo aluno sobre a disciplina de História do Brasil cobrada nos exames, constituindo, de acordo com o autor, um método de preparação para as provas e aprendizagem da História. Em diálogo com autores da área da história das disciplinas escolares como Goodson (1995, 1997 2001), Chervel (1990) e Cuesta Fernandez (1998), autores dos campos do currículo e da didática como Chevallard (1991) e do ensino de História como Bittencourt (2003), Reznik (1998) e Monteiro (2009) procuramos compreender o livro didático de José Hermógenes como produto cultural possível em determinado contexto histórico e que atendia demandas práticas e pedagógicas que se faziam presentes. Do ponto de vista da análise documental, além dos livros didáticos do autor, analisamos a legislação educacional vigente, os programas curriculares referentes aos exames de admissão, publicações jornalísticas da época relacionadas ao seu livro e fontes militares referentes à trajetória docente de José Hermógenes. Concluímos que a produção didática do autor estava em consonância com o ensino de História na época, no qual era valorizada uma abordagem patriótica e nacionalista da disciplina, mas recorria igualmente a encaminhamentos oriundos de orientações do discurso pedagógico da “Escola Nova”. Consideramos que a pesquisa realizada contribui para a compreensão da constituição do código disciplinar do ensino de História no Brasil, resultado do processo de hibridização de saberes e matrizes metodológicas. Acreditamos que alguns elementos do código disciplinar expresso por seu livro didático ainda estejam presentes no atual ensino de História nas escolas como marcas de uma tradição.

Palavras-chave: Currículo; Ensino de História; Exame de admissão; Livro didático de História.

### **Abstract:**

BITENCOURT , Paul Raphael Siqueira. " The question that teaches " : a textbook of the history of Brazil for the entrance examinations ( 1954-1971 ) . Dissertation ( Master of Education ) - Graduate Program in Education , Federal University of Rio de Janeiro , Rio de Janeiro , in 2015 .

This research has as a research subject didactics production Hermogenes José de Andrade Filho, teacher Military College of Rio de Janeiro between the 1950s and 1970. The textbooks produced by this teacher assisted in preparing students for entrance exams , required for entry into secondary school between the years 1931 and 1971. We chose as the central focus of this research her first book called The Question that teaches, produced in 1954, composed entirely of questions and exercises for resolution by the student on the history of the discipline Brazil charged in exams, constituting, according to the author, a preparation method for exams and learning of history. In dialogue with authors in the field of history of school subjects as Goodson (1995, 1997 2001), Chervel (1990) and Fernandez Cuesta (1998), authors of the curriculum and teaching fields as Chevallard (1991) and History of teaching as Bittencourt (2003), Reznik (1998) and Monteiro (2009) seek to understand the textbook José Hermogenes as possible cultural product in a particular historical context and attended practices and pedagogical demands that were present. From the point of view of document analysis, in addition to teaching the author books, we analyze the current educational legislation, curricula related to entrance exams, journalistic publications of the time related to your book and military sources regarding the teaching trajectory of José Hermogenes. We conclude that the didactic production of the author was in line with the teaching of history at the time, in which a patriotic and nationalist approach of discipline was valued, but also resorted to referrals coming from pedagogical discourse the guidelines of the "New School". We believe that the research conducted contributes to the understanding of the constitution of the disciplinary code of history teaching in Brazil, a result of the hybridization process knowledge and methodological matrices. We believe that some elements of the disciplinary code expressed by the textbook are still present in the current teaching of history in schools as marks of a tradition.

Keywords : Curriculum ; History teaching; Entrance examination ; Textbook history.

## Sumário

Resumo.....	7
Introdução.....	11
Capítulo 1: Disciplinas escolares, livro didático e exame de admissão: possíveis abordagens teórico-metodológicas. ....	16
1.1: As pesquisas sobre a História das Disciplinas Escolares.....	16
1.2: As pesquisas sobre o livro didático.....	34
1.3: As pesquisas sobre a História do Brasil no admissão.....	39
Capítulo 2: A educação brasileira e o ensino de História nas décadas de 1950 e 1960.....	44
2.1: A educação brasileira e os embates no ensino de História nas décadas de 1930 e 1940.....	45
2.2: O ensino secundário e o exame de admissão: um ritual de passagem.....	62
Capítulo 3: A produção didática de José Hermógenes: o livro <i>A pergunta que ensina</i> e a preparação para o exame de admissão.....	86
3.1: O professor José Hermógenes e sua produção didática.....	87
3.2: A história do Brasil nos exames de admissão das décadas de 1950 e 1960.....	108
3.3: Análise do livro <i>A pergunta que ensina</i> (1954-1971) .....	120
Conclusão.....	147
Bibliografia.....	151

## Introdução:

Essa pesquisa de pós-graduação em educação tem como objeto de estudo o livro didático *A pergunta que ensina* de José Hermógenes de Andrade Filho, professor de História do Brasil do Colégio Militar do Rio de Janeiro (C.M.R.J.)<sup>1</sup> entre as décadas de 1950 e 1970. Os livros do professor José Hermógenes, entre eles *A Pergunta que Ensina*<sup>2</sup> publicado em 1954 e *Iniciação à nossa História*<sup>3</sup> de 1958, foram sucessos editoriais entre as décadas de 1950 e 1960 auxiliando os alunos nas provas de admissão ao ginásio. O primeiro livro introduziu um método de ensino formado apenas por perguntas que preparavam os alunos para os exames, já o segundo, em formato de livro-texto, trazia inovações pedagógicas como a utilização das histórias em quadrinhos. Produzidos e reeditados entre os anos de 1954 a 1971 seus livros estavam em sintonia com o ensino de História do Brasil do período, marcado pela exaltação patriótica e o nacionalismo, transformando o autor em uma referência na produção de livros didáticos para preparação ao admissão.

Para analisar a produção didática de José Hermógenes procuramos dialogar com referenciais teóricos que trabalham com a história das disciplinas escolares (GOODSON 1995, CHERVEL 1990, CUESTA FERNANDEZ 1998), outros dos campos do currículo e da didática (CHEVALLARD 1991) e ainda, autores específicos da área do ensino de história (ABUD 2011, BITTENCOURT 2003, MONTEIRO 2007, 2009, 2011, HOLLANDA 1957). Nosso objetivo foi compreender sua produção didática, como resultado de uma cultura escolar (CHERVEL, 1990), ou seja, como seus livros atendiam a demandas pedagógicas e práticas específicas de professores e alunos nos anos de 1950 e 1960. Da mesma forma, nossa intenção foi entendê-los como expressões de um código disciplinar (CUESTA FERNANDEZ, 1998) existente no ensino da História no período. Assim, nossa análise se desenvolveu em torno de três elementos

---

<sup>1</sup> Durante a pesquisa nos referimos ao Colégio Militar do Rio de Janeiro apenas pela sigla C.M.R.J.

<sup>2</sup> A primeira edição do livro *A pergunta que ensina* foi publicada em 1954 com o título *História do Brasil no Curso de Admissão: A pergunta que ensina*, mas ao longo das edições o livro teve seu título modificado algumas vezes chegando ao ano de 1971 com o título *História do Brasil: A pergunta que ensina*. Nos referimos ao livro ao longo desse trabalho pelo nome *A pergunta que ensina* como ficou conhecido na época.. Primeira edição: HERMÓGENES, José. **História do Brasil no Curso de Admissão: A pergunta que ensina**. Rio de Janeiro: Editora Jornal de Ciências, 1954.

<sup>3</sup> HERMÓGENES, José. **Iniciação à nossa História**. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1958.

que consideramos essenciais: o ensino de História, o livro didático e os exames de admissão.

Os exames de admissão ao ginásio foram instituídos nacionalmente pela Reforma Francisco Campos de 1931 e existiram até o ano de 1971 quando foram abolidos pela Lei 5.692 que integrou ensino primário ao ensino secundário através do chamado 1º grau. Dessa forma, durante basicamente quarenta anos tornou-se obrigatório à realização de exames escritos e orais para a passagem dos alunos do ensino primário para o secundário. De acordo com pesquisadores da área da história da educação, o admissão atendia a ideia de divisão e elitização do sistema educacional brasileiro garantindo que somente um setor restrito chegasse ao ensino secundário. (NUNES, 2000, SPÓSITO, 1984 SCHWARTZMAN, 1984). Entretanto, nas décadas de 1950 e 60 o aumento da demanda pela educação secundária fez crescer também a concorrência nos exames de admissão, já que o número de vagas oferecidas pelas escolas era menor que o número de alunos matriculados para as provas. Nesse contexto, cresceram o número de cursos particulares e manuais didáticos que visavam preparar os alunos do primário para as concorridas provas. Os livros do professor José Hermógenes foram publicados e atingiram sucesso dentro dessa conjuntura educacional específica.

Formado como professor dentro do C.M.R.J. o autor teve sua visão sobre a História do Brasil construída no meio militar, no que podemos considerar dentro de uma cultura militar (ALVES, 2010). Portanto, seus livros didáticos, em consonância com o ensino de História do período, refletiam uma perspectiva política, factual, cívica da história do Brasil, narrada através dos grandes acontecimentos, datas e heróis. Essa compreensão que a história deveria funcionar como formadora da juventude ganhou ênfase no Brasil principalmente a partir do Estado Novo quando a pátria passou ser uma categoria central na educação básica. A reforma educacional de 1942 esteve diretamente sintonizada com a preocupação do governo de Vargas de valorizar os ideais de pátria e nação. O C.M.R.J. tornou-se nessa época um colégio de vanguarda na defesa da história pátria sendo o primeiro colégio a instituir no currículo do ensino secundário aulas separadas de História do Brasil e História Geral, apenas dois meses após o início da Segunda Guerra Mundial<sup>4</sup>. O ensino da História do Brasil nesse período era visto como um antídoto “às ideologias perniciosas” (REZNIK, 1998, p.87).

---

<sup>4</sup> Decreto Lei n. 1735 de 03.11.1939. In: Diário Oficial 06. 1939 pag. 2 (APUD REZNIK, 1998, p.87)

Grande parte da estrutura sobre a educação nacional estabelecida no período Vargas foi mantida durante as décadas de 1950 e 60, período de publicação dos livros de Hermógenes. No que se referente ao ensino de História, manteve-se um ensino marcado pela valorização de uma visão patriótica. Foi dentro desse panorama que o professor Hermógenes iniciou sua carreira dentro do magistério militar em 1951, primeiro como assistente especial de ensino, passando a partir de 1954 a adjunto catedrático da disciplina de História do Brasil. A influência de sua formação docente no meio militar com fortes raízes nacionalistas e patrióticas estava presente nos seus livros didáticos de História.

Assim, ao realizarmos uma crítica superficial da produção didática de José Hermógenes, vemos um professor-militar de história do Brasil que escreveu dois livros nas décadas de 1950 e 1960 que reforçavam sua defesa por uma história política, de nomes e datas como formadores da memória nacional. Contudo, no decorrer dessa pesquisa nos deparamos com questões que nos permitiram refletir e questionar essa visão estereotipada sobre o autor. No seu primeiro livro didático *A pergunta que ensina* elemento central dessa investigação, o autor afirma que seu objetivo era fazer o aluno aprender história e se preparar para os exames de admissão através de um método que o colocasse em um papel ativo na aquisição do conhecimento. Segundo José Hermógenes “o estudo da história não depende só de memória.” (HERMÓGENES, 1955, INTRODUÇÃO), sendo os objetivos das perguntas apresentadas no seu livro desenvolverem o espírito crítico, a curiosidade, o gosto pelo pitoresco, a visão global da história, a localização no tempo e espaço, o estímulo do raciocínio (HERMÓGENES, 1955, INTRODUÇÃO). Utilizando um discurso pedagógico que se aproximava das ideias da Escola Nova, o autor propunha ao estudante um papel mais ativo estimulando-o a investigar para alcançar as respostas cobradas no seu livro. Dessa forma, procuramos compreender o diálogo da sua produção didática com diferentes perspectivas historiográficas e pedagógicas existentes para atender demandas práticas e sociais que se faziam presentes. Assim, não limitamos a figura do autor a um simples papel de reprodutor de ideologias e visões políticas dominantes no período.

Com isso, algumas questões iniciais nortearam nossa análise: De que forma seu livro didático estava sintonizado com o ensino de História do Brasil do período? Quais eram as especificidades da sua obra, visto que era voltada para a preparação aos exames de admissão? O que levou seus livros (*A pergunta que ensina* e *Iniciação à nossa*

*História*) a serem sucessos editoriais entre os anos 50 e 60? Quais foram os objetivos de Hermógenes ao produzir um livro apenas de perguntas? Que “método” é esse, denominado pelo autor, de pergunta que ensina? Quais são as referências pedagógicas e didáticas utilizadas pelo autor na elaboração desses livros? De que maneira sua formação e ideologia militar refletiram nos seus livros didáticos? Como seus livros contribuíram na constituição da disciplina escolar História do Brasil?

Na primeira parte do trabalho fizemos um debate teórico acerca de questões e conceitos fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente, buscamos um diálogo com importantes autores na área da história das disciplinas escolares como o Goodson (1995, 1997, 2001), Chervel (1990) e Cuesta Fernandez (1998). O objetivo foi compreender os possíveis caminhos teóricos e metodológicos que a pesquisa poderia seguir. Da mesma forma, para a compreensão das questões referentes ao livro didático, utilizamos como aporte teórico autores como Choppin (2004), Bittencourt (2003) e Monteiro (2009). Essas pesquisas analisam em que contexto os livros didáticos foram elaborados, como dialogam com as práticas da sala de aula e como as legislações de ensino moldam o trabalho dos autores. Segundo Monteiro (2009), os livros didáticos expressam leituras, posicionamentos ideológicos, políticos e pedagógico. (MONTEIRO, 2009, p. 177)

No final do primeiro capítulo, realizamos uma breve revisão de literatura referente ao tema. Deste modo, fizemos uma busca de pesquisas no banco de teses e dissertações da CAPES sobre as expressões “exame de admissão”, “admissão ao ginásio”, “livro didático de admissão”, “livro didático preparatório ao exame de admissão” e “história do Brasil no admissão” e não encontramos nenhum trabalho que privilegiasse esses temas. Acreditamos que originalidade do presente trabalho esteja em tratar de um tema ainda pouco explorado pelas pesquisas educacionais, ou seja, os livros didáticos de preparação para os exames de admissão ao ginásio.

Na segunda parte do trabalho analisamos o contexto histórico, social e educacional das décadas de 1950 e 1960. Para tal, tornou-se necessário realizar um levantamento das principais questões referentes à história da educação do período, em especial a problemática do exame de admissão. Da mesma forma, a análise do ensino de história na época também foi de suma importância para a compreensão das perspectivas historiográficas e curriculares que marcaram a produção dos livros didáticos de José

Hermógenes. Na terceira e última parte da pesquisa, investigamos as produções didáticas e ações pedagógicas do autor, utilizando como fontes os livros didáticos, a publicação jornalística da época e o histórico militar de José Hermógenes pesquisado no Arquivo Histórico do Exército<sup>5</sup>. Por último, abordamos o livro *A pergunta que Ensina* e o método de ensino proposto pelo autor nesse manual. Nosso objetivo ao longo dessa pesquisa foi compreender como a produção didática de José Hermógenes contribuiu na constituição da disciplina escolar História do Brasil.

Dessa forma, a pertinência da presente pesquisa está em tratar de um livro didático de História do Brasil que apresenta formato e aspectos diferentes de outros livros didáticos do período. Por ser composto apenas por perguntas que deviam ser respondidas pelo leitor para a obtenção de um livro-texto referente à matéria do admissão, o livro de José Hermógenes pode ser considerado único, na medida em que não encontramos, até o presente momento, outros livros didáticos que apresentassem a mesma formatação. Do ponto de vista do ensino de História a pesquisa sobre livro didático contribui para a compreensão do processo de produção da história escolar, que pode ser entendido como resultado da hibridização de diferentes saberes e matrizes metodológicas.

---

<sup>5</sup> Todo histórico da vida militar de José Hermógenes de Andrade encontra-se no acervo do Arquivo Histórico do Exército. Tivemos acesso à fé-de-ofício (histórico militar) do autor dentro dos limites estabelecidos pela Lei de Acesso a Informação (Lei nº 12527, de 18 de Novembro de 2011). Para maiores informações sobre o Arquivo Histórico do Exército (AHEx) acesse: [www.ahex.ensino.eb.br](http://www.ahex.ensino.eb.br)

## **CAPÍTULO 1:**

### **DISCIPLINAS ESCOLARES, LIVRO DIDÁTICO E EXAME DE ADMISSÃO: POSSÍVEIS ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.**

Nesse primeiro capítulo realizamos um estudo conceitual para nos aproximarmos de nosso objeto de pesquisa, o livro didático *A pergunta que ensina* de José Hermógenes de Andrade. Para isso, buscamos dialogar com os dois campos onde se situa o presente trabalho: o campo da história das disciplinas escolares e o campo das pesquisas sobre o livro didático.

Em seguida, realizamos um levantamento de investigações anteriores que tiveram como foco os exames de admissão e os manuais didáticos de preparação, a história do ensino de história nas décadas de 1950 e 60 e a trajetória de professores-autores de livros didáticos do período. Dessa forma, buscamos não apenas diferentes abordagens teórico-metodológicas para empreender nossa pesquisa, mas também referências de estudos precedentes que trilharam esse mesmo caminho.

#### **1.1 As pesquisas sobre a História das Disciplinas Escolares.**

O sistema escolar moderno estabelecido e moldado nos séculos XVIII, XIX e XX encontra na divisão em disciplinas o seu ponto fundamental de funcionamento. Para muitos autores, a organização disciplinar é essencial para a escola, definindo e ordenando a organização dos tempos e espaços, a separação dos campos de conhecimento e a identidade dos diferentes professores. Segundo LOPES e MACEDO (2011): “a organização disciplinar escolar se mantém dominante nos currículos de diferentes países, ao longo da história, porque é concebida como uma instituição social necessária.” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 108).

O pesquisador inglês GOODSON (2001) pensa de forma semelhante ao afirmar que a organização disciplinar:

É o principal ponto de referência no trabalho da escola no ensino secundário contemporâneo: a informação e o conhecimento que são transmitidos nas escolas são selecionados e organizados através das disciplinas. O professor é identificado pelos alunos e relacionado com eles, principalmente através da sua especialização disciplinar. (GOODSON, 2001, p. 178)

De acordo com André Chervel (1990), essa forma de designar as diferentes áreas de conhecimento possui uma história curta, tendo em vista que até finais do século XIX

os termos mais usuais eram cursos, matérias, objetos de ensino. Somente após a Primeira Guerra Mundial que o termo disciplina, associado à ideia de *gymnastica intellectual*, tornou-se a forma comum de designar as áreas de ensino. (CHERVEL, 1990, p. 3)

O processo de disciplinarização dos conhecimentos escolares ocorrido no decorrer dos séculos XIX e XX promoveu uma grande separação e especialização levando os profissionais de cada área a uma de identificação com seus pares dentro de uma “comunidade disciplinar”. (GOODSON, 2001). Além disso, as disciplinas escolares passaram por processos de estabilidades e mudanças relacionadas aos papéis atribuídos a cada uma das delas em diferentes momentos históricos e sociais. Essas permanências e rupturas incentivaram muitos pesquisadores a se debruçarem sobre a História das disciplinas escolares ou a História do currículo escolar.

Assim, dividimos essa primeira parte do capítulo da seguinte forma: primeiramente, buscamos os principais conceitos desenvolvidos por Ivor Goodson, autor de origem inglesa que estuda a história do currículo. Depois, as ideias de Chevallard e Chervel, autores de origem francesa que trabalham com as ideias de transposição didática e cultura escolar, duas ferramentas conceituais fundamentais para nossa pesquisa. Por último, serviu de referência o espanhol Raimundo Cuesta-Fernandez com seu conceito de código disciplinar.

As pesquisas inglesas sobre a história das disciplinas escolares se desenvolveram a partir das críticas da Nova Sociologia da Educação, nas décadas de 1960 e 1970. A compreensão da cultura como um processo de “tradição seletiva” proposta por Raymond Williams (1961), os trabalhos liderados por Michael Young (1971) <sup>6</sup> preocupados com a relação entre conhecimento, controle e poder romperam as perspectivas tecnicistas e tradicionais existentes na área da educação abrindo novas possibilidades de análise do currículo e das disciplinas escolares.

As críticas da Nova Sociologia da Educação continuaram na década de 1980 e segundo MONTEIRO (2001) se dividiram em algumas vertentes:

Na década de 1980, esses estudos desdobraram-se em três vertentes principais. Uma delas voltou-se para o estudo do chamado “currículo real”, isto é, aquilo

---

<sup>6</sup> Para mais ver YOUNG, M. **Knowledge e control**. Londres: Macmillan, 1971. WILLIAMS, R. **The Long Revolution**. London: Penguin Books, 1961.

que é efetivamente ensinado nas salas de aula, por oposição ao “currículo formal” ou “oficial” tal como aparece nos programas dos cursos. [...] Outra vertente, desenvolvida principalmente nos Estados Unidos e Grã-Bretanha, voltou-se para o estudo do chamado “currículo oculto”, ou seja, conjunto de competências ou de disposições que se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação difusas, em contraste com aquilo que se aprende através de procedimentos pedagógicos explícitos ou intencionais (Apple, 1980).

**Uma terceira vertente voltou-se para a investigação sobre o processo de constituição do conhecimento escolar, o que implicou a adoção de uma perspectiva histórica e deu origem a um novo campo de estudos no âmbito da História da Educação: a História das Disciplinas Escolares.** Nesse campo se destaca, em língua francesa, o trabalho de André Chervel “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa” publicado na França em 1988 e no Brasil em 1990 e, em língua inglesa, os trabalhos de Ivor Goodson (1993; 1998), autor que tem se dedicado a estudar como nascem e evoluem as matérias de ensino. (grifo meu). (MONTEIRO, 2001, p. 13)

Os trabalhos de Ivor Goodson (1995, 1997, 2001) são fundamentais para a compreensão da história das disciplinas escolares. Para Goodson (1995) o currículo deve ser visto como uma construção social, ou seja, devemos entender como as questões políticas, culturais e sociais contribuíram para sua elaboração. O currículo não é mera seleção e organização do conhecimento escolar de forma lógica por técnicos, cientistas e professores, mas um processo inteiramente social, sendo construído por sujeitos históricos que disputam recursos, territórios, status e poder. (GOODSON, 1995)

Em seu livro *Currículo: Teoria e História* (1995), Goodson apresenta o currículo como um conceito-chave nos estudos sobre a escolarização, envolvendo os objetivos e aspirações desejadas para a educação. Na sua perspectiva, temos que romper visões cristalizadas para compreendê-lo como conflito social. O currículo não deve ser visto como algo pronto, acabado, nem as disciplinas devem ser vistas como entidades monolíticas, mas sim, em constante processo de construção. Na introdução do livro supracitado, SILVA (1995) afirma que devemos entender:

O conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações. O currículo tal como o conhecemos atualmente não foi estabelecido, de uma vez por todas em algum ponto privilegiado do passado. (APUD GOODSON: 1995 pág. 7)

Dessa forma, o currículo deve ser percebido como um processo de “invenção da tradição”, utilizando um conceito de Eric Hobsbawm (1994).<sup>7</sup> Sendo uma prática social,

---

<sup>7</sup> O conceito de “tradição inventada” formulada por Hobsbawm (1994): “Tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas e tacitamente aceitas; e ritos – natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que implica automaticamente continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer a continuidade com um passado histórico apropriado.”

devemos estar atentos à historicidade de sua formulação e os embates existentes na sua fixação como norma:

Iniciar qualquer análise de escolarização aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e conteúdo de currículos debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e insights em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir como dados incontestáveis as mistificações de anteriores episódios de controle. Deixamos claro, estamos nos referindo à sistemática ‘invenção da tradição’ numa área de produção e reprodução sociais – o currículo escolar – onde as prioridades políticas e sociais são predominantes. (GOODSON, 1995, p. 27)

Outra questão fundamental levantada pelo autor é sobre a existência de um primado da ideologia do currículo como prescrição. Através de uma análise dos estudos curriculares desde sua gênese, Goodson percebe que o currículo foi historicamente definido como uma prática prescritiva, a qual está intimamente ligada a formas de administração e controle. As teorias curriculares são, em sua essência, prescrições. (GOODSON, 1995) As prescrições, práticas idealizadas de como deveria ocorrer na escola, materializam-se em currículos escritos que são realizados e negociados no dia a dia escolar. Essa suposta distância levou muitos autores a constatarem uma divisão entre currículo prescritivo e ativo; currículo como “fato” e “prática”; pré-ativo e interativo. (GOODSON, 1995, p. 17)

A proposta de Goodson consiste em uma abordagem combinada, ou seja, a compreensão da construção de currículos prescritivos deve ser acompanhada de análises das negociações e realizações deste currículo na prática escolar, buscando a relação essencialmente dialética entre os dois. (GOODSON, 1995, p. 72). Romper o primado da ideologia do currículo como prescrição representa, na sua perspectiva, acabar com a alienação existente na teoria curricular, visto que a maior lacuna está exatamente na incompreensão da construção social do currículo na escola. Para isso, a realização de pesquisas sobre a história de vida e carreira de professores pode contribuir: “No estudo do currículo, a ligação entre a vida particular do professor e o currículo pré-ativo e interativo possibilita *insights* com referência à estrutura e ação” (GOODSON, 1995, p. 74).

Alguns enfoques são fundamentais para a perspectiva denominada pelo autor de construção social do currículo. Primeiro, o individual através da história de vida e

---

(HOBSSAWM, 1994, p. 11) Para Ivor Goodson a constituição do currículo escolar pode ser compreendido como um processo de “invenção da tradição”.

carreira de professores. Segundo, a análise dos grupos e coletivos, ou seja, as profissões e as disciplinas. Por último, as relações existentes entre os indivíduos e os grupos, através de uma perspectiva relacional. O estudo da história de vida e carreira de professores não deve significar simples análises autobiográficas, mas formas de compreender as relações entre o indivíduo e as estruturas mais amplas da educação e da sociedade. A partir dessas ideias, analisamos no decorrer da pesquisa a relação dialética entre a produção didática de José Hermógenes e o contexto histórico e social de publicação de seus livros. Suas produções pedagógicas estavam submetidas a determinadas prescrições educacionais e dialogavam com demandas sociais e práticas do período.

Para Goodson, sabemos ainda muito pouco sobre a “caixa-preta” da escola, ou seja, a história do currículo escolar foi durante muito tempo ignorada pelos pesquisadores. Mas, estudos recentes tem procurado entender os processos internos da escola, ou seja, como matérias, métodos e cursos constituíram mecanismos para diferenciar os estudantes, assim como analisar a relação entre escola, sociedade e cultura.

Em seus estudos, Goodson apresenta três hipóteses fundamentais sobre as disciplinas escolares: a primeira delas entende que as matérias escolares não constituem entidades monolíticas, são amálgamas mutáveis (GOODSON, 1995, p. 120) <sup>8</sup> de subgrupos disciplinares e tradições que mediante afirmações, conflitos e mudanças se constituem enquanto disciplina. A segunda hipótese entende que as disciplinas escolares se formam inicialmente por objetivos pedagógicos e utilitários, ligados a aspectos práticos e emergentes da realidade. Com o passar do tempo, as disciplinas se tornam cada vez mais acadêmicas, em um movimento de “justificação científica daquele conhecimento”. (JAEHN e FERREIRA, 2012, p. 259). A última hipótese, diz respeito ao entendimento que a discussão em torno do currículo pode ser interpretada em termos dos conflitos entre matérias escolares em busca de status, recursos e território.

---

<sup>8</sup> Para Goodson, usando as definições de Bucher e Strauss, as disciplinas escolares são: “são constituídas por grupos de elementos individuais com identidades, valores e interesses distintos. Somos lembrados, frequentemente, da caracterização de Bucher e Strauss sobre as profissões enquanto ‘amálgamas frouxas de segmentos, perseguindo objetivos diferentes de várias formas, mantendo-se juntos, mais ou menos delicadamente, sob uma designação comum, em determinados períodos históricos.’ O estudo das disciplinas escolares em evolução revela uma relação estreita entre a promoção de certas ‘tradições’ e subculturas e a perseguição de status e recursos.” (GOODSON, 2001 p. 175).

Assim, ele define três tradições ou subculturas disciplinares: acadêmica, utilitária e pedagógica. No processo de institucionalização da profissão docente a tradição acadêmica, ligada à ciência de referência, substituiu às tradições utilitária e pedagógica, mais próximas as necessidades práticas e educacionais dos alunos. Ocorre nas disciplinas escolares o que o autor definiu de morfologia da reforma. Nascidas a partir de necessidades pedagógicas e utilitárias, as disciplinas escolares através de seus profissionais passam a legitimar o conhecimento científico produzidos nas universidades permitindo, dessa forma, a alocação de recursos e o vínculo com o Estado. Mas, Goodson afirma que estas diferentes tradições continuam existindo, deixando cada uma sua marca e influência na constituição da disciplina escolar.

Os trabalhos de Goodson permitem compreender questões fundamentais sobre as disciplinas escolares e a história do currículo. A partir de suas ideias adotamos como metodologia de pesquisa a análise combinada das legislações oficiais e documentos curriculares da educação brasileira e em especial do ensino de História nas décadas de 1950 e 1960, com o estudo biográfico do autor e professor José Hermógenes. Dessa forma, buscamos entender o papel social deste docente na constituição da disciplina escolar História naquele contexto. Suas ações e práticas estavam relacionadas a específicas circunstâncias educacionais, políticas e sociais.

Em outra perspectiva,<sup>9</sup> as pesquisas francesas nesse campo se desenvolveram a partir dos trabalhos de Yves Chevallard (1991) e André Chervel (1990). Apesar de não tratar especificamente da história das disciplinas o trabalho de Chevallard (1991) *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Sobre o saber escolar e o processo de transposição didática é um marco fundamental para o campo da didática. A origem do conceito de transposição didática nasce nos estudos de Chevallard sobre o saber matemático na escola e se expande para outras áreas de conhecimento. Para o autor, as pesquisas tradicionais da área de educação focaram apenas em dois elementos, o professor e o aluno, se esquecendo de um terceiro elemento fundamental do aprendizado: o saber. O sistema didático, cunhado pelo autor, é assim formado por três

---

<sup>9</sup> Os trabalhos de Ivor Goodson sobre a história das disciplinas estiveram inseridos dentro dos estudos sobre o Currículo, característico das pesquisas inglesas nesse campo, preconizando a construção sócio-histórica do currículo. Por outro lado, os trabalhos de Chevallard e Chervel abordam as disciplinas escolares a partir da perspectiva da didática, preocupados com os saberes escolares e com a cultura escolar. Para mais ver JAEHN e FERREIRA, 2012.

componentes: professor, aluno e saber. O trabalho de Chevallard tem como foco exatamente o saber escolar.

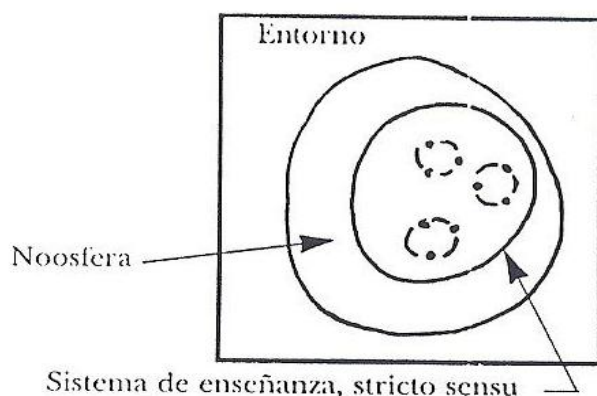
Para ele, o saber ensinado na escola é distinto daquele inicialmente designado a ser ensinado. (CHEVALLARD, 1991, p. 16) Para que o ensino de determinado saber seja possível este deve passar por uma transposição<sup>10</sup> que o torne apto para ser ensinado. Assim, o saber acadêmico/científico passa por determinados processos (naturalização, despersonalização, descontextualização e desincretização) para chegar ao saber escolar. Existe uma distância epistemológica entre os dois, sendo o funcionamento do saber acadêmico/científico diferente do saber escolar.

Um conceito de Chevallard utilizado no decorrer da pesquisa foi o de noosfera. (CHEVALLARD, 1991, p. 28) Para esse autor a periferia do sistema didático é formada pela noosfera, ou seja, por representantes dos sistemas de ensino, representantes da sociedade e especialistas das disciplinas que decidem entre problemas, conflitos e negociações do que deve ou não ser ensinado. A noosfera realiza também um papel de controle dos conteúdos e saberes ao definir os programas curriculares e manuais didáticos. Através da seleção dos elementos do saber acadêmico que são designados a serem submetidos à transposição, a noosfera busca controlar o sistema didático. Investigar os sujeitos e atores sociais que formavam a noosfera na época da produção didática de Jose Hermógenes torna-se de extrema importância para a compreendermos a transposição didática realizada por seus livros.

IMAGEM II: Noosfera – Fonte: CHEVALLARD, 1991, p.28.

---

<sup>10</sup> O termo transposição didática foi muitas vezes questionado, sobretudo no que se refere a palavra transposição, levando inclusive alguns autores a optarem por outras expressões como mediação, recontextualização e reconceptualização. A autora Alice Casimiro Lopes (1997) optou pelo termo mediação didática para compreender esse processo. De acordo com LOPES(1997): “ Defendo que o termo transposição didática não representa bem esse processo de (re)construção de saberes na instituição escolar. O termo transposição tende a se associar a ideia de reprodução, movimento de transportar de um lugar a outro sem alterações. Mais coerentemente devemos nos referir a um processo de **mediação didática**.(grifo da autora). Todavia, não no sentido genérico conferido a mediação; ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou “ponte”, de permitir a passagem de uma coisa ou outra. Utilizo o termo “mediação” em seu sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia.” ( LOPES, 1997, p. 106)



Segundo Chevallard (1991), esse processo de transposição didática nasce do fluxo do saber acadêmico/ científico para o saber escolar. Normalmente o saber escolar vive fechado sobre si mesmo, ao prover suas próprias necessidades dentro do que definiu como “clausura da consciência didática”. Entretanto, com o passar do tempo à existência de novas pesquisas e temas tornam o saber ensinado ultrapassado e, até mesmo falso, sendo necessários fluxos do conhecimento científico para restabelecer sua estabilidade. O desgaste do saber ensinado representa a incompatibilização do sistema didático com seu entorno, a sociedade, levando os professores a perderem seu prestígio e os cientistas e acadêmicos a acusarem a escola de inadequação.

Para restablecer la compatibilidad, se torna indispensable la instauración de una corriente de saber proveniente del saber sábio. El saber enseñado se há vuelto viejo en relación con la sociedad; un nuevo aporte acorta la distancia con el saber sábio, el de los especialistas; y pone a distancia a los padres. Allí, se encuentra el origen de transposición didática. (CHEVALLARD, 1991, p 16)

Assim, através de um conjunto de modificações globais e locais para reestabelecer a compatibilidade entre o ensino e o entorno, uma série de conceitos, perspectivas e inovações da pesquisa acadêmica/científica são introduzidas no saber escolar. O objetivo é superar a crise do ensino. Nesse sentido, são fundamentais os livros didáticos e os programas de ensino.

O trabalho de Chevallard (1991) foi fundamental para a revitalização da didática e das pesquisas sobre o ensino, porém, sofreu algumas críticas pertinentes, tais como: a limitação em seu trabalho do saber científico como o único capaz de formar e influenciar o saber escolar; a aplicabilidade, ou não, de seu sistema didático em outras áreas além da matemática; e ainda a hierarquização do conhecimento que sua pesquisa

promove. Na visão de seus críticos<sup>11</sup>, Chevallard promoveu uma hierarquia entre o saber científico e o saber escolar, estando o primeiro no papel de relevância e influência frente ao segundo.

Outro pesquisador que investigou a história das disciplinas escolares André Chervel. Em seu trabalho intitulado *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de investigação*, Chervel (1990) afirma que as disciplinas são concebidas como entidades disciplinares, construídas dentro da própria escola e independente de qualquer realidade alheia a ela, no que afirmar ser uma cultura escolar. A disciplina escolar possui epistemologia e finalidades próprias que não se submetem a universidade e a ciência de referência. Segundo CHERVEL (1990):

Prevalece, no domínio dos conteúdos de ensino, um consenso que, em geral, mesmo os historiadores do ensino partilham, e que não foi recolocado em questão a não ser a partir de uns quinze anos para cá pelos especialistas de certas disciplinas. Estima-se ordinariamente, de fato, que os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha. Na opinião comum, a escola ensina as ciências, as quais fizeram suas comprovações em outro local. Ela ensina a gramática porque a gramática, criação secular dos linguistas, expressa a verdade da língua; ela ensina as ciências exatas, como a matemática, e, quando ela se envolve com a matemática moderna é, pensa-se, porque acaba de ocorrer uma revolução na ciência matemática; ela ensina a história dos historiadores, a civilização e a cultura latina da Roma antiga, a filosofia dos grandes filósofos, o inglês que se fala na Inglaterra ou nos Estados Unidos, e o francês de todo o mundo. (CHERVEL, 1990, p. 182)

Nesse sentido, a tradicional visão que aceita a escola como mera transmissora de conhecimentos produzidos e validados fora dela é rompida. Assim, para Chervel (1990), as disciplinas podem demonstrar a autonomia e o papel criativo do sistema escolar, sendo vistas por ele como criações espontâneas e originais do sistema escolar para formar os indivíduos e transmitir cultura.

O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e, portanto a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. (CHERVEL, 1990, p.182)

As pesquisas que trabalham com a História das disciplinas escolares devem estar dispostas a mostrar que a escola não é um simples local de transmissão de saberes

---

<sup>11</sup> MONTEIRO (2007) realiza algumas críticas ao conceito de transposição didática de Chevallard no terceiro capítulo de sua tese. Para mais ver MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

produzidos e validados fora dela, mas que é também um local de produção da cultura. Nesse sentido, a escola passa a ser vista como lugar da cultura, da formação. Existe uma especificidade interna na escola que permite afirmarmos a existência de uma cultura escolar que não deve ser necessariamente vista como oposta a cultura da sociedade. “Há uma especificidade na vida interna da escola que autoriza a análise de uma cultura escolar” (PESSANHA, DANIEL e MENEGAZZO, 2004, p. 62).

Para isso, a história das disciplinas escolares é composta pela história das ciências e da história da pedagogia, estando atenta a uma dupla documentação: aquela que trata dos objetivos planejados, tais como os textos oficiais, os discursos ministeriais, as leis, os programas de ensino, métodos e exames como também a documentação que trate da realidade pedagógica como cadernos, anotações, boletins de ocorrência e toda materialidade produzida dentro da escola.

A partir das contribuições de Chevallard e Chervel, adotamos como pressuposto teórico e metodológico da pesquisa, o entendimento da especificidade do conhecimento/saber escolar como algo diferente do conhecimento/saber produzido na academia pelos pesquisadores. Assim, apesar da importância do conhecimento científico, sobretudo no processo de transposição didática (CHEVALLARD, 1991), entendemos que o conhecimento escolar apresenta uma epistemologia própria, com finalidades axiológicas e formadoras diferentes do meio acadêmico envolvendo elementos da didática, do currículo e outros saberes do seu tempo em um processo de hibridização. Com isso, adotamos a proposta feita por GABRIEL (2006) de se estudar uma epistemologia social escolar, isso consiste:

No reconhecimento da necessidade de problematizar esses conteúdos escolares tanto quanto no que diz respeito ao seu grau de comprometimento com as questões políticas, ideológicas e culturais do seu tempo como quanto à sua natureza diferenciada em relação aos demais saberes que lhe servem de referência. Fabricação social e epistemológica, os saberes escolares são percebidos como resultante de processos complexos de seleção cultural e de reelaborações didáticas estreitamente articulados com as trajetórias históricas de construção das diferentes áreas disciplinares. É justamente nesta dupla dimensão configuradora — seletividade cultural e autonomia epistemológica (Forquin, 1992) — que reside a fertilidade teórico-metodológica dessa categoria. (GABBRIEL, 2006, p. 7)

Da mesma forma, compreendemos que a obra didática de José Hermógenes realiza um interessante diálogo com a produção pedagógica e histórica do período, particularmente nas décadas de 1950 e 60, tornando-se um expressivo documento da cultura escolar daquela época. Seu livro *A pergunta que ensina* destinado a preparação

para os exames de admissão pode ser visto como uma representação simbólica de uma cultura escolar específica derivada das necessidades práticas de alunos e professores do período.

Outro pesquisador utilizado ao longo desse trabalho para análise da história das disciplinas escolares, em especial, da disciplina História foi o espanhol Raimundo Cuesta Fernandez. Para o autor, a investigação histórica das disciplinas serve para quebrar visões naturalizadas e universais sobre os saberes, ou seja, desmistificar determinadas verdades que através das repetições dos processos sociais são dadas como absolutas.

Para isso, CUESTA FERNANDEZ procurou recompor as arqueologias da história escolar na Espanha. Seus conceitos e conclusões são interessantes para pensarmos a história da disciplina História aqui no Brasil. Na sua perspectiva, a matéria escolar deve ser entendida como uma tradição inventada (HOBSBAWM, 1994) e constantemente recriada, constituída como tradição cultural. Nesse sentido, Cuesta Fernandez desenvolve o conceito de código disciplinar. Para o autor:

La Historia es una de las materias escolares que se van alojando en los ámbitos y contextos de la educación formal hasta llegar a componer una tradición socio-cultural sólidamente arraigada. Hasta cierto punto, el rastro de su construcción nos devuelve la imagen acuñada por Hobsbawm de “invención de la tradición”, de una larga tradición social inventada, no de una vez por todas, y recreada, a la que hemos dado en llamar código disciplinar. El código disciplinar de la Historia es, por tanto, una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza.(CUESTA FERNANDEZ, 1998, p.8)

Seu trabalho, com enfoque na História social do currículo, com influências de Goodson e Chervel, compreende a história ensinada não como mera reprodução, versão reduzida ou duplicada da historiografia, mas como fruto de uma delicada operação de construção e reconstrução do saber histórico, que como diria Popkewitz, é resultado de uma alquimia. (CUESTA FERNANDEZ, 1998)

A disciplina escolar história constitui uma tradição cultural duradoura, onde as continuidades e mudanças se inserem na longa duração, denominada pelo autor de código disciplinar. Entende-se por código disciplinar, o que se diz do valor educativo da História, o que se regula expressamente como conhecimento histórico e o que realmente

se ensina na escola. É uma tradição social que permanece no tempo sofrendo revisões parciais ou totais em seus discursos.

Los procesos de formación de la Historia como disciplina escolar no se acompañan al ritmo de los regímenes políticos, ya que, como toda tradición sociocultural duradera, el cambio y la continuidad se inscriben en los ritmos propios del tiempo largo y en relación con las estructuras profundas de la sociedad. (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p. 9)

Assim, para compreender o surgimento, manutenção e mudança do código disciplinar da História escolar na Espanha, Cuesta Fernandez desenvolveu um esquema com a periodização dessa disciplina. Para tal, utilizou como referência a divisão proposta por Varela (1983), de dois modos de educação na Espanha: o primeiro, um modo de educação tradicional-elitista existente entre o século XIX até basicamente a segunda metade do século XX, já o segundo, denominado de educação tecnocrática de massas que surge a partir da década de 1970. Cada um deles teria sua própria racionalidade escolar, com diferentes dinâmicas de produção e distribuição do capital cultural. (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p. 9)

A periodização proposta por Cuesta Fernandez divide o código disciplinar da História escolar em quatro períodos: sedimentação de usos da educação histórica, invenção do código disciplinar, consolidação do código disciplinar e reformulação do código disciplinar.

No primeiro período, o autor remonta a educação histórica anterior ao século XIX. Para tal, dividiu em paleo-história e proto-história do código disciplinar. A História como saber se institui dentro da tradição clássica e da cristã. Porém, nessas duas tradições pouco valor era dado à história. Dentro da tradição clássica, a história era vista como saber ornamental frente à retórica e a oratória, saberes que possuíam maior prestígio social. Considerada um gênero literário, muitas vezes supérfluo, cultivava as memórias e lições do passado dentro de uma tradição “*magistra vitae*”. Já na tradição cristã-medieval imprimiu-se um sentido evolutivo e teleológico, que passa a explicar a História como um discurso contínuo, retilíneo e finalista da intervenção de Deus.

No período moderno, a partir dos séculos XVII e XVIII a história passa a ser praticada por príncipes e nobres, sendo ainda subordinada a outros saberes. Nesse período, devemos destacar a ação dos jesuítas na organização escolar promovendo métodos de estudo e escolarização (Ratio Studiorum), marcados pela separação das

classes por idades, a divisão de horários e disciplinas. O objetivo do ensino jesuítico era a produção de corpos disciplinados e almas submissas. O uso de didáticas como a repetição e a memorização são marcas do ensino jesuítico que contribuíram na fundação de uma tradição na história escolar.

A produção dos primeiros manuais escolares no século XVIII institui a história como matéria de ensino. O modelo de ensino da época moderna deixou heranças para o ensino da história no período contemporâneo. Os livros didáticos apresentavam marcas que foram reproduzidas nos séculos seguintes, entre elas: a organização cronológica e linear compartimentando o tempo em séculos ou dinastias, a relevância de conteúdos de caráter político-religioso contados de forma narrativa e sucessiva e o uso de artifícios pedagógicos, entre eles os questionários, para a memorização do conteúdo. Os livros didáticos, são vistos por Cuesta Fernandez como textos visíveis da história escolar, trazem as marcas e afirmações do código disciplinar.

Outro uso da educação histórica que surge no século XVIII e se aprofunda nos séculos XIX e XX é na constituição do nacionalismo. A história religiosa e moralista se mistura com a história nacionalista ocorrendo também uma mudança no destinatário do ensino da história, antes os príncipes e nobres e a partir do século XIX, o povo. Dessa forma, a história escolar nasce em torno de três questões centrais: o elitismo, o nacionalismo e a memorização. Para Cuesta Fernandez os fundamentos dessa proto-história constituem a base de formação da história como matéria de ensino. O autor afirma:

Com diversos grados de intensidad, la quintaesencia de la Historia escolar nace precedida e envuelta de tres notas distintivas: elitismo, nacionalismo y memorismo. El trayecto que se recorre desde los palacios a las aulas se va, a su vez, llenando de imágenes y estereotipos valorativos (magistra vitae, moralismo, nacionalización del pasado), culturales (arbitrario de la cronología, narrativismo, providencialismo) y pedagógicos (memorización de hechos, lugares y fechas, uso de manuales, recitación, reglamentación disciplinaria del tiempo y el espacio)

Estos son los estratos donde bucean los creadores de la Historia escolar. Sobre estos fundamentos protohistóricos y otros nuevos componentes culturales y sociales se levanta la fase constituyente de la Historia como materia de enseñanza. (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p. 20)

No segundo período, denominado de invenção do código disciplinar, observamos a fixação de um conjunto de discursos e hábitos socioeducativos para o ensino de História que guardam grande parte de sua genealogia (elitismo, nacionalismo e memorização). A afirmação da classe burguesa e do Estado-nação torna a história

peça indispensável na formação da identidade nacional. Nesse sentido, a história alcança o status de disciplina primeiro no ensino secundário, expandindo-se depois para a universidade e o ensino primário. Para Cuesta Fernandez, a constatação que o ensino de história na escola não advém do saber universitário e que a formação de um corpo de professores secundários é anterior a um corpo de pesquisadores da área permitem questionar visões cristalizadas que colocam o ensino de história na escola como simples reprodução do ensino acadêmico e científico.

A necessidade de definição de objetos e métodos no ensino de História no século XIX promove a fixação de uma tradição discursiva que estabelece o conhecimento como parte mais visível do código disciplinar. Esta tradição permaneceu inalterada durante todo o modo de educação tradicional-elitista, ou seja, entre o século XIX e a segunda metade do século XX. Fixou-se como modelo para o ensino de história a cronologia, a divisão em história geral e história pátria, a separação arbitrária os tempos históricos (Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea) e a grande ênfase na história política dos grandes personagens, datas, dinastias e nações. Os livros didáticos tiveram papel fundamental na difusão dessa tradição curricular. CUESTA FERNANDEZ (1998) apresenta algumas marcas arquetípicas dos programas e manuais didáticos que contribuiriam na construção do código disciplinar da História:

- El valor del conocimiento histórico como “escuela de moral”: la formación moral como fin y valor supremo de la educación histórica.
- La consideración de la Historia como una narración de hechos verdaderos, que resultan ciertos por su verdad misma, sin necesidad de demostración alguna.
- La equiparación de la ciencia de la historia con la narración de hechos notables en sucesión cronológica, según unas edades.
- La importancia (y la subordinación) de la Geografía como elemento vertebrador del discurso narrativo de la Historia.
- La utilización de los hechos político-militares y religiosos, y la sucesión de reinados como esquemas organizadores del discurso histórico.
- La conversión de los estados y las naciones en objetos y sujetos de la Historia. La significación del conocimiento histórico como elemento de identificación nacional.
- El establecimiento de un sobreentendido científico-pedagógico consistente en suponer que la historia es una ciencia que se escribe y se aprende haciendo uso de la memoria.
- La conversión del manual en instrumento imprescindible para el estudio y memorización de la historia, y como apoyo de las charlas y resúmenes que el profesor pronuncia en la aula.

- La utilización de manual como explicitación más desarrollada del programa.
- La organización de los contenidos en lecciones, cuya lógica de sucesión es la del tiempo y el espacio.
- La consideración de la Historia escolar como una historia científica resumida, sin concesión alguna a cualquier artificio pedagógico.
- El predominio abrumador del texto sobre la imagen y de la prosa narrativa sobre otras formas de expresión.
- La idea de que el mejor útil pedagógico es la excelencia literaria en la expresión escrita y la esmerada declamación en la verbal. (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p. 32)

O terceiro período corresponde a consolidação do código disciplinar da história, com a sedimentação de uma tradição. Isso não significa a petrificação imóvel do saber histórico, mas a tensão entre mudanças e continuidades. Nesse período, que se estende basicamente de finais do século XIX até a década de 1960, a história escolar continuou sendo marcada pelo código disciplinar preocupado com uma formação humanística, religiosa e patriótica. Do ponto de vista didático, a reiteração de um modelo de aula expositiva e da memorização, através do uso principalmente do livro didático. Será nesse terceiro período que observamos o início da formação de uma comunidade universitária de história, quando o ensino escolar da disciplina já estava instituído.

O quarto e último período representa a reformulação do código disciplinar a partir da década de 1970. Nesse período, a mudança do modelo de educação tradicional-elitista para a educação tecnocrática de massas promoveu mudanças no código disciplinar. Da mesma forma, a ciência histórica passava por momentos de mudança nos seus paradigmas, o que gerou modificações nas formas de se compreender e se ensinar história. Para CUESTA FERNANDEZ (1998):

Pese a ello, el código disciplinar de la Historia, fundado a mediados del siglo XIX, sobrevivió hasta los años sesenta del siglo XX como una larga tradición social dentro del modo de educación tradicional-elitista. La expansión del nuevo modo de educación tecnocrático de masas introdujo cambios sociales muy sustanciales y, tras ellos, nuevas racionalidades curriculares, y en ese contexto, el código disciplinar sufrió, como tendremos ocasión de ver, un proceso de erosión e impugnación en algunos de sus componentes. (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p. 63)

De acordo com o autor, o modo de educação tecnocrático trouxe uma nova racionalidade educativa baseada na educação de massas, que se converte em nova forma de legitimação democrática do Estado capitalista e ratificação do domínio social. (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p. 63) A escola passa ser vista como instrumento de

subordinação das massas através de um discurso pretensamente igualitário que democratiza o acesso escolar.

Além disso, a partir das décadas de 1960 e 1970 observamos dentro da historiografia o que Roger Chartier (1994) definiu como o tempo das incertezas, ou crise epistemológica. Diante do fim dos grandes modelos de compreensão e inteligibilidade que norteavam os estudos históricos até então, as novas perspectivas de análises, provenientes em grande medida da historiografia francesa dos *Annales* e do materialismo histórico, influenciaram as críticas ao ensino histórico escolar. A mudança de paradigma da historiografia ecoou na história escolar. A preocupação com os estudos da sociedade, economia e cultura passam a substituir a centralidade da história política e dos grandes heróis no ensino de história a partir das décadas de 1970 e 1980.

Entretanto, segundo Raimundo Cuesta Fernandez, essa reformulação do código disciplinar da história promoveu uma crise de identidade no ensino escolar. A crítica à memorização, ao nacionalismo e ao elitismo, característicos dos períodos de invenção e consolidação do código disciplinar, não foi substituída por novos horizontes no conhecimento histórico escolar. Cuesta Fernandez afirma que a renovação observada na historiografia não foi acompanhada, todavia, de interesses por parte dos historiadores profissionais da dimensão educativa da História.

Sin embargo, la renovación de la historiografía hispana no ha venido acompañada de un interés por la dimensión educativa del conocimiento histórico. Los historiadores profesionales han volcado sus esfuerzos hacia los nuevos campos de interés metodológico, hacia la recomposición historicista de las nacionalidades, ha el fortalecimiento de sus lazos comunitarios, pero han olvidado, en gran medida, la dimensión escolar del conocimiento y han contribuido a dar por supuesta la necesidad de la presencia de la Historia en la escuela, ignorando que el auge espectacular de lo histórico ha sucedido al mismo tiempo que se gestaba una crisis de identidad de la Historia escolar. (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p. 73)

Diante dessa crise, segundo o autor, surgiram muitos discursos afirmando a importância de se buscar uma maior ligação entre as disciplinas, de se reorganizar os campos disciplinares. No Brasil, de forma semelhante, algumas propostas curriculares

chegaram inclusive a acabar com as disciplinas escolares.<sup>12</sup> Mas, em contrapartida, o autor constata a existência de um movimento que defende a redisciplinarização dos conhecimentos escolares, denominado de uma corrente neoconservadora no campo da educação.

Para Cuesta Fernandez, o ensino de História sem possuir novos elementos renovadores das formas de ensino e aprendizagem da disciplina escolar mantem as marcas do código disciplinar, tais como, a linearidade cronológica, a divisão em períodos históricos, a valorização dos aspectos políticos-militares, a predominância da aula expositiva e narrativa, o uso da memorização e do manual didático. Essas características foram mantidas no ensino dessa disciplina, mesmo com sua reformulação a partir da década de 1970, constituindo uma tradição curricular que impede mudanças completas nas formas de ensinar a História.

As ideias de Cuesta Fernandez têm servido de referência para algumas pesquisas aqui no Brasil, em especial na área do ensino de História. (ABUD, 2011, MUNKATA, 2005, SCHMIDT, 2004). Essas pesquisas trabalham com o conceito de código disciplinar e a periodização proposta pelo autor, para investigarem a trajetória da disciplina escolar História no Brasil, assim como o papel de professores e autores de livros didáticos na constituição desse código disciplinar.

A autora Katia Abud embasado no referencial teórico de Cuesta-Fernandez procurou analisar a criação e a manutenção de um código disciplinar no ensino de História no Brasil. O trabalho da autora enfatiza as permanências no ensino dessa disciplina desde as suas primeiras formulações, provenientes do século XIX no Colégio Pedro II, até os dias de hoje. A História escolar seria na perspectiva da autora uma guardiã das tradições.

---

<sup>12</sup> Para as autoras FERREIRA e GABRIEL (2012) o conceito de disciplina escolar está sob “rasura” <sup>12</sup> no debate educacional contemporâneo. (FERREIRA e GABRIEL, 2012, p. 277) Isso não significa que conceito de disciplinar escolar tenha sido descartado ou inutilizado. As autoras afirmam a necessidade de se deslocar os significados previamente fixados e permitindo a emergência de “novos” sentidos.

Segundo ABUD (2011), o início da produção historiográfica no Brasil no século XIX coincide com a preocupação do estado Imperial brasileiro com a formação da nação. Dessa forma, foi criado no ano de 1838 o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) responsável por escrever a História da nação brasileira. Nesse mesmo ano, com objetivo de formar os filhos da alta classe, foi criada a primeira escola secundária do país, o Colégio Imperial D. Pedro II. Esse período representaria, de acordo com ABUD, a invenção do código disciplinar da História. Segundo a autora:

O nascimento da História no Brasil coincide temporalmente com o nascimento do curso secundário e a inclusão da História como uma de suas matérias. Alguns meses depois da criação do Colégio D. Pedro II, foi inaugurado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que passou a congrega pensadores em busca da identidade nacional brasileira. Desse grupo saíram os primeiros professores de História para a instituição escolar. ( ABUD: 2011, p. 165)

A historiografia brasileira claramente influenciada pelas produções francesas desenvolveu desde o início uma perspectiva histórica marcada pela linearidade cronológica e pela exaltação dos grandes heróis e datas como elementos fundadores da nação. Preocupada com o fortalecimento do Estado Imperial, a História formulada pelo IHGB e ensinada no Colégio Pedro II se consolidou como modelo de História oficial que deveria ser ensinada nas demais escolas do país. Cabe lembrar que o Colégio Pedro II manteve-se como escola padrão para as outras escolas secundárias de onde eram expedidos todos os programas curriculares até o ano de 1931. Nesse período, o livro *História Geral do Brasil* produzido por Francisco Adolfo Varnhagen serviu de referência para a produção de livros didáticos, como, por exemplo, o livro *Lições de história do Brasil* de Joaquim Manoel de Macedo.<sup>13</sup>

Durante o século XX, várias reformas educacionais atuaram sobre ensino de história. Apesar dessas políticas curriculares e as tentativas de mudança, continuaram presentes elementos do código curricular instituído na História Imperial do IHGB. A força desse código disciplinar impede grandes rupturas e mudanças nos modos de se ensinar e nos conteúdos abordados nas aulas de história. Para ABUD (2011):

A divisão em períodos (que os programas não conseguem romper) preconiza a existência de uma única forma de história, que se representa na História Política. Ao assumir os marcos divisórios de fatos políticos, toda a narrativa passa a ser conduzida por eles, mesmo quando se inserem temas da História

---

<sup>13</sup> Para mais ver MATTOS, Selma Rinaldi de. *Lições de Macedo. Uma pedagogia do súdito-cidadão no Império do Brasil*. IN: *Histórias do ensino da história*. MATTOS, Ilmar(coord.)Rio de Janeiro: ACESS, 1998.

Econômica, Social, da Arte, entre outros. O peso de conhecimentos que se tornaram obrigatórios por força da tradição escolar vem, dessa forma, anulando as possibilidades de inovação no ensino de História. Ao obedecer às regras impostas por um código curricular que aglutina as formas consagradas e vem fechando as possibilidades de renovação, cada vez mais a História se consagra como guardiã das tradições. (ABUD, 2011, p.170)

A autora Maria Auxiliadora Schmidt (2004) também dialogou com o trabalho de Cuesta Fernandez para analisar o papel do professor e autor de livros didáticos Jonathas Serrano na constituição do código disciplinar da História no Brasil. A autora considera que as obras de Jonathas Serrano introduziram de forma sistemática a influência da pedagogia no ensino de História, constituindo-se em importante contribuição para construção do código disciplinar. (SCHMIDT, 2004). Seus livros, entre eles *Methodologia da História na aula primária* e *Como se ensina História*, exerceram forte influência sobre professores e autores de livros didáticos nas primeiras décadas do século XX.

Concluindo essa primeira parte, buscamos as ideias de Ivor Goodson para compreender as relações entre a produção didática de José Hermógenes e a constituição sócio-histórica da disciplina escolar no período. Em contrapartida, as contribuições de Chevallard e Chervel, nos possibilitaram enxergar o livro didático como produto de uma cultura escolar, que atende demandas e necessidades práticas de professores e alunos. Através do dialogo com Raimundo Cuesta-Fernandez passamos a perceber o ensino de História como um conjunto de conhecimentos, ideias, valores e práticas se configuram a cada época constituindo um código disciplinar. Esse código, constituído no século XIX manteve determinadas marcas sobre as formas de ensino e aprendizagem da história até os dias de hoje.

## **1.2 As pesquisas sobre o livro didático.**

Acerca do livro didático, tendo por base as perspectivas recentes, a pesquisa entende como um objeto cultural complexo (CHOPPIN, 2004), de difícil definição (BITTENCOURT, 2002). De constituição inteiramente sócio-histórica, é um objeto onde é marcante a presença do autor, assim como suas intenções, perspectivas e ideologias também estão presentes. O pesquisador francês Alain Choppin (2004) ao realizar uma pesquisa sobre o livro didático na França chama atenção à complexidade em sua literatura e em suas múltiplas funções. O livro didático apresenta uma mescla de diferentes gêneros literários que formam conjuntamente a literatura escolar: a literatura

religiosa, a literatura pedagógica e a literatura de “lazer”. Sobre isso, CHOPPIN (2004) afirma:

A natureza da literatura escolar é complexa porque ela se situa no cruzamento de três gêneros que participam, cada um em seu próprio meio, do processo educativo: de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos “por pergunta e resposta”, que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas — entre os anos 1760 e 1830, na Europa —, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura “de lazer”, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais. Essas categorias, sem se excluírem, frequentemente se interpenetram como adverte Ian Michel, para quem “é sempre difícil, ou talvez seja impossível, estabelecer uma distinção entre trabalhos escritos com um propósito didático específico e os escritos com objetivos de recreação”. (CHOPPIN, 2004, p. 5)

A literatura escolar ao mesmo tempo em que apresenta essa conjunção de gêneros também possui sua própria particularidade e especificidade em virtude do tempo e espaço de sua produção e leitura. Isto significa dizer que as pesquisas sobre livros didáticos devem levar em conta, as múltiplas funções que estes podem assumir segundo “o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização.” (CHOPPIN, 2004, p. 6) Assim, de acordo com CHOPPIN (2004) o livro didático tem quatro funções essenciais:

1. *Função referencial*, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
2. *Função instrumental*: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.
3. *Função ideológica e cultural*: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.

4. *Função documental*: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores. (CHOPPIN: 2004, pág. 8)

Em perspectiva semelhante Circe Bittencourt (2002), em suas pesquisas sobre o ensino de história e seus métodos, ressalta a importância do livro didático como suporte fundamental na relação entre professor e aluno e no processo de ensino e aprendizagem. A autora questiona sobre como têm sido a relação do livro didático com a “sala de aula”, ou seja, como ocorre essa relação do material didático com o professor, com a formação dos alunos, com o ensino. Da mesma forma, se pergunta quais são as relações do livro didático fora da sala de aula, principalmente no que refere ao currículo, as políticas governamentais e a indústria cultural.

Na terceira parte de seu livro *Ensino de História: fundamentos e métodos* a autora trata especificamente da questão do livro didático, suas concepções e seus usos. Inicia afirmando o papel normalmente aceito do livro didático como “mediador no processo de aquisição de conhecimentos, bem como facilitador da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica de cada disciplina- no nosso caso, da História.” (BITTENCOURT, 2002, p. 296).

Nesse sentido, tendo papel preponderante na educação e na formação das próximas gerações o material didático serve também como “instrumento de controle do ensino pelos diversos agente do poder”. Em análise semelhante à de Choppin (2004) a autora identifica o livro didático como um objeto de difícil definição que possui “múltiplas facetas.” Segundo a autora:

A familiaridade e o uso do livro didático faz com que seja fácil identifica-lo e estabelecer distinções entre ele e os demais livros. Entretanto, trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de múltiplas facetas, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências. (BITTENCOURT, 2002, p. 301)

A autora sinaliza então quatro funções que o livro didático é portador contribuindo para complexidade do objeto:

Como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material por ser uma *mercadoria* ligada ao mundo editorial e a lógica da industrial cultural do sistema capitalista.

Constitui também um *suporte de conhecimentos escolares* propostos pelos currículos educacionais. Essa característica faz que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-lo, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais. Como os conteúdos propostos pelo currículo são expresso pelos textos didáticos, o livro torna-se um instrumento fundamental na própria constituição dos saberes escolares.

Além de explicitar os conteúdos escolares, é um *suporte de métodos pedagógico*, ao conter exercícios, atividades, sugestões de trabalhos individuais ou em grupo e de formas de avaliação do conteúdo escolar. Essa sua característica de associar conteúdo e método de ensino explica a sua importância na constituição da disciplina ou do saber escolar.

Juntamente com essas dimensões técnicas e pedagógicas, o livro didático precisa ainda ser entendido como *veículo de um sistema de valores*, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade. (BITTENCOURT, 2002, p. 302)

Se observarmos de forma comparativa que as análises de Choppin (2004) e Bittencourt (2002) convergem no que se refere à defesa da complexidade do livro didático e suas múltiplas funções. A autora ainda chama a atenção da importância de se entender o livro didático hoje em dia em sua função mercadológica, sendo necessário uma análise de sua forma, de sua organização e de sua produção. Entendê-lo como mercadoria, significa dizer que o livro didático também atende a interesses do mercado e das editoras. É uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado (BITTENCOURT, 2002, p. 303).

Em relação às pesquisas sobre os livros didáticos de História, a autora afirma que essas devem analisar três aspectos essenciais sobre o livro didático: sua forma, seu conteúdo histórico escolar e seu conteúdo pedagógico. Analisar a forma de um livro significa entendê-lo como um produto da indústria cultural, com materialidade e produção diferente dos outros livros. Sobre isso a autora afirma:

O livro, como mercadoria, obedece a critérios de vendagem, e por essa razão as editoras criam mecanismos de sedução junto aos professores (e alunos). [...] na análise da forma pela qual o livro se apresenta, um elemento que sempre merece atenção é a capa. A análise da capa sempre fornece indícios interessantes desde suas ilustrações até o título e as informações sobre as vinculações com as propostas curriculares. (BITTENCOURT, 2002, p. 312)

Em contrapartida, a análise dos conteúdos históricos torna-se fundamental para entendermos como determinado conhecimento é, ou foi, transmitido, organizado e sistematizado e como ocorre a relação dos autores com o conhecimento científico e as definições curriculares de cada época. Para BITTENCOURT (2002):

A importância do livro didático reside na explicitação e sistematização de conteúdos históricos provenientes das propostas curriculares e da produção historiográfica. [...] O livro didático tem sido o principal responsável pela concretização dos conteúdos históricos escolares. (BITTENCOURT, 2002, p. 312)

Além de analisar os conteúdos históricos deve-se questionar também de que forma esse conteúdo é transmitido, como determinado conhecimento histórico deve ser apreendido. Isto diz respeito aos conteúdos pedagógicos, que também devem ser analisados em uma produção didática. Durante nossa pesquisa o livro do professor José Hermógenes foi investigado a partir desses três aspectos.

Outra referência de análise do livro didático utilizada no decorrer da pesquisa foi a autora Ana Maria Monteiro (2009). Para autora o livro didático é um importante veículo no processo de transposição didática (CHEVALLARD, 1991), ou seja, na seleção e na transformação do conhecimento acadêmico em conhecimento escolar. Sua preocupação foi entender de que forma o livro didático contribui para constituição do saber histórico escolar, como os livros didáticos dialogam com os órgãos oficiais e não oficiais e como são utilizados dentro da sala de aula. A autora afirma que os livros didáticos são:

Expressão de uma transposição didática já iniciada por seus autores, esses livros apresentam uma seleção de conteúdos a ensinar e matrizes disciplinares sobre como ensinar, por meio de modelos explicativos, conceitos, analogias e outros modos de representar esse saber. Considerando, de acordo com Chevallard, que os professores não fazem a transposição didática, mas atuam numa transposição já iniciada na noosfera, com relativa autonomia e espaço para fazer escolhas e reinterpretar propostas apresentadas, reconheço que os livros didáticos desempenham importante papel nesse processo, sendo utilizados pelos docentes em diferentes situações: como fonte de orientação para explicações desenvolvidas nas aulas, como apoio ao planejamento e sugestões para avaliações. (MONTEIRO, 2009, p. 176)

Entretanto, ao mesmo tempo, que contribuem para a transposição didática e a constituição do conhecimento escolar, os livros didáticos refletem perspectivas políticas, visões de mundo, valores e ideologias que desejam ser transmitidas e conservadas. Assim, MONTEIRO (2009) continua:

Por outro lado, os autores de livros, ao produzirem suas obras, expressam leituras, posicionamentos políticos, ideológicos, pedagógicos, 'selecionam e produzem saberes, habilidades, valores, visões de mundo, símbolos, significados, portanto culturas, de forma a organiza-los para torna-los possíveis de serem ensinados. (MONTEIRO, 2009, p. 177)

Afirmam-se, nesse sentido, três duradouras dimensões sobre os textos didáticos: o Estado se reserva a autorização e supervisão administrativa, as empresas editoriais a produção e venda e os professores a recomendação do uso. Isso significa que é um produto cultural resultado de três níveis de decisão: o Estado, o mercado e a corporação profissional dos docentes.

Assim, durante a nossa pesquisa entendemos os livros didáticos, como dispositivos que regulam e medeiam a cultura do seu tempo, não só contribuindo para a estabilidade, com a manutenção e a conservação de saberes e valores legitimados socialmente, mas também para as mudanças nas disciplinas através propostas e práticas inovadoras. Os livros didáticos são artefatos dotados de historicidade, em suas páginas podemos perceber a cultura histórica estabelecida e os movimentos de mudança nos saberes e nas práticas.

### **1.3 As pesquisas sobre a História do Brasil no admissão.**

Nessa última parte do capítulo, realizamos uma breve reconstituição do campo de pesquisa sobre o ensino de história, especialmente no que se refere à história dessa disciplina escolar. Assim, observamos poucos trabalhos sobre essa temática até início dos anos 1990, existindo até esse momento apenas uma grande sistematização histórica, o livro de Guy de Hollanda (1957) *Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro. 1931-1956* que trata da produção didática e dos currículos de história para o ensino secundário entre as décadas de 1930 e 1950. Esse trabalho, utilizado até hoje como referência por muitos pesquisadores da área, serviu na atual investigação, como fonte para compreensão dos problemas e tensões existentes no ensino de história daquele período.

Na década de 1990, surgiram algumas pesquisas preocupadas com a constituição da história como disciplina escolar. Os trabalhos de Katia Abud<sup>14</sup> (1993/1994), Elza

---

<sup>14</sup> ABUD, K.M :**Ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931.** *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, 1993;\_\_\_\_\_. **Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária.** In: BITTENCOURT, C. (org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 28-41.

Nadai (1994)<sup>15</sup> e principalmente Circe Bittencourt (1993) são considerados pesquisas fundadoras para o campo. Segundo GASPARELLO e SILVA (2013):

A linha de pesquisa da história da disciplina foi apontada na década de 1990 nos trabalhos de pesquisadoras Kátia Abud, Elza Nadai e Circe Bittencourt, preocupadas com a trajetória do ensino de História entre nós. A tese de Bittencourt (1993) representou um marco para essa linha de pesquisa e sua inter-relação com as pesquisas sobre o livro didático. Tendo como referências institucionais a PUC-SP, a USP e a UNICAMP, seguiram-se, nos últimos anos, teses e dissertações nessa especialidade tendo o livro didático como objeto e fonte de pesquisa. Tornou-se visível a presença de trabalhos que têm a orientação de doutores formados no período pós-90. (GASPARELLO e SILVA, 2013, p. 3)

Através dessas pesquisas, o foco principal das investigações sobre a história da disciplina tornou-se o livro didático e sua função na constituição do saber escolar. Outro trabalho significativo nessa área foi a dissertação de Luís Reznik<sup>16</sup> (1992) "*Tecendo o Amanhã*" que trata do ensino de história nas décadas de 1930 e 1940, as reformas curriculares de 1931 e 1942 e as disputas envolvendo a História da Civilização e a História Pátria naquele período.

Observamos um crescimento nos últimos anos de pesquisas de pós-graduação na área, provenientes dos cursos de Educação e História. Essas pesquisas têm utilizado como fonte documental as legislações específicas para o ensino de história: a Reforma Francisco Campos, a Reforma Capanema, a Lei 4.024/61, a Lei 5.692/71, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais. A análise de livros didáticos e a trajetória profissional de seus autores também tem sido uma das vertentes nessa área,<sup>17</sup> assim como, a investigação sobre a cultura material escolar através de investigações sobre cadernos, provas, anotações relacionadas ao ensino de História.

Assim, fizemos uma revisão bibliográfica sobre as pesquisas que abordam nosso objeto de estudo, ou seja, os livros didáticos de história do Brasil para os exames de admissão. Procuramos no banco de teses e dissertações da CAPES trabalhos que tratassem da temática "livro didático de admissão", "manuais de preparação ao

---

<sup>15</sup> NADAI, E. **Fernando de Azevedo e a formação pedagógica do professor secundário**: o Instituto de Educação. *Revista da Faculdade de Educação(USP)*. São Paulo, v.20, n.1/2, dez, 1994, 51-72.

<sup>16</sup> REZNIK, Luís. **Tecendo o amanhã**. A História do Brasil no Ensino Secundário: Programas e Livros Didáticos. 1931-1945. Mestrado em História. Niterói: UFF, 1992.

<sup>17</sup> A trajetória de autores como Delgado de Carvalho, Jonathas Serrano, Rocha Pombo, Joaquim Silva, Borges Ermida, Hélio Vianna, Capistrano de Abreu, Joaquim Manoel de Macedo associada com os contextos históricos de suas produções.

admissão” e “história do Brasil no admissão” não obtivemos sucesso no nosso levantamento. Não foram encontradas teses nem dissertações que tratassem diretamente de livros didáticos de História que preparavam os alunos para o exame de admissão e nem trabalhos que abordassem diretamente esses exames na parte referente à história do Brasil. Cabe destacar, que em relação aos artigos científicos encontrados, alguns trabalhos publicados sobre o tema com o auxílio da professora Cristiani Bereta da Silva (UDESC)<sup>18</sup>. Já no que refere aos exames de admissão forma encontradas poucas pesquisas, na área de história da educação, que elegeram como foco essas avaliações.<sup>19</sup> Com isso, ampliamos nosso raio de busca e passamos a privilegiar pesquisas recentes na área do ensino de História que tratassem do ensino dessa disciplina ou da produção de livros didáticos naquele período, sem estarem diretamente relacionados aos exames de admissão. Acreditamos que essas pesquisas oferecem contribuições para as nossas investigações.

Um primeiro trabalho que buscamos como referência pela metodologia empreendida e pelo trato dado as fontes, no caso os livros didáticos, foi o de Nayara Galeno do Vale (2011)<sup>20</sup>. Utilizando como ponto de partida a trajetória e a produção didática de Delgado de Carvalho, professor do Colégio Pedro II e da Faculdade Nacional de Filosofia, a autora analisou o ensino de história no Brasil entre os anos 1920 e 1940. Para isso, usou os livros didáticos para investigar como autor construiu suas reflexões teórico-metodológicas sobre a História. Galeno (2011) procurou ainda entender a adequação das obras didáticas aos programas e diretrizes para o ensino de

---

<sup>18</sup> Agradecemos à professora Cristiani Bereta da Silva as indicações de artigos relacionados aos exames de admissão e aos livros de história de preparação. Para mais ver BASTOS, M. H. C.; ERMEL, T. F. **Ritos de passagem, classificação e mérito: os exames de admissão ao Ginásio (1930- 1960)**. In: DALLABRIDA, N.; SOUZA, R. F. (Orgs.). *Entre o ginásio de elite e colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931- 1961)*. Uberlândia: EDUFU, 2014, p. 115-160. SILVA, C. B.; SCHREIBER, S.; FAVARIN, T.C. **A história do livro Programa de Admissão e a seleção dos conteúdos de História do Brasil assinada por Joaquim Silva (décadas de 1950 a 1960)**. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 15, 2014, Florianópolis. *Anais...* Anpuh/SC, 2014, p.1-14.

<sup>19</sup> No levantamento realizado no banco de teses e dissertações da CAPES entre os anos de 2010 e 2015 não foi encontrada nenhuma pesquisa que privilegiasse essa temática. Mais pesquisas anteriores já tiveram o exame de admissão como foco. Para mais ver MINHOTO, M. A. P. **Da progressão do ensino elementar ao ensino secundário (1931-1945): crítica do exame de admissão ao ginásio**. São Paulo, 2007. 322 f. Tese (Doutorado em Educação). PUC/SP. MINHOTO, M. A. P. **Articulação entre primário e secundário na era Vargas: crítica do papel do estado**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.3, p. 449-463, set./dez. 2008. NUNES, C. **O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n° 14, p.35-60, Mai/Ago, 2000.

<sup>20</sup> Nayara Galeno do Vale. **Delgado de Carvalho e o ensino de História: livros didáticos em tempos de reformas educacionais (1931-1946)**. Mestrado em História. Rio de Janeiro: UFRJ/IH/PPGHIS, 2011.

História vigentes no período, ressaltando também os posicionamentos e perspectivas do autor a respeito do ensino da disciplina.

Outro trabalho que tem como foco a produção de obras didáticas nesse período é a pesquisa da autora Kenia Hilda Moreira (2011<sup>21</sup>) intitulada *O ensino de História do Brasil no contexto Republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: Análise historiográfica e didático-pedagógica*. Sua tese investiga os conteúdos historiográficos e didático-pedagógicos de oito livros de história do Brasil nas primeiras décadas do século XX até os anos de 1950. Assim, a autora analisa as obras de Joaquim Manuel de Macedo, João Ribeiro, Rocha Pombo, Jonathas Serrano, Basílio de Magalhães e Joaquim Silva para entender as permanências dos conteúdos historiográficos e a reestruturação dos conteúdos didáticos através de práticas consideradas ativas e não enfadonhas. A compreensão das mudanças e permanências concernentes aos conteúdos dos livros didáticos de História do Brasil no período delimitado pode contribuir, de acordo com a autora, para ampliar a reflexão sobre o estado atual da produção didática e do ensino de História.

Uma terceira pesquisa encontrada nessa revisão bibliográfica foi a de Ana Maria Garcia Mooura (2011)<sup>22</sup>. A autora investigou os exercícios de livros didáticos de História que circularam no período de 1960 a 2000 destinados à faixa etária de 10 aos 17. Seu objetivo principal foi identificar as mudanças e as permanências nas concepções de ensino e aprendizagem, entendendo os exercícios propostos nos livros didáticos “tanto como uma técnica que visava treinar, aperfeiçoar determinadas capacidades e habilidades, quanto um meio para a efetivação e conferência da aprendizagem.” (MOURA, 2011). Assim, a autora analisou o percurso das teorias pedagógicas no livro didático no decorrer dos anos, buscando indícios sobre as formas como esses manuais se apropriaram das diversas perspectivas pedagógicas. Esse trabalho nos ajudou a compreender como o autor ao produzir um material didático se utiliza de ideias pedagógicas que circulavam no seu contexto histórico e social.

---

<sup>21</sup>Kenia Hilda Moreira. **O ensino de história do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático-pedagógica**. Doutorado em Educação. São Paulo: UNESP, 2011

<sup>22</sup>Ana Maira Garcia Moura. **Ensino e aprendizagem nos livros didáticos de história (1960/2000): Que concepções apontam os exercícios?** Mestrado em Educação. Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 2011

Em outro caminho, a pesquisa de Andre Barbosa Fraga<sup>23</sup> com o título *Os heróis da pátria: política cultural e História do Brasil no governo Vargas* nos ajudou a pensar na construção de heróis nacionais e a celebração de personagens históricos no governo Vargas. O autor buscou compreender a valorização dos grandes homens dentro do projeto de elaboração de uma identidade nacional que necessitava de símbolos a lhe conferir legitimidade. Essas pesquisas, assim como outros trabalhos da área de história e da área da educação, nos ajudaram a analisar no capítulo 2 a estrutura montada sobre a educação brasileira e o ensino história nas décadas de 1930 e 40, em especial os exames de admissão que marcavam a passagem do ensino primário para o ensino secundário.

Como pudemos observar nesse levantamento, os trabalhos sobre a história do ensino de história têm privilegiado como objeto de estudo o livro didático. Nesse sentido, a atual pesquisa se aproxima dessas perspectivas de análise. Entretanto, ao abordar os livros didáticos de admissão, a presente investigação se diferencia dos trabalhos aqui analisados propondo a reflexão e análise de um novo foco de estudo, até o momento pouco explorado.

---

<sup>23</sup> Andre Barbosa Fraga. **Os heróis da pátria: política cultural e história do Brasil no governo Vargas**. Mestrado em História. Niterói. UFF. 2012

## **CAPÍTULO 2:**

### **A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O ENSINO DE HISTÓRIA NAS DÉCADAS DE 1950-60.**

Para analisar o livro *A pergunta que ensina* de José Hermógenes de Andrade - que será considerado no capítulo seguinte - faz-se necessário, compreender a educação brasileira nas décadas de 1950 e 1960, época de publicação de seus livros didáticos. A produção de José Hermógenes atendia uma demanda específica de alunos e professores voltados para a preparação ao admissão, público que havia crescido muito nessas décadas. Os exames de admissão, instituídos pela Reforma Francisco Campos de 1931 e existentes até o ano de 1971, são considerados por muitos autores como uma marca da elitização da educação brasileira no período (NUNES, 2000, SPÓSITO, 1984, MINHOTO, 2008) Para os alunos que prestavam os concorridos exames, o admissão tornou-se um ritual de passagem, nem sempre agradável, do ensino primário para o ensino secundário.

Nesse sentido, primeiramente fizemos uma contextualização da educação brasileira e do ensino de história nas décadas de 1930 e 40, analisando as disputas e tensões presentes naquele momento que permaneceram nas décadas seguintes. Assim como as estruturas e aparatos estabelecidos pelas duas reformas realizadas no período da chamada Era Vargas, a Reforma Francisco Campos de 1931 e a Reforma Capanema de 1942, que deixaram suas marcas na estrutura educacional brasileira. Nossa ênfase será compreender o ensino secundário, considerado como ponto nevrálgico<sup>24</sup> do sistema escolar brasileiro no período.

Em seguida, abordamos os problemas relacionados ao secundário nas décadas de 1950 e 1960 e do “temido” exame de admissão. Neste capítulo analisamos algumas fontes selecionadas para a pesquisa tais como artigos de revistas, legislações e programas curriculares da época.

---

<sup>24</sup> Expressão utilizada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e também por outros autores que abordam o tema do ensino secundário no período em questão.

## **2.1 A educação brasileira e os embates no ensino de história nas décadas de 1930 e 1940.**

A educação brasileira controlada durante grande parte do período colonial pela ação dos jesuítas tornou-se tema de interesse nacional a partir do século XIX. No bojo do processo de construção da nação pensada pelo Império, a educação, e em especial a História, passaram a ter um papel fundamental na formação do cidadão. A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838 contribuiu para a construção da nacionalidade brasileira de acordo com as concepções da historiografia iluminista europeia. (GUIMARÃES, 1988) Já a criação do Colégio Imperial Pedro II, fundado em 1837, expressava o interesse do governo Imperial na formação das elites condutoras.

Apesar de tornar a educação um direito a todo cidadão, como definia a constituição de 1824, a ação Imperial foi modesta e poucas escolas foram criadas para atender a população. Nesse momento, a educação doméstica ainda atendia a um grande número de pessoas. Enquanto os ricos estudavam em escolas particulares, em alguns casos com preceptores, os pobres estudavam pouco (quando estudavam) não vendo necessidade alguma na escolarização. Em relação à escola primária, foram criadas em 1835 as primeiras escolas normais para a formação dos docentes, já para o ensino secundário, o Colégio Pedro II servia de modelo às demais instituições públicas e particulares. A ênfase na formação humanística e propedêutica era a base de uma escola secundária voltada para a elite.

Com o advento da República em 1889, o novo regime passou a defender a educação como a base para o progresso. A educação primária, reconhecida como direito de todos e obrigação do Estado, tornou-se o principal foco das políticas públicas. A escola passou a ser vista como sinônimo de civilização e como elemento fundamental para difundir os preceitos da cidadania e higiene. Cabe ressaltar que a educação nesse momento era obrigação dos estados, resultado da constituição 1891 de caráter federalista. Assim, as desigualdades regionais no tocante aos assuntos educacionais eram evidentes, sendo São Paulo a grande referência do ponto de vista econômico e educacional. A construção de suntuosos espaços educacionais são exemplos de uma arquitetura preocupada em difundir o ideal republicano. (FARIA FILHO, L. e VIDAL, D.,

2000) Do ponto de vista pedagógico, a afirmação dos grupos escolares e do método intuitivo foram marcas desse período.<sup>25</sup>

Entretanto, isso não significou melhoras efetivas no sistema educacional. Para a autora Angela de Castro Gomes (2002): “a importância que o tema da educação ganhou desde o início da República não significou, como é fácil imaginar, uma substancial melhoria da situação do ensino nos vários níveis existentes” (GOMES, 2002, p. 405) Os péssimos índices educacionais (69% de analfabetos), ressaltados pela autora, refletiam um período onde as questões sociais não estavam entre os interesses centrais dos governos.

Na década de 1920 com o surgimento da Associação Brasileira de Educação (ABE) e a divulgação das ideias da Escola Nova no Brasil vemos uma mudança nos debates educacionais.<sup>26</sup> A educação passou a ser vista como bandeira para um país moderno, como forma de sanear e resolver os problemas sociais e econômicos, e tornou-se também, tema de destaque através de projetos que atribuíam à educação a força propulsora da reestruturação nacional (XAVIER, 1999). A autora Libânia Xavier (1999) afirma sobre a década de 1920:

A ênfase na educação refletia o sentimento de urgência em superar o que era entendido como *ignorância* do povo, realçada pelos altos índices de analfabetismo que, juntamente com as endemias, constituíam símbolos da resistência da sociedade frente à modernização. (XAVIER, 1999, p. 38)

Dessa forma, a ABE através de suas conferências e debates, mobilizou numa mesma “causa cívico-educacional” grupos de educadores que se antagonizariam após o movimento que levou Getúlio Vargas ao poder em 1930. A educação era vista, durante a década de 1920, como forma de organizar e modelar a sociedade. De acordo com Marta Maria Chagas de Carvalho (1999) configurou-se na ABE um programa de organização da nacionalidade. Segundo a autora:

Nesse programa, havia concordância quanto à importância conferida à educação – “causa cívica de redenção nacional” – e também quanto ao papel

---

<sup>25</sup> Sobre os grupos escolares FÁRIA FILHO, L. VIDAL, D. (2000, p. 25) afirmam: “Os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros *templos do saber* (SOUZA, 1998) encarnavam, simultaneamente, todo um conjunto de saberes, de projetos políticos-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação no século XIX: o das escolas seriadas.”

<sup>26</sup> A autora Angela de Castro Gomes (2002) diz que estudos de história da educação tem apontado o fato de que o movimento da Escola Nova subestimou as experiências vivenciadas nas três primeiras décadas da república, quando na verdade essas experiências foram assimiladas e aprofundadas pelo próprio movimento.

que a educação deveria nele desempenhar: obra de modelagem de um povo amorfo, a cargo de “elites” a quem caberia direcionar o que era proposto como processo de constituição da nacionalidade. O consenso em torno dos pontos fundamentais desse programa teve um importante desdobramento, suscetível de ser genericamente expresso aqui como questão relativa aos limites políticos da inovação e do debate pedagógico nos anos 30. (CARVALHO, 1999, p. 92)

A partir da década de 1930 até basicamente os anos de 1950, diferentes projetos entraram em confronto para definição dos rumos da educação nacional. De um lado os defensores da chamada Escola Nova que lutavam por uma educação pública, gratuita, obrigatória, laica e de qualidade para todos. Do outro, o grupo dos católicos defensores do ensino religioso facultativo nas escolas públicas, do ensino particular livre e do ensino diferenciado para meninos e meninas. Destacamos ainda, o projeto levado a frente pelo o Estado durante a chamada Era Vargas com as reformas de 1931 e 1942, marcado por uma modernização conservadora (SCHWARTZMAN, 1984). Assim como o projeto educacional do exército que também é de interesse desse trabalho. Vamos começar apresentando o projeto dos educadores da Escola Nova.

O movimento da Escola Nova se desenvolveu a partir das ideias pedagógicas divulgadas na Europa e nos EUA, em especial, o pensamento de John Dewey. A educação era vista pelos escolanovistas como lugar da superação das injustiças sociais capaz de conduzir os indivíduos a uma sociedade democrática (GOMES, 2002) Uma das preocupações centrais do movimento da Escola Nova era a montagem de um sistema nacional de educação articulando os três níveis de ensino: primário, secundário e superior. O ensino secundário até então negligenciado, tendo em vista que o acesso ao ensino superior poderia ser feito através dos exames preparatórios, constitui-se agora como um estágio fundamental no desenvolvimento escolar. A Escola Nova defendia ainda a adoção de práticas consideradas progressistas no campo pedagógico, estabelecendo uma nova relação professor-aluno, onde o aluno tornou-se o centro do processo pedagógico. Esse movimento buscava ainda conhecimentos de outros campos como a psicologia, a biologia e a sociologia para compreender a ação educacional.

Ao tratar dos princípios norteadores do pensamento pedagógico e do projeto político do movimento da Escola Nova, Schwartzman (1984) afirma:

O movimento da Escola Nova, sem se constituir em um projeto totalmente definido, estruturava-se ao redor de alguns grandes temas e de alguns nomes mais destacados. A escola pública, universal e gratuita ficaria com sua grande bandeira. A educação deveria ser proporcionada para todos, e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação. Ela criaria, assim, uma igualdade básica de oportunidades, a partir da qual floresceriam as diferenças baseadas nas

qualidades pessoais de cada um. Caberia ao setor público, e não a grupos particulares, realizar esta tarefa; pela sua complexidade e tamanho, como também pelo fato de que não seria o caso de entregá-la ao facciosismo de setores privados. Este ensino seria, naturalmente, leigo. Sua grande função era, em última análise, formar o cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se, sem a tutela de corporações de ofícios ou organizações sectárias de qualquer tipo, ao grande Estado Nacional em que o Brasil estava se formando. Além desses grandes princípios e objetivos, o movimento pela educação nova incorporava, de forma nem sempre sistemática, uma série de princípios pedagógicos que se afastavam da transmissão autoritária e repetitiva de conhecimentos e ensinamentos, e procurava se aproximar dos processos mais criativos e menos rígidos de aprendizagem. Finalmente, havia uma preocupação em não isolar a educação da vida comunitária, fazendo com que seu aspecto "público" não significasse, necessariamente, sua vinculação e dependência em relação a uma burocracia complexa e distante. (SCHWARTZMAN, 1984, p. 52).

A influência das ideias da Escola Nova, apesar da heterogeneidade de pensamento do movimento<sup>27</sup>, esteve presente nas reformas dos sistemas estaduais de educação nas décadas de 1920 e 1930 e foi consubstanciada no Manifesto dos Pioneiros da Educação lançado após o racha estabelecido com os católicos na IV Conferência Nacional da Educação da ABE em 1931. (CARVALHO, 1999) As reformas estabelecidas em vários estados, especialmente, em São Paulo (Sampaio Dória, 1920-25; Lourenço Filho, 1930-31; Fernando de Azevedo, 1933), Minas Gerais (Francisco Campos: 1927-30), Rio de Janeiro (Carneiro Leão, 1923-26; Fernando de Azevedo, 1927-30 e Anísio Teixeira, 1931-35), Ceará (Lourenço Filho, 1922-23), Bahia (Anísio Teixeira, 1925-27) e Pernambuco (Carneiro Leão, 1928-30), seguiram os princípios do pensamento escolanovista.

No que se refere ao Manifesto dos Pioneiros, significou uma sintetização das ideias do movimento, ressaltando a ligação entre a modernização da sociedade e a necessidade de mudança de mentalidade que só poderia ser promovida pela a educação. Da mesma forma, a defesa da laicização do ensino de forma a torná-lo mais racional, o entendimento da educação pública como prerrogativa e responsabilidade do Estado e de uma escola única para todos, sem diferenças de classe e gênero, foram as marcas principais desse documento. Alguns educadores, apesar de suas claras diferenças de pensamento, podem ser considerados como os principais expoentes desse movimento, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

---

<sup>27</sup> Segundo Fernando de Azevedo, um dos líderes do movimento: “ Nesse período crítico, profundamente conturbado, mas renovador e fecundo, que sucedera a um longo período orgânico, de domínio da tradição e de ideias estabelecidas, a vida educacional e cultural do país caracterizou-se pela fragmentação do pensamento pedagógico, a princípio, numa dualidade de correntes, e depois numa pluralidade e confusão de doutrinas, que mal se encobriam sob a denominação genérica de “Educação Nova” ou de “Escola Nova”, suscetível de acepções muito diversas.. IN: AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**, vol. 111. p.179.

Em confronto direto aos chamados pioneiros, o movimento católico também apresentava nas décadas de 1920 e 1930 seu pensamento político educacional. De acordo com Libania Xavier (1999) a longa tradição que a Igreja exercia no campo educacional teve sua influência afetada com a proclamação da República e durante as primeiras décadas do século XX. Nos anos de 1920, um movimento de renovação surge na Igreja Católica, preocupado em assegurar os interesses da instituição em diversos setores sociais, entre eles, a educação. O movimento conhecido como Reação Católica encontrou na reaproximação da Igreja com leigos e, sobretudo com o Estado, uma forma de reavivar o cristianismo na sociedade. Nesse contexto, algumas figuras como Jackson Figueiredo e Alceu Amoroso Lima tiveram destaque na defesa do pensamento católico, através da revista *A Ordem* e do Centro Dom Vital.

A reaproximação da Igreja católica com o Estado após o movimento de 1930 teve em Francisco Campos e posteriormente em Gustavo Capanema suas pontes de ligação. Para Campos, “a Igreja deveria oferecer ao novo regime uma ideologia que lhe desse substância e conteúdo moral, sem os quais, ele não conseguiria se consolidar.” (SCHWARTZMAN, 1984, p.44). As defesas da Igreja no campo educacional versavam sobre o ensino particular livre, o ensino religioso facultativo nas escolas públicas e sobre o direito dos pais na educação dos filhos. Da mesma forma, os católicos mostravam-se contra o que afirmavam ser o monopólio estatal na educação, o ensino de disciplinas científicas em detrimento das humanidades clássicas, a coeducação e principalmente contra a laicização do ensino. O decreto de abril de 1931 e a constituição de 1934 que permitiram o ensino religioso nas escolas demonstram a força e a pressão que o grupo católico tinha no governo Vargas. Sobre isso, Clarice Nunes (2001) afirma:

A rearticulação da Igreja significou o princípio da cooperação entre Igreja e Estado, a qual redundou, na prática, em verbas do governo para escolas, hospitais e instituições beneficentes mantidas pela Igreja. Esta pode assim ampliar sua rede assistencial subvencionada e passou a fazer parte do bloco no poder, ao lado das antigas oligarquias rurais, da burguesia comercial e financeira e da recém-articulada burguesia industrial. (NUNES, 2001, p. 109)

Já o projeto educacional das forças armadas no período estava relacionado à posição assumida pelo exército na política nacional no decorrer do movimento revolucionário, em particular, a partir do Estado Novo em 1937. Vinculado a outros projetos educacionais da década de 1930, esse projeto tem como base a mudança da prática disciplinar das forças armadas no início do século XX. A punição física, marca do exército e da marinha até então, foi substituída pelo treinamento formalizado em

“disciplinas” a serem ensinadas, tais como: a educação moral, a educação cívica, religiosa, familiar e a educação nacionalista. (SCHWARTZMAN, 1984, p. 67)

A pedagogia difundida pelo exército seguia os princípios de disciplina, obediência, organização, respeito às ordens e as instituições. Defendida e justificada através de pensadores como Olavo Bilac, criador da Liga de Defesa Nacional<sup>28</sup>, a educação pelo projeto militar visava formar a figura do “cidadão-soldado”. Segundo Bilac, o objetivo da educação seria:

Formar o cidadão-soldado através da interpenetração cada vez mais estreita entre o Exército e povo, e que tinha o serviço militar como seu principal instrumento. Era desta forma que se torna possível estabelecer 'o triunfo' da democracia; o nivelamento das classes; a escola da ordem, da disciplina, da coesão; o laboratório da dignidade própria e do patriotismo. É a instrução primária obrigatória; é a educação cívica obrigatória; é o asseio obrigatório, a higiene obrigatória, a regeneração muscular e física obrigatórias. ( APUD SCHWARTZMAN, 1984, p. 67)

Nesse sentido, o ensino patriótico proposto pelo exército serviria como antídoto a propagação das ideologias perniciosas, tendo o ensino da História do Brasil papel primordial na formação desse novo cidadão. Com o estabelecimento do Estado Novo, a educação passa a ser vinculada a estratégia de segurança nacional sendo fundamental a ligação civil-militar para assegurar e fortalecer o novo regime. Torna-se necessário formar uma mentalidade na juventude que a permita pensar militarmente.

A autora Claudia Alves (2010) buscando entender a relação entre a concepção educacional dos militares e sua influencia na educação brasileira, trabalha com o conceito de *cultura militar*. De acordo com a autora, a cultura militar é formada por elementos essenciais e outros que variam de acordo com o tempo e o lugar histórico:

Não há duvida de que os autores que se propuseram a estudar as forças militares de qualquer tempo identificaram comportamentos, valores, conhecimentos que, em vários tempos e lugares, aparecem associados à atividade militar. Tais atributos conformam-se aos objetivos de qualquer e todo agrupamento concretizado para efetivar a guerra, situação limite em que a vida do indivíduo assume um valor sempre menor do que as finalidades pelas quais se luta. Desse ponto de vista, **a disciplina**, (grifo meu) que fundamenta a obediência mais absoluta, é o núcleo sobre o qual são erigidas as diversas facetas de uma cultura militar, tais como honra, coragem, força, precisão, raciocínio estratégico, comando, etc.(ALVES, 2010, p. 131)

---

<sup>28</sup> A Liga de Defesa Nacional foi criada no ano de 1916 como intuito de difundir o ideal do cidadão-soldado, como estabelecido por Bilac. O professor José Hermógenes de Andrade foi participante da Liga durante as décadas de 1950 e 1960.

A dificuldade de conciliar o pensamento educacional militar com outras correntes pedagógicas do período, em especial o escolanovismo, é evidente. Por outro lado, podemos notar algumas semelhanças entre o pensamento militar e o católico, principalmente no tocante as críticas dirigidas ao liberalismo, que levaria segundo esses dois grupos, a comunização. Essa ligação se tornaria mais forte com o advento do Estado Novo.

A política adotada pelo governo Vargas a partir da década de 1930 em relação à educação buscou em certa medida conciliar esses interesses distintos, pendendo muitas vezes para o lado católico e conservador. Segundo Simon Schwartzman (1984) as transformações ocorridas na educação nesse período fazem parte de um processo maior de mudanças efetuadas no Brasil e em outros países da América Latina denominada de “modernização conservadora”<sup>29</sup>. As reformas realizadas por Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) transformaram o panorama do ensino instituindo pela primeira vez uma estrutura curricular de caráter nacional vinculada aos interesses do Estado naquele momento.

Com a chegada de Vargas ao poder e o estabelecimento do Governo Provisório em outubro de 1930, observamos uma preocupação com as questões da educação através da criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública. Escolhido para a função, o mineiro Francisco Campos estabelece uma reforma em 1931, acompanhando as mudanças políticas e econômicas do período. A autora GOMES (2002) aponta as finalidades da Reforma:

A reforma instituiu, pela primeira vez no país, um sistema educacional de nível nacional que estruturou os ensinos primário, secundário e superior em novas bases. O ensino secundário foi dividido em dois cursos: o fundamental ou ginasial, de cinco anos, e o complementar, de dois anos, voltado para carreira universitária a ser seguida. Ele passou a ser organizado em séries, o que alterou sua característica de mero preparatório para o nível superior e o tornou um espaço de formação obrigatória, com objetivos próprios, fundados num longo currículo submetido a avaliações sucessivas. (GOMES, 2002, p. 419)

---

<sup>29</sup> Segundo SCHWARTZMAN (1984) a concepção de modernização conservadora envolve: “ um processo que permite a inclusão progressiva de elementos da racionalidade, modernidade e eficiência em um contexto de grande centralização do poder, e leva à substituição de uma elite política mais tradicional por outra mais jovem, de formação cultural e técnica mais atualizada. É natural que os membros desta nova elite, que veem seus espaços se alargarem, se identifiquem com as virtudes do novo regime, mesmo que percebendo, e frequentemente criticando, muitas de suas limitações.” (SCHWARTZMAN, 1984, p.19)

Nessa mesma perspectiva a autora Otaíza Romanelli (1978) defende que a Reforma Francisco Campos pode ser considerada uma grande Reforma, dando maior organicidade à educação, sobretudo ao ensino secundário. Segundo a autora:

E inegável que a reforma do ensino secundário foi uma verdadeira reforma porquanto criou uma situação completamente nova para a escola secundária. Até final da década de 1920, como já dissemos antes, imperava o sistema de 'preparatórios' e de exames parcelados para o ingresso no ensino superior, sendo o currículo seriado, quando existente, pouco procurado. Nem sequer o Colégio Pedro II, modelo de educação secundária para todo o país, pôde fugir à regra e teve de submeter-se ao regime de exames parcelados que eliminava a seriação dos cursos secundários. A Reforma Rocha Vaz, de 1925, tentou eliminar os preparatórios, mas, ao que parece, em vão, já que a própria Reforma Francisco Campos faz menção à existência deles ainda em 1929.

Por esse motivo, a Reforma Francisco Campos teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. Além disso, equiparou todos os colégios oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal e deu a mesma oportunidade as escolas particulares que se organizassem, segundo o decreto, e se submetessem a mesma inspeção. (ROMANELLI, 1978, p.133)

O ensino secundário passava então a ser dividido em dois ciclos, o fundamental de 5 anos, obrigatório para o acesso ao ensino superior, e o complementar de 2 anos, subdividido em grades curriculares diferentes de acordo com o interesse do aluno em ter o ingresso na Faculdade de Direito, de Ciências Médicas ou de Engenharia. Observe abaixo a grade curricular para o ensino secundário, no ciclo fundamental:

1ª série: Português - Francês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

2ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

3ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho - Música (canto orfeônico).

4ª série: Português - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho.

5ª série: Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho.

(FONTE: DECRETO N. 19.890 - DE 18 DE ABRIL DE 1931. Senado Federal. Subsecretaria de Informações.)

A Reforma de Francisco Campos apesar de seguir alguns princípios dos educadores da Escola Nova adotava medidas conservadoras, como a permissão da oferta do ensino religioso nos estabelecimentos públicos, embora a matrícula fosse facultativa,

e a dualidade no ensino secundário através de uma educação para elite (secundária) e de uma para as classes baixas (técnica-profissional).

Nesse sentido, a autora Romanelli (1978) tece algumas críticas a essa reforma ao afirmar que ela aumentou a seletividade e o elitismo do ensino secundário estabelecendo um rígido sistema de avaliações e controles. A partir dessa reforma são criados os exames de acesso, chamados de admissão, que restringiam o acesso ao ensino secundário. Outra crítica da autora sobre a reforma é que esta tratou apenas do secundário, superior e técnico, deixando de lado o ensino primário e normal, e ainda, não promoveu uma maior ligação entre os ramos do ensino, estabelecendo pelo contrário, sistemas fechados que impossibilitavam as transferências.

Sobre as finalidades do ensino secundário na formação das elites, Francisco Campos afirma:

A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim pelo contrario, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e seguras. (APUD ROMANELLI, 1978, p.136)

Os debates e disputas em torno da educação nacional continuaram durante a década de 1930, com a Constituição de 1934 reafirmando os preceitos da gratuidade e da obrigatoriedade da educação, mantendo também a oferta do ensino religioso nas escolas. Para muitos autores a constituição de 1934 representou uma vitória do grupo católico, através de ligação entre Estado e Igreja. (NUNES, 2001 SCHWARTZMAN, 1984 XAVIER, 1999) É nesse ambiente de transformações que em julho de 1934 assume o Ministério da Educação e Saúde Gustavo Capanema com a preocupação de elaborar um Plano Nacional para Educação previsto pela carta constitucional.

A decretação do Estado Novo em 1937 com o estabelecimento do estado de sítio, o fechamento do Legislativo e o fortalecimento do Executivo mudaram os rumos do Plano Nacional da Educação que nunca chegou ao Congresso. A partir desse momento os debates educacionais, sobretudo na ABE, entram em um período de hibernação voltando à tona somente após 1946. Assim, para GOMES (2002):

[...] o ministro teve total liberdade para encaminhar suas propostas conforme as diretrizes nacionalistas, autoritárias e centralizadores do Estado Novo. Foi, portanto, em um contexto político com essas características que Capanema

realizou seu projeto de criação da Universidade do Brasil e patrocinou a reforma do ensino secundário em 1942. (GOMES, 2002, p. 419)

O projeto político-educacional do Estado Novo levado à frente por Capanema deixou marcas profundas no sistema educacional e cultural brasileiro. Segundo Schwartzman (1984), as atividades exercidas por Capanema no Ministério seguiram dois eixos: o primeiro que seria dar forma e conteúdo a todo sistema educativo, através das reformas dos sistemas universitário, secundário, industrial, agrícola e etc. O segundo atuar sobre a cultura e a sociedade com a mobilização dos jovens através da Organização Nacional da Juventude, da educação doméstica da mulher e da nacionalização dos imigrantes no grande projeto de nação do Estado Novo. Para a organização do ensino seriam promulgadas entre 1942 e 1946 as chamadas Leis Orgânicas de Ensino, abrangendo quase todo sistema educacional.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário foi promulgada em 9 de abril de 1942 reforçando a estruturação desse ramo de ensino iniciada em 1931. Promoveu a alteração do ciclo fundamental para o ciclo ginasial que passava a ter 4 anos em vez de 5 anos e a mudança do chamado curso complementar que seria dividido, a partir de 1942, em clássico ou científico passando a ter 3 anos em vez de 2 anos.

Em relação ao ensino secundário Gustavo Capanema afirmava:

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão, e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem e seu destino. (Gustavo Capanema. EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS Rio de Janeiro, 1 de abril de 1942. FONTE: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html> acessado em 13 de janeiro de 2015)

Assim, para Gustavo Capanema o ensino secundário teria como função elevar a “consciência patriótica e a consciência humanística” e formar uma “sólida cultura geral” nos adolescente. Observamos nas palavras de Capanema que a ênfase no ensino secundário seria de uma formação humanística em detrimento das chamadas ciências modernas, com a valorização, por exemplo, das línguas clássicas como latim e grego. Em relação à formação patriótica, esse seria o objetivo maior da educação secundária

sendo difundida por todo o currículo, em especial nas aulas de História e Geografia do Brasil.

Nas palavras de Schwartzman (1984), “é na educação secundária que Capanema deixa sua marca mais profunda e duradoura.” (SCHWARTZMAN, 1984). Ao promover essa reforma, o ministério Capanema estabeleceu sua concepção sobre sistema educacional. Este deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho, sendo necessário um tipo de educação para cada setor social. De acordo com SCHWARTZMAN (1984):

O sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho. A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos, assim, a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande "exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação" e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, "realidade moral, política e econômica" a ser constituída. (SCHWARTZMAN, 1984, p.189)

A autora Clarice Nunes (2001) pensa de forma semelhante ao afirmar que esta reforma reforçou o projeto repartido de educação iniciado por Francisco Campos. Assim, foi estabelecido de um lado uma rede primária profissional que incluía o ensino primário, o técnico e o normal. E do outro a rede secundária superior que incluía a educação secundária e a superior, destinado às elites condutoras. Para a autora:

Na década de 1930, o campo educacional estava dividido pelas disputas entre dois projetos de educação para o país. O projeto de Gustavo Capanema foi vitorioso. Que projeto era esse? Tratava-se de um projeto repartido de educação, encaminhado por Francisco Campos e endossado pelos intelectuais católicos. Esse projeto criava duas redes de escolarização: a rede primária profissional, na qual se incluíam o ensino primário, o ensino técnico e a formação de professores para o ensino básico; e a rede secundária superior, que preparava, nas palavras do próprio Capanema, as individualidades condutoras, as elites. A criação dessa rede foi garantida pelos decretos lançados nos últimos três anos do Estado Novo e durante o Governo Provisório, imediatamente após a queda de Vargas. (NUNES, 2001, p. 103)

Destinado à formação da elite, o ensino secundário se distingue dos outros ramos do ensino médio por ser o único a permitir o acesso ao ensino superior, tornando-o mais prestigiado que os outros. A formação das massas ocorreria na escola primária com continuação nas escolas profissionais. Definiu-se então um rígido sistema que impedia a transferência dos cursos secundários profissionais para o secundário geral. Outro

importante ponto a ser destacado na estruturação escolar estabelecida no período é a manutenção dos exames de admissão, limitando assim o acesso no ensino secundário.

A reforma educacional de 1942 está diretamente sintonizada com a preocupação maior do Estado Novo Vargas de valorizar os ideais de pátria e nação. A influência do projeto educacional do exército se faz mais presente nesse momento. Exemplo disso, a presença de um artigo que instituía a educação militar para alunos do sexo masculino nos estabelecimentos de ensino secundário com diretrizes pedagógicas fixadas pelo Ministério da Guerra (art. 20). Esse dispositivo, reforçado pelo disposto nos artigos 22, 23, e 24, relativos à educação Moral e Cívica, serve de base à afirmação de que o governo estava organizando a educação segundo o modelo autoritário.

A constante preocupação de Capanema de formar a consciência patriótica dos alunos se reflete no ensino, sobretudo na disciplina de História. Observe abaixo com era dividida a grade curricular o ciclo ginasial, ou 1º ciclo:

Primeira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Matemática. 5) História geral. 6) Geografia geral. 7) Trabalhos manuais. 8) Desenho. 9) Canto orfeônico.

Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) História geral. 7) Geografia geral. 8) Trabalhos manuais. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

Quarta série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

(FONTE: Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942. LEI ORGÂNICA DO ENSINO SECUNDÁRIO. Câmara dos Deputados. FONTE: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> acessado em 13 de janeiro de 2015.)

Ao compararmos as duas reformas de 1931 e de 1942, observamos uma mudança significativa em relação à disciplina escolar História. Enquanto na Reforma Francisco Campos a grade curricular apresenta o ensino de História da Civilização, sem diferenciar História Geral e História do Brasil seria ministrado nos 5 anos do ciclo fundamental, na Reforma Capanema o ensino de História no ginasial era dividido em História Geral nos dois primeiros anos e História do Brasil nos dois últimos anos.

Instituída como disciplina escolar com o Regulamento do Colégio Pedro II no ano de 1838, no que pode ser considerada a construção do seu código disciplinar (CUESTA FERNANDEZ, 1998), a História teve durante o século XIX e as primeiras décadas do século XX seus currículos e programas elaborados pelos catedráticos do

Colégio Pedro II. Nos anos 1930 e 40, embaladas pelas disputas educacionais e ideológicas do período novas tensões emergiram no debate sobre o ensino da disciplina. Com a criação das primeiras universidades para a formação de historiadores e professores, os debates tomaram a academia, sendo estabelecidos dois grupos distintos: os adeptos da chamada História da Civilização e os defensores da História Pátria. Essa mudança representava que a disciplina História passava por um período de disputas e conflitos que conformariam a consolidação do seu código disciplinar. (SCHMIDT, 2004).

A compreensão que o ensino de História deveria ser feito através de uma disciplina escolar única que estudasse a Civilização, abarcando as múltiplas Histórias (Geral, Brasil e América), começa a ganhar força no meio educacional e acadêmico no início da década de 1930. O ensino dessa disciplina, assim como os manuais escolares, deviam evitar as exaltações patrióticas e o nacionalismo exacerbado, fatores que teriam levado a eclosão da primeira guerra mundial. A História deveria ser entendida em seu progresso contínuo, buscando as conexões e os estudos simultâneos, priorizando em vez da política, a história cultural e a social. A análise da evolução histórica devia demonstrar o seu progresso material e espiritual: o seu processo civilizatório. De acordo com FERREIRA (2006):

O tema do desenvolvimento de uma história da civilização em oposição às histórias nacionais foi objeto de intensos debates e mobilizou muitos professores e historiadores tanto na esfera internacional como no Brasil. Ao longo da década de 1920, em decorrência dos efeitos da Primeira Guerra Mundial e das possibilidades de eclosão de um novo conflito emergiu um conjunto de vozes preocupadas com a busca de mecanismos para neutralizar a corrida armamentista. Foi nesse contexto que surgiu o trabalho da Comissão Internacional para o Ensino de História (CIENH), órgão criado no início dos anos 30, na Europa, com o objetivo de rever os manuais didáticos que incitavam povos e nações ao armamentismo. A proposta da CIENH era estruturar críticas aos nacionalismos belicistas e difundir uma política pacifista de convivência entre as nações. Essa diretriz se desdobrava numa concepção de história que defendia a supressão das histórias nacionais, marcadas pela excessiva valorização do político e o culto dos grandes heróis, em favor de uma história das civilizações voltada para o estudo das sociedades. Essa orientação encontrou forte eco no Brasil, **na Reforma Educacional de 1931(grifo meu)**, quando foi suprimida a cadeira de história do Brasil, no ensino secundário e em seu lugar foi criada a cadeira História das Civilizações. (FERREIRA, 2006, p. 145)

Essa perspectiva sobre o ensino da História prevaleceu na Reforma Francisco Campos como observamos na grade curricular da Reforma de 1931 que estabeleceu a cadeira de História da Civilização. Com elementos da corrente pedagógica da Escola Nova essa visão encontrava grande influência no meio educacional brasileiro. Luiz

Reznik (1998) em seu artigo *O Lugar da História no Brasil* apresenta uma interessante análise sobre as disputas do período, afirmando que estavam em jogo muito mais do que visões distintas sobre a história, mas distintos projetos sobre a formação e a educação das futuras gerações.

O professor Delgado de Carvalho<sup>30</sup>, do Colégio Pedro II e professor de Sociologia Educacional, Geografia Humana e História da Civilização da Universidade do Distrito Federal (UDF), além de ser um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros pode ser considerado um dos principais defensores da chamada História da Civilização. (REZNIK, 1998, GALENO, 2011) Defendendo a Reforma de 1931, Delgado de Carvalho afirma:

Nossas ‘histórias gerais’, em regra são rigorosamente inspiradas por manuais estrangeiros, não são agressivas nem injustas, mas em compensação, a nossa ‘história pátria’, no seu isolamento, traduz frequentemente um entusiasmo patriótico um tanto ingênuo que não prejudica o estrangeiro, mas mantém sobre nossos heróis opiniões excessivas dos quais somos, alias, as únicas vítimas. O isolamento de nossa história nos leva assim a perder o sentido das proporções que o nosso programa secundário visa hoje restaurar. A História Nacional encerra lições de patriotismo e de civismo, mas incidentemente; o propósito da história não é exaltar, é educar pela experiência (APUD REZNIK, 1998, p. 69).

A solidariedade em contraposição ao patriotismo, as conexões sobrepõem-se ao isolamento e o ensino de história educa pela experiência e não pela exaltação (REZNIK, 1998). Além desses fios condutores, deveria se unir uma perspectiva de um ensino mais dinâmico onde o aluno se torne um agente do conhecimento, um método ativo- onde o aluno é agente/sujeito- ou método progressivo – com o contínuo estabelecimento de conexões significativas, elementos educacionais fundamentais defendidos pela escola nova. (REZNIK, 1998)

Do ponto de vista dos conteúdos segundo o próprio Delgado de Carvalho, o objetivo seria se afastar da História política, dando maior ênfase a sociedade e a cultura, através de estudos do cotidiano material e das comparações passado/presente. Um exemplo disso, na utilização da história biográfica, devia se enfatizar o meio social e cultural que o personagem viveu, tornando possível para os alunos conhecer aquele período histórico tomando a biografia apenas como pretexto. A história política é “fatual, árida, mnemotécnica, crivada de nomes e datas” devendo o ensino no

---

<sup>30</sup> Para mais ver a dissertação de Nayara Galeno do Vale. **Delgado de Carvalho e o ensino de História: livros didáticos em tempos de reformas educacionais (1931-1946)**. Rio de Janeiro: UFRJ/IH/PPGHIS, 2011.

secundário se concentrar na “historia cultural das civilizações, isto é, uma história da vida material, intelectual e moral.” As ideias de John Dewey (1936) são muito utilizadas por essa corrente. Para ele deveria se valorizar a história econômica invés da história política:

A história econômica é mais humana, mais democrática e, por isso, de influxo mais liberal do que a história política. Ela não se preocupa com a ascensão e a queda de principado e poderes, mas com o desenvolvimento da verdadeira liberdade, por meio do domínio da natureza efetuado pelo homem comum, que é para quem existem os poderes e os principados. (DEWEY, 1936, p. 172)

Essa perspectiva mais “universalista” sobre a História também circulava nesse momento no meio acadêmico, como afirma Ferreira (2006), em uma investigação sobre os cursos universitários de História no Rio de Janeiro nas décadas de 1930 e 1940. A autora apresenta uma comparação entre as tendências historiográficas da Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1935, no período que Anísio Teixeira era Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, e da Faculdade Nacional de Filosofia pertencente à Universidade do Brasil, parte do projeto universitário de Capanema. A concepção da História da Civilização serviu de orientação na montagem da grade curricular do novo curso de história da UDF.

Contudo, essa concepção crítica aos modelos de história que privilegiavam os grandes eventos políticos e os grandes personagens não era hegemônica no meio acadêmico e educacional. Apesar da lei estabelecida pela reforma de 1931 e da influência da História da Civilização na recém-criada UDF, muitos educadores e historiadores, assim como muitos outros setores da sociedade brasileira, como a Igreja e o Exército defendiam o retorno da História Pátria.

Essa perspectiva que defendia uma História do Brasil separada da História geral com forte caráter patriótico e nacionalista encontrava como locus o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. A defesa de uma História da Pátria, que traduzisse a identidade nacional, a tradição e a alma católica também eram defendidas por setores católicos, sobretudo o Centro Dom Vital.

Professor do Colégio Pedro II e ativo militante católico, Jonathas Serrano, era um dos defensores do retorno da História do Brasil no ensino secundário. Crítico do Manifesto dos Pioneiros, em seu livro *A Escola Nova- uma palavra serena um debate apaixonado* afirma que o manifesto não levou em consideração a realidade brasileira,

pautada por questões centrais como o catolicismo. O argumento da “realidade” e da “especificidade” brasileira tornaram-se molas mestras daqueles que lutaram pela disciplina História do Brasil. Contra a perspectiva universalista contrapõe-se a especificidade, a singularidade nacional. Contra a experiência prospectiva a experiência retrospectiva (REZNIK, 1998).

Utilizado por muitos defensores do pensamento conservador, as ideias de Oliveira Viana também foram amplamente divulgadas por essa corrente: “Cada povo tem a sua maneira própria de ser e de existir- e essa maneira só a História, pela comparação das diversas fases evolutivas de cada um, é capaz de definir com precisão.” (APUD REZNIK, 1998). Max Fleuiss, professor do Colégio São Bento e secretário geral do IHGB defendia em documento oficial entregue ao ministro Gustavo Capanema em 1934 denominado *A cadeira de Historia do Brasil* que ao estudar a Historia Pátria, a mocidade reconheceria o seu destino/ vocação, passando a se identificar com essa tradição. Os atributos vocacionais da nossa História- a índole pacífica, o anseio pela unidade nacional e a coragem e combatividade do povo- atestam a sua especificidade em relação às outras nações. Segundo Fleuiss: “Suprimir-se o seu ensino [Historia Patria] nos estabelecimentos de instrução equivale a estancar nas fontes o mais estuante veio da alma brasileira.”(APUD REZNIK, 1998, p. 71)

Do ponto de vista dos conteúdos, devia ser ensinada a história política, com ênfase na formação do Estado nacional, sobretudo durante o Segundo Reinado, a alma católica, o desbravamento do território, os heróis nacionais. Entretanto, a preocupação esta além dos conteúdos, mas também na formação da juventude dentro de uma perspectiva cívica, patriótica e católica.

A defesa pela História do Brasil como disciplina no secundário ganha força a partir do ano de 1935 com a revolta comunista e encontra seu ponto máximo com as discussões sobre o Plano Nacional de Educação no ano de 1937. O confronto entre a História da Civilização e a Historia do Brasil tornou-se uma das tônicas da Associação Brasileira de Educação no período. Com o advento do Estado Novo e o arquivamento do Plano Nacional de Educação muda-se o panorama do ensino de Historia.

No discurso do Estado Novo a pátria passa a ser uma categoria central. É nesse sentido que Gustavo Capanema afirma:

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino. (Gustavo Capanema. EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS Rio de Janeiro, 1 de abril de 1942. FONTE: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html> acessado em 13 de janeiro de 2015)

Caberia à História do Brasil, com claro sentimento patriótico e nacionalista formar essa nova juventude. Assim, a implantação do Estado Novo reforçou uma direção, que já vinha se constituindo anteriormente, no sentido de redirecionar o sentido do ensino de História no Secundário. Em abril de 1939, o Ministério da Educação expede portaria obrigando a existência de aulas separadas de História do Brasil em todas as séries do curso secundário fundamental e na primeira do complementar.

O Colégio Militar do Rio de Janeiro, local de formação e magistério de José Hermógenes de Andrade, torna-se um colégio de vanguarda na defesa da História do Brasil. Após dois meses do início da II guerra Mundial, o Colégio toma a iniciativa e estabelece a cadeira de História do Brasil no conteúdo curricular. A vitória definitiva dessa corrente viria em 1942 com Leis Orgânicas do Ensino Secundário, promulgadas por Gustavo Capanema, onde a cadeira de História do Brasil passa a ter dois anos no ensino secundário. Segundo Hélio Vianna (1977):

Em 1939 promoveu-se uma campanha pela restauração da cadeira de História do Brasil no ensino secundário no jornal Correio da Manhã. Obteve, logo, quem em novo regulamento do Colégio Militar fosse acrescentado o ensino, autônomo, da História do Brasil. E o mesmo determinou, a título provisório nos ginásios, o Ministro da Educação, Sr. Gustavo Capanema, em 1940. Tornou-se definitivo, dando posição especial à disciplina, em suas Reforma de 1942, substituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, vinte anos depois. (VIANNA, 1977, p. 16)

No meio acadêmico, essa perspectiva ganha força no curso de História e Geografia da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) integrante da Universidade do Brasil criada durante o Estado Novo. Com o fim da UDF em 1939 e absorção de parte seus quadros pela FNFI, a nova faculdade estava sintonizada com a perspectiva do governo Vargas.

Dentro da perspectiva de Capanema a História do Brasil teria uma função fundamental dentro da formação patriótica no ensino secundário. Como a disciplina de Educação Moral e Cívica não foi estabelecida pela reforma de 1942, caberia à História e a Geografia do Brasil o papel de veicular os valores nacionalistas e inculcar as novas gerações dos sentimentos de amor à pátria, à nação e ao país. Segundo Schwartzman(1984):

O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da "nação" Dai a necessidade de que a estes fosse ministrado "um ensino patriótico por excelência" que desse aos adolescentes "a compreensão da continuidade histórica da pátria". Nesta perspectiva, um ensino de vida humana ao qual faltasse a consciência da significação histórica da pátria e da importância de seu destino no mundo falhariam à sua finalidade própria. Não havia, no entanto, clareza sobre a forma pela qual esta formação fosse proporcionada. Como ensinar, através de uma matéria escolar, a ser bom, disciplinado, ter caráter, ser idealista e responsável? Como se ensinar o "fervor patriótico"? Após considerar várias alternativas, a Lei Orgânica termina por não incorporar a educação moral e cívica como disciplina própria. Em vez disto, ela deveria ser difundida através dos estudos de história, geografia, e do tipo de formação corporificada de maneira mais explícita nos programas da Juventude Brasileira. (SCHWARTZMAN, 1984, p.194)

Através de um ensino marcado pela exaltação dos grandes heróis e datas e uma didática baseada na repetição e na memorização, a estrutura do ensino de história seria mantida nas décadas seguintes através da consolidação de seu código disciplinar. (CUESTA FERNANDEZ, 1998). Um modelo de educação secundária elitista sem preocupação com as camadas populares que seria cada vez mais contestada ao longo das décadas de 1950 e 60.

## **2.2: O ensino secundário e o exame de admissão: um ritual de passagem.**

A expansão da demanda e do acesso à educação nas décadas de 1930 e 1940 acompanhou as mudanças vividas na sociedade brasileira, sendo impulsionada, entre outros fatores, pelo aumento populacional, o processo urbanização e o desenvolvimento do setor da indústria e de serviços no país. Essa expansão foi sentida de forma mais intensa no ensino secundário, onde as ações do governo federal e do setor privado foram mais efetivas. O modelo de educação implantado durante o período Vargas continuaria vigorando nas décadas seguintes, mesmo com o fim do Estado Novo em 1945.

Nos anos de 1950 e 1960, a tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B.E.N) reavivou as disputas políticas e ideológicas da década de 1930, entre os educadores vinculados a tradição dos pioneiros e os setores ligados à

iniciativa privada e aos católicos. Acompanhando o processo de redemocratização do país essas discussões tratavam de duas questões principais: o debate entre centralização e descentralização das políticas educacionais e, a partir de 1958, a questão do ensino público e privado.

No período compreendido entre o final da década de 1940 e o final dos anos de 1950, o ponto central dos debates educacionais foi a questão da descentralização das decisões e ações do governo, dentro dos princípios federalistas que regiam a constituição de 1946. Esse debate refletia um longo período de centralização política vividos durante o governo Vargas. Gustavo Capanema, que durante a década de 1950 foi deputado do Partido Social Democrata (PSD) e relator do projeto para L.D.B.E.N. voltou a ser figura proeminente nos debates educacionais. Capanema mostrou-se desfavorável às mudanças propostas pelo projeto apresentado pela Comissão de Educação e Cultura criada para a elaboração da L.D.B.E.N. Outros projetos chegaram a ser apresentados não obtendo nenhum o sucesso e o consenso necessários para a aprovação.

A partir do ano de 1958, uma nova frente de discussões foi aberta com a apresentação do projeto substitutivo por Carlos Lacerda da União Democrática Nacional (UDN). O ponto central seria então o debate travado entre ensino público e privado. Defendendo o direito a liberdade do ensino e da família sobre a educação dos filhos, Lacerda encaminha as discussões de forma a privilegiar o ensino privado na nova L.D.B.E.N. Ao garantir a proteção e verbas públicas para as escolas privadas o projeto de Lacerda trazia para a ordem do dia um conflito iniciado na década de 1930 e que apresentava na década de 1950 uma nova roupagem.

A oposição aos benefícios que teria a iniciativa privada aproximou os antigos pioneiros de novos intelectuais e estudantes em uma campanha em defesa da escola pública. O ponto de tensão das discussões que levariam à aprovação da L.D.B.E.N. colocava em confronto os chamados “pioneiros”, defensores da necessidade do Estado de assumir sua função educadora oferecendo escola pública e de qualidade para todos, e os donos dos estabelecimentos privados que junto com os católicos defendiam o direito da família opondo-se também ao chamado o monopólio estatal.

De acordo com a interpretação corrente no campo da história da educação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.4.024, de 20 de dezembro de 1961

privilegiou mais uma vez os interesses particulares e católicos em detrimento da escola pública. (XAVIER, 1999 NUNES, 2000 SCHWARTZMAN, 1984). Do ponto de vista da estrutura da educação nacional, foram promovidas poucas mudanças sendo mantida grande parte da estrutura montada por Campos e Capanema. Sobre o ensino secundário, apesar de garantir uma grande equivalência entre os ramos do ensino médio, manteve o exame de admissão não promovendo assim a necessária integração entre a educação primária e a secundária. Segundo SCHWARTZMAN (1984):

O debate sobre os destinos da educação brasileira que se reinicia após o Estado Novo retoma o confronto entre os defensores da escola pública e os da escola "livre", isto é, confessional. Na realidade, o que se discute é se o modelo napoleônico deveria ser levado às suas últimas consequências, com a implantação de um sistema amplo e nacional de educação leiga, universal e gratuita, ou se o governo deveria, em nome dos princípios de liberdade de pensamento e dos direitos da família, dismantlar a máquina administrativa ministerial e subsidiar a educação privada, em sua maioria de orientação católica. O debate, como sabemos, se arrastaria por muitos anos e terminaria com a lei de Diretrizes e Bases de 1961, que, segundo a interpretação corrente, tende muito mais para a segunda do que para a primeira alternativa, sem trazer realmente solução para os problemas mais profundos do sistema educacional brasileiro. A presença de Capanema no Congresso como o mais categorizado porta-voz do PSD em questões educacionais sem dúvida contribuiu para que os sucessivos governos de origem getulista ou pessedista não conseguissem ou preferissem não tocar no sistema educacional que haviam herdado, e que nem a lei de 1961 chegou, efetivamente, a substituir. (SCHWARTZMAN, 1984, p.264)

Durante as décadas de 1950 e 1960, diversos problemas colocaram o ensino secundário no centro dos debates educacionais. O aumento da procura pelo secundário nas décadas de 1930 e 40 se acentuou nas décadas seguintes não sendo acompanhado, todavia, de melhora efetiva na qualidade desse ramo de ensino, da democratização de seu acesso, e principalmente, da mudança de sua formação de caráter humanístico e propedêutico. Através de artigos publicados na Revista Brasileira de Pesquisas Educacionais (R.B.P.E.) entre as décadas de 1950 e 1960 podemos perceber, de acordo com autores da época, as principais questões referentes ao ensino secundário no período.

Segundo dados apresentados pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (C.B.P.E), em estudo conduzido por Jayme de Abreu e Nídia Cunha publicado em janeiro de 1966 na R.B.P.E.<sup>31</sup>, o ensino médio teve um aumento de 1.115,00% nas matrículas gerais entre os anos de 1935 e 1964. No que se refere ao ensino secundário, o

---

<sup>31</sup> ABREU, J. CUNHA, N. **Aspectos da expansão quantitativa do ensino no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, p. 115-123, jan.-mar. 1966.

mais prestigiado ramo do ensino médio, esse crescimento foi ainda maior chegando ao aumento de 1.358, 1% nas matrículas gerais. O quadro apresentado pelos autores demonstra essa evolução (QUADRO I)

QUADRO I

MATRÍCULA GERAL DO ENSINO MÉDIO — SECUNDÁRIO E PROFISSIONAL — EM 1935, 1940, 1950, 1960 E 1964															
Quadro III															
ESTADOS	1935			1940			1950			1960			1964		
	Secun- dário	Profis- sional	Total	Secun- dário	Profis- sional	Total	Secun- dário	Profis- sional	Total	Secun- dário	Profis- sional	Total	Secun- dário	Profis- sional	Total
Guaporé.....	—	—	—	—	—	—	232	58	290	—	—	—	—	—	—
Rondônia.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	422	284	706	924	425	1 439
Acre.....	36	52	88	56	51	107	209	206	415	606	405	1 011	1 270	789	2 059
Amazonas.....	699	1 241	1 940	854	1 516	2 370	2 797	1 549	4 346	4 892	3 114	8 006	5 873	5 104	10 977
Roraima.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Rio Branco.....	—	—	—	—	—	—	—	34	34	235	116	351	—	—	—
Pará.....	1 108	1 455	2 563	2 188	2 219	4 407	5 109	2 835	7 944	11 201	6 553	17 754	17 991	12 565	30 556
Amapá.....	—	—	—	—	—	—	128	113	241	424	423	847	616	962	1 578
Maranhão.....	1 111	506	1 617	2 118	578	2 696	3 895	1 065	4 960	7 878	3 122	11 000	12 931	5 282	18 213
Piauí.....	730	640	1 370	1 260	824	2 084	4 859	1 005	5 864	9 144	2 020	11 164	14 292	2 517	16 809
Ceará.....	1 701	1 650	3 351	5 496	2 450	7 946	9 408	3 137	12 545	26 171	5 657	31 828	49 426	10 414	59 840
Rio Grande do Norte.....	556	732	1 288	1 158	915	2 073	3 155	1 244	4 399	6 836	4 245	11 081	10 828	7 249	18 077
Paraíba.....	815	897	1 712	1 644	1 328	2 972	4 553	1 621	6 174	9 924	5 617	15 541	16 248	10 366	26 614
Pernambuco.....	5 151	2 797	7 948	8 225	3 158	11 383	16 190	4 962	21 152	41 697	10 664	52 361	62 535	18 554	81 089
Alagoas.....	628	1 183	1 811	1 684	852	2 536	3 975	1 067	5 042	8 598	2 613	11 211	13 415	3 845	17 260
Sergipe.....	625	503	1 128	1 108	694	1 802	2 579	1 190	3 769	6 564	1 774	8 338	10 139	3 080	13 219
Bahia.....	3 525	2 079	5 604	6 023	3 552	9 575	16 296	3 891	20 187	42 639	10 588	53 227	65 583	17 080	82 663
Minas Gerais.....	10 579	11 021	21 600	17 640	10 004	27 644	53 219	16 257	69 476	107 343	39 446	146 789	167 554	64 699	232 253
Espírito Santo.....	877	993	1 870	2 434	652	3 086	6 550	2 688	9 238	14 483	5 352	19 835	24 513	8 444	32 957
Rio de Janeiro.....	5 292	1 849	7 141	9 567	2 884	12 451	21 441	6 703	28 144	50 209	15 581	65 790	83 285	27 468	110 753
Guanabara.....	19 088	8 785	27 873	31 877	14 255	46 132	63 185	19 376	82 561	106 672	20 880	127 552	163 989	41 902	205 891
São Paulo.....	31 098	18 413	49 511	55 498	33 216	88 714	124 255	62 675	186 930	242 302	109 643	351 945	378 180	162 332	540 512
Paraná.....	2 493	1 094	3 587	6 061	1 339	7 400	18 097	4 114	22 211	47 377	16 913	64 288	71 742	33 423	105 165
Santa Catarina.....	887	620	1 507	1 514	1 471	2 985	5 790	4 140	9 930	13 441	12 904	26 345	24 146	21 477	45 623
Rio Grande do Sul.....	5 452	4 116	9 568	10 519	7 047	17 566	32 426	8 611	41 037	85 170	24 154	109 324	125 721	47 774	173 495
Mato Grosso.....	943	788	1 731	1 842	491	2 333	3 707	848	4 555	9 601	1 549	11 150	14 388	3 999	18 387
Goiás.....	435	527	962	1 291	649	1 940	4 904	1 086	5 990	13 739	5 522	19 261	24 982	11 526	36 508
Brasília.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	610	110	720	7 235	3 191	10 426
TOTAL.....	93 829	61 941	155 770	170 057	90 145	260 202	406 959	150 475	557 434	868 178	309 249	1 177 427	1 368 177	524 547	1 892 724

Fontes: Dados de 1935: *O Ensino no Brasil em 1935* — SEEC — MEC.  
 Dados de 1940: *O Ensino no Brasil em 1940* — SEEC — MEC.  
 Dados de 1950: *O Ensino no Brasil em 1948-1950* — SEEC — MEC.  
 Dados de 1960: *Sinopse Estatística do Ensino Médio* — 1960 — SEEC — MEC.  
 Nota: 1) Os dados referentes às matrículas de 1935, 1940, 1950 no ensino técnico-profissional incluem, conforme as fontes utilizadas, maior número de tipos de ensino médio do que os relativos a 1960 e 1964 que abrangem os ensinos comercial, industrial e agrícola. Assim as cifras relativas a 1935, 1940 e 1950 são superiores àquelas constantes da *Sinopse Retrospectiva do Ensino* (Brasil) na parte relativa a esse ensino.  
 2) Em 1960 e 1964 a matrícula mencionada é inicial.  
 3) Dados de 1964: *Sinopse Estatística do Ensino Médio 1964* — SEEC — MEC.

Para realizarmos uma breve comparação, nesse mesmo período o ensino primário teve um aumento de 357, 8% nas matrículas gerais enquanto o superior 606, 5%. Devemos tentar entender os motivos desse crescimento exponencial do ensino secundário e nos questionar até que ponto essa expansão significou a democratização do seu acesso e a melhora na sua qualidade.

O artigo publicado na R.B.P.E. no ano de 1954 por Anísio Teixeira<sup>32</sup>, na época presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), pode nos ajudar a compreender melhor os problemas referentes a educação secundária. No artigo, Anísio chama a atenção para a transformação da escola secundária. Historicamente destinada às elites condutoras, esta educação havia se tornado uma instituição necessária a todos na sociedade contemporânea. Segundo TEIXEIRA (1954):

Todos os brasileiros estão querendo ter a educação secundária, estão ganhando consciência dessa necessidade e querem ter a educação secundária, e uma educação secundária que lhes abra todas as portas. (TEIXEIRA, 1954, p. 10)

Entre as razões para o crescimento da demanda pela escola secundária, para Anísio Teixeira (1954) encontravam-se: o maior prestígio que esta nutria frente às formações técnicas e profissionais, o melhor preparo que o curso permitia e a possibilidade de acesso ao superior. Abordaremos de forma sucinta essas três questões.

O sistema educacional criado por Campos e endossado por Capanema instituiu, como vimos, uma dualidade na educação brasileira. Segundo Anísio Teixeira (1954), o sistema educacional era separado em educação popular de um lado, que compreendia a educação primária, os cursos técnicos e profissionais e a escola normal, e a educação da elite, correspondendo ao ensino secundário e superior do outro. Uma destinada à formação para o mercado de trabalho e outra as “elites condutoras”, nas palavras de Capanema.

O desprestígio dos outros cursos frente ao secundário fica evidente ao observarmos o quadro abaixo que apresenta as matrículas nos diferentes ramos do ensino médio ao passar dos anos (QUADRO II):

---

<sup>32</sup> TEIXEIRA, A. **A escola secundária em transformação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, p. 3-20, jan.-mar. 1954.

## QUADRO II:

### Matrícula Geral

Anos	Cursos				
	Secundário	Comercial	Industrial	Agrícola	Normal
1945	237.695	56.570	16.531	659	19.533
1950	406.920	76.455	19.436	2.099	33.436
1960	991.391	194.124	26.850	6.850	93.600

(Fonte: SEEC Ensino Médio – 1933-59 – 1950-64. APUD: NUNES, 2000, p.45)

Por ser a única que permitia o acesso ao superior, antes das leis de equivalência<sup>33</sup> e da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, a educação secundária com sua formação humanística clássica torna-se o ramo mais procurado do ensino médio pelos alunos concluintes do primário, pois permitia ao aluno uma formação mais sólida e promissora do que os outros ramos. Para TEIXEIRA (1954):

As novas gerações, cada vez mais oriundas das camadas populares, buscam essa escola, na ilusão de que, não somente vão ali adquirir a “melhor” educação, uma vez que a escola se destinava aos “melhores”, ou melhor classificados socialmente, como também o meio mais fácil de “melhorarem” ou se “reclassificarem” socialmente. [...] Por isto não desejam a educação técnico-profissional, nem a normal, nem a industrial que lhes vedam alguns caminhos de acesso social. (TEIXEIRA, 1954, p. 9/10)

Da mesma forma, a autora Marília Pontes Spósito afirma que o aumento da demanda pelo secundário representava não apenas o reflexo do aumento demográfico como também o resultado do crescimento das pressões sociais pela sua democratização

<sup>33</sup> As leis de equivalência iniciadas a partir do ano de 1950 buscaram permitir a transferência entre os cursos do ensino médio e o acesso ao ensino superior através dos outros cursos além do secundário. Segundo Nunes (2000): As Leis de Equivalência, nos anos 50, acabaram tornando-se uma proposta formal, paliativa, de reorganização do Ensino Médio, pois apenas articulavam legalmente o ensino secundário com os demais ramos, abrindo a possibilidade de transferência do aluno de um tipo de ensino a outro, mediante prestação de exame de adaptação, ou de um ciclo de estudo a outro mediante exame de complementação. A primeira Lei de Equivalência, n. 1.076, surgiu em 1950. Dava direito à matrícula no segundo ciclo secundário (clássico ou científico) de alunos concluintes do primeiro ciclo comercial, industrial e agrícola, tendo como exigência a prestação de exames das disciplinas de cultura geral não estudadas nos ciclos técnicos. A Segunda Lei de Equivalência, n. 1.821, data de 1953. Estendeu aos concluintes do primeiro ciclo do ensino normal, dos cursos de formação militar e sacerdotal o ingresso no segundo ciclo secundário conforme o currículo apresentado, tendo como exigência a prestação de “exames de complementação”, por meio dos quais se estabelecia a igualdade de condições entre os alunos isentos, neste caso específico, e os concluintes do clássico ou científico para fins de inscrição em exames vestibulares. Em 1957 surgiu a Lei 3.104, que realiza acréscimos na lei anterior e é modificada parcialmente pelo Decreto n. 50.362 de 1961. Até que a Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 79, estabeleceu a equivalência de todos os cursos de nível médio ao determinar a possibilidade de todos os concluintes do segundo ciclo prestarem vestibular para qualquer curso superior, sem necessidade de complementação. (NUNES, 2000, p. 53)

(SPÓSITO, 1984). A expansão da educação primária e a necessidade de maior escolarização levavam novos setores sociais a lutarem pelo acesso à escola secundária.

Entretanto, outros autores questionam até que ponto esse aumento quantitativo do secundário foi acompanhado de sua verdadeira democratização. A autora Clarice Nunes (2000) afirma que grande parte da população ainda estava fora da escola nesse período. Já segundo dados de Jayme Abreu<sup>34</sup> (1955) de 100 alunos que terminavam o ensino primário apenas 14 chegavam a concluir o secundário e desses, apenas 1% eram provenientes de classes populares. Mais de 90% dos alunos das classes populares abandonavam os estudos antes de concluírem o secundário.

Assim, apesar do crescimento quantitativo do ensino secundário, este ainda apresentava problemas estruturais não resolvidos pela L.D.B.E.N de 1961 como a questão do seu acesso (dado à grande demanda e ao número reduzido de vagas, foram mantidos os exames de acesso) e a questão da sua finalidade e qualidade. Segundo Anísio Teixeira (1954) a escola secundária estava se transformando com a mudança de sua clientela. Os novos alunos estariam procurando a escola secundária não apenas como os anteriores, que tinham o único e exclusivo objetivo de obter o acesso ao ensino superior, mas como forma de prolongar seus estudos dada a insuficiente preparação do ensino primário.

A escola secundária foi historicamente construída como uma escola para elite baseada na formação humanística clássica. Com o caráter preparatório para o ensino superior, a educação secundária não se destinava a formação para o mercado de trabalho. Para Teixeira (1954), existiriam três tipos de educação secundária: a educação literária, a educação científica e a educação técnica. A educação secundária foi desde o século XIX uma educação literária preocupada em transmitir apenas a herança cultural da humanidade através, principalmente, das línguas clássicas.

Entretanto, para Anísio Teixeira a escola moderna precisava perder o seu caráter seletivo e preparar o indivíduo nas três formas educacionais, proporcionando assim uma educação integral. Com a mudança da clientela do ensino secundário era necessário a

---

<sup>34</sup> ABREU, J. **A educação secundária no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, p. 27- 104, jul.-set.. 1955.

sua transformação, deixando de ser um curso que formasse apenas dentro de uma tradição elitista. Para TEIXEIRA (1954):

Que se está dando presentemente? Esta-se dando, não somente no Brasil, mas no mundo inteiro, a transformação da escola secundária, no sentido de perder o caráter de escola de “elite”, o caráter de escola intelectualista, e de adotar a pedagogia e a psicologia da escola primária. Não se trata de uma luta de sistemas pedagógicos, mas de um desenvolvimento institucional, consequente a mudanças sociais. Primeiro, há a mudança de clientela da escola secundária, que já não é especificamente a de pessoas que se destinem ao ensino superior. Já agora a clientela é mais de pessoas que, julgando o ensino primário insuficiente para a sua formação, desejam de qualquer modo continuar, prolongar a sua educação. Buscam, então, a secundária, porque esta educação secundária, dentre os diversos ramos da educação média, é a de mais prestígio e, além disto, a única que até pouco tempo atrás permitia a continuação indefinida da educação, até os níveis mais altos. O sistema paralelo – “popular” de escolas médias – escolas normais e profissionais – não assegurava a possibilidade de continuação da educação. Daí não merecerem tais escolas a preferência das camadas populares em ascensão e com um novo senso dos seus direitos. Estas escolas nunca conseguiram prestígio equivalente ao da escola secundária, aureolada pela ideia de que ministrava cultura geral, cultura humanística destinada a conduzir à elite, ao nível das classes dominantes, frequentada que sempre fora antes somente por pessoas com suficiente lazer para fazer cultura, adquirir cultura e gozar cultura. (TEIXEIRA, 1954, p. 10)

Outro pesquisador do ensino secundário no período, Jayme Abreu, em seu artigo intitulado *A educação secundária no Brasil* de abril de 1955 da R.B.E.P, também tece críticas a educação de caráter humanístico e propedêutico oferecido pelo ensino secundário. Além de restringir o acesso das camadas populares também tornava a escola secundária sem função prática na vida do aluno contribuindo assim para os grandes níveis de repetência e evasão. De acordo com Jayme Abreu (1955), as finalidades da educação secundária não se alteraram com a mudança de sua clientela:

Imbuída do espírito de instituição propedêutica de academia, não tem a escola nacional considerado devidamente as consequências dessa progressiva incorporação de camadas heterogêneas da população à sua clientela. Mantém-se presa a fórmulas e estilos acadêmicos, dominada por um humanismo beletrista de inspiração clássica, que sobre não corresponder a uma concepção atualizada do humanismo, está longe de atender às multiformes exigências de uma considerável massa de interesses e necessidades do seu discipulado. (ABREU, 1955, p. 28)

Da mesma forma, o autor prossegue afirmando que isso é um dos motivos principais para a alta evasão do curso. Pensada como uma escola para uma elite homogênea, a escola secundária não estava preparada para receber essa heterogeneidade de classes sociais, sobretudo a classe média. Segundo ABREU (1955):

Basta atentar-se na acelerada multiplicação e heterogeneidade de sua população discente; refletir-se que menos de vinte por cento dela é que chega a conclusão do curso; ponderar-se que hoje já não é mais ela uma pequena e homogênea

escola destinada ao patriarcado rural do país, mas, principalmente, o “habitat” de uma classe média urbana em ascensão social, para se compreender o anacronismo que representa o seu tradicionalismo conservador. (ABREU, 1955, p. 29)

A baixa qualidade na formação dos professores secundários também se constituía como uma das preocupações do período o que levou o desenvolvimento de ações pelo INEP. A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) realizou cursos, palestras e programas de aperfeiçoamento em diversas regiões do país visando melhorar a formação dos professores secundários. De acordo com Nunes (2000):

A finalidade da CADES era habilitar professores do ensino secundário em expansão, fornecer instalações adequadas para atender a esse crescimento forçando uma ampliação pelo poder público dos recursos financeiro para tal empreendimento. [...] Para realizar seus objetivos a CADES firmou convênios com entidades públicas e privadas, patrocinando jornadas pedagógicas e cursos de aperfeiçoamento para professores principalmente no interior dos estados brasileiros promovidos pelas Inspetorias Seccionais. Nesse trabalho destacou-se a Inspetoria Seccional de Fortaleza, dirigida por Lauro de Oliveira Lima, que criou textos transformados em instrumentos de trabalho nos vários seminários que dirigiu no interior do Ceará, mas também em Manaus, Belém, Paraíba, Recife, Pernambuco, Juiz de Fora, Londrina, Vitória e até Brasília. (NUNES, 2000: pág. 49)

Outra delicada questão referente ao secundário no período diz respeito à passagem do ensino primário para o secundário realizado através dos exames de admissão. Criados pela reforma de Campos de 1931 e mantidos pela Lei Orgânica do Ensino Secundário em 1942 e pela L.D.B.E.N. de 1961, o admissão garantia que somente um restrito setor chegasse ao ensino secundário, atendendo a ideia de divisão do sistema educacional brasileiro. O aumento da demanda pela educação secundária nas décadas de 1950 e 60 fez crescer a concorrência nos exames de admissão, já que o número de vagas oferecidas pelas escolas era menor que o numero de alunos matriculados para os exames. Em alguns colégios, a proporção chegava a mais de 30 alunos por vaga. Essas provas tornaram-se alvos de críticas ao longo das décadas de 1950 e 60. Segundo Clarice Nunes (2000):

O exame de admissão foi por algumas décadas a linha divisória decisiva entre a escola primária e a escola secundária. Funcionou como um rito de passagem cercado de significados e simbolismos, carregado de conflitos para os adolescentes ainda incapazes de lidar com fracassos (Graça, 1998, p. 45). Não menos importante que o exame de admissão era o curso preparatório ao exame. [...] A seletividade do ensino secundário era agravada por esse exame, pois cada escola secundária organizava seus programas e não os divulgava, de modo que os candidatos e suas famílias não sabiam se o nível de exigência das provas

acompanharia o nível do conteúdo da quarta série das escolas primárias. O fracasso nos exames era praticamente inevitável, o que acarretou a disseminação dos cursos de admissão organizados por particulares, mantidos à custa de altas taxas e dificultando condições às populações mais pobres de participar do processo seletivo. (NUNES, 2000, p. 45)

Dessa forma, para tratar sobre os exames de admissão vamos primeiramente realizar uma análise das leis que regulamentaram a admissão entre as décadas de 1930 e 1960 e outras leis que, embora não tratem especificamente do exame, versam sobre a passagem da escola primária para a escola secundária. Em seguida, vamos tratar do sistema escolar paralelo criado para a aprovação na admissão, ou seja, os cursos preparatórios e os materiais didáticos voltados para a aprovação nos concursos.

A reforma Francisco Campos de 1931 estabeleceu a obrigatoriedade nacional dos exames de admissão para o acesso ao primeiro ano do ciclo fundamental do ensino secundário. De acordo com essa lei, a idade mínima para os alunos prestarem o exame era de 11 anos e as provas ocorriam na segunda quinzena do mês de fevereiro. Não seria permitido que aluno prestasse o exame para mais de um estabelecimento secundário na mesma época. As provas seriam escritas, de português (redação e ditado) e de aritmética (cálculo elementar) e orais, de geografia e história do Brasil e de ciências naturais. Reproduzo a seguir o capítulo III da Reforma Campos referente ao admissão ao curso secundário:

### CAPITULO III

#### Da admissão ao curso secundário

Art. 18. O candidato á matricula no 1º ano de estabelecimento de ensino secundário prestará exame de admissão na segunda quinzena de fevereiro.

§ 1.º A inscrição neste exame será feita de 1 a 15 do referido mez, mediante requerimento firmado pelo candidato ou seu representante legal.

§ 2.º Constarão do requerimento a idade, filiação, naturalidade e residencia do candidato.

§ 3.º O requerimento virá acompanhado de attestado da vacinação anti-variolica recente e do recibo de pagamento da taxa de inscrição.

Art. 19. O candidato a exame da admissão provará ter a idade minima de 11 annos.

Paragrapho unico. Quando o estabelecimento se destina á educação de rapazes e o regimen for o de internato, a idade do candidato não excederá de 13 annos.

Art. 20. Não sera permittida inscrição para exame de admissão, na mesma época, em mais de um estabelecimento de ensino secundario, sendo nullos os exames realizados com transgressão deste dispositivo.

Art. 21. O exame de admissão se realizará no estabelecimento de ensino em que o candidato pretender matricular.

Paragrapho unico. A banca examinadora será constituída, no Collegio Pedro II, por tres professores do mesmo, designados pelo director; nos estabelecimentos sob regimen de inspecção permanente ou preliminar, por dous professores do respectivo quadro docente, sob a presidencia de um dos inspectores do instituto.

Art. 22. O exame de admissão constará de provas escriptas, uma de portuguez (redacção e dictado) e outra de arithmetica (calculo elemental), e de provas oraes sobre elementos dessas disciplinas e mais e mais sobre rudimentos de Geographia, Historia do Brasil e Sciencias naturaes.

Art. 23. O Departamento Nacional do Ensino expedirá instrucções que regulem o precesso e julgamento dessas provas.

(FONTE: DECRETO N. 19.890 - DE 18 DE ABRIL DE 1931. Senado Federal. Subsecretaria de Informações.

Fonte: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm) acessado em 13 de janeiro de 2015)

A partir da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, o candidato à matrícula no curso ginasial deveria satisfazer as seguintes condições: ter 11 anos completos ou completar essa idade até o dia 30 de junho, ter recebido “satisfatória educação primária” e demonstrar nos exames de admissão “aptidão intelectual para os estudos secundários”. Cabe destacar que a satisfatória educação primária não era comprovada apenas pelo certificado de conclusão do ensino primário, mas através das provas de admissão. Ao afirmar que ingresso no ginásio seria destinado aos alunos que revelassem “aptidão intelectual” a Lei de 1942 revela o caráter seletivo da escola secundária, destinada às elites condutoras. Ainda de acordo com o artigo 34 dessa lei, os exames de admissão ocorreriam em duas épocas, dezembro e fevereiro, podendo se inscrever para os exames de fevereiro os alunos não aprovados nos exames de dezembro. Assim, observe os trechos referentes ao admissão na Lei Orgânica do Ensino Secundário:

## CAPÍTULO V

### DA ADMISSÃO AOS CURSOS

Art. 31. O candidato à matrícula na primeira série de qualquer dos cursos do que trata esta lei, deverá apresentar prova de não ser portador de doença contagiosa e de estar vacinado.

Art. 32. O candidato à matrícula no curso ginasial deverá ainda satisfazer as seguintes condições:

a) ter pelo menos onze anos, completos ou por completar, até o dia 30 de junho;

b) ter recebido satisfatória educação primária;

c) ter revelado, em exames de admissão, aptidão intelectual para os estudos secundários.

Art. 33. O candidato à matrícula no curso clássico ou no curso científico deverá ter concluído o curso ginásial.

## CAPÍTULO VI

### DOS EXAMES DE ADMISSÃO

Art. 34. Os exames de admissão poderão ser realizados em duas épocas, uma em dezembro e outra em fevereiro.

§ 1º O candidato a exames de admissão deverá fazer, na inscrição, prova das condições estabelecidas pelo art. 31, e pelas duas primeiras alíneas do art. 32, desta lei.

§ 2º Poderão inscrever-se aos exames de admissão de segunda época os candidatos que, em primeira época, os não tiverem prestado ou neles não tenham sido aprovados.

§ 3º O candidato não aprovado em exames de admissão num estabelecimento de ensino secundário não poderá repeti-lo em outro, na mesma época.

(FONTE: Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942. LEI ORGÂNICA DO ENSINO SECUNDÁRIO. Câmara dos Deputados. FONTE: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> acessado em 13 de janeiro de 2015.)

Com o fim do Estado Novo em 1945, a Lei Orgânica do Ensino Primário aprovada em 2 de janeiro de 1946 promoveu algumas modificações nesse ramo de ensino. De acordo com essa lei, o ensino primário passou para 5 anos de duração sendo dividido em elementar, com 4 anos e complementar, com a duração de 1 ano. A finalidade do ensino primário complementar seria promover uma articulação com os cursos ginásial, industrial, agrícola e de formação de professores. Ao compararmos a grade curricular do ensino elementar e do ensino complementar observamos poucas modificações sendo a única diferença destacada a introdução dos estudos e trabalhos manuais das atividades econômicas de cada região. Na prática, o primário complementar transformou-se em preparatório para o admissão.

Do ponto de vista estadual, um ano após a Lei Orgânica do Ensino Primário, a Secretaria de Educação e Cultura através da Resolução 28 de cinco de agosto de 1947 transformou a 5ª série do ensino primário complementar em curso de admissão. A elaboração dessa medida demonstra a pouca ou nenhuma utilidade do primário complementar. Segundo o Secretário-Geral de Educação e Cultura professor Clóvis do Rego Monteiro, em artigo publicado na R.B.E.P<sup>35</sup>, a promulgação da lei revelava a

---

<sup>35</sup> ABREU, J.(coord). **Cursos preparatórios de Admissão ao Ginásio da Guanabara**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, p. 85- 133, jan-mar. 1970.

necessidade de articular o primário ao secundário, em vista que antes do término do ano letivo os alunos abandonavam a escola primária em procura de cursos intensivos para o admissão. A Lei 828<sup>36</sup> de 18 de outubro de 1955 reforçou essa tendência ao estabelecer que os programas de ensino da 5ª série primária (complementar) seriam fundamentados nos programas de admissão ao ginásio. A não obrigatoriedade da comprovação da conclusão do primário complementar aliado à alta concorrência dos exames de admissão levava muitos alunos a evadirem das escolas primárias em busca de cursos que preparassem de forma mais intensa para o admissão.

Apesar da integração do ensino primário com o ensino secundário ser prevista pelo artigo 9º da Lei Orgânica do Ensino Secundário ao afirmar que “o curso ginásial estará articulado com ensino primário, de tal modo que deste para aquele o aluno transite em termos de metódica progressão”<sup>37</sup> isso nunca ocorreu de fato. Durante as décadas de 1950 e 1960 se acentuou o caráter seletivo do ensino médio, já que a demanda de alunos que tentavam o ingresso era muito superior ao número de vagas oferecidas. A preocupação com os alunos que terminavam o primário e não conseguiam o ingresso no secundário aumenta ao longo desse período. Após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário em 1942, a Federação das Indústrias de São Paulo em relatório elaborado para o ministério do trabalho chama atenção para o que definiu de “hiato nocivo” (SCHWARTZMAN, 1984). Os alunos reprovados no admissão e que não tinham a idade mínima de 14 anos para o ingresso no trabalho, estariam assim propensos à marginalidade.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1961 não promoveu mudanças significativas no que se refere ao admissão. Apesar de preconizar a articulação dos ramos e graus do ensino, a L.D.B.E.N obriga que o ingresso na 1ª série do primeiro ciclo dos cursos do ensino médio ocorresse através da aprovação no admissão. De acordo com essa lei, os exames serviam para averiguar se o aluno tinha “satisfatória educação primária.” Nesse sentido, pouco importava o certificado de conclusão do ensino primário, já que a capacidade para entrada no secundário seria medida através dos exames. No que se refere ao admissão, a Lei de 1961 diz:

---

<sup>36</sup> Ibidem. p. 95

<sup>37</sup> Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942. LEI ORGÂNICA DO ENSINO SECUNDÁRIO. (Câmara dos Deputados.)

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.

(FONTE: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 4.024/61. Fonte: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61> acessado em 13 de janeiro de 2015)

Cabe destacar, que pela L.D.B.E.N de 1961 o ensino primário tinha a duração mínima de 4 anos e máxima de 6 anos. Essa extensão refletia a preocupação com os alunos não aprovados nas provas de admissão que poderiam permanecer na educação primária. O aluno concluinte da 6ª série do primário poderia entrar na 2ª série do secundário mediante o exame de adaptação. (Artigo 100).

Assim, diante dos problemas de alta reprovação na admissão e nos índices de evasão ao longo dos anos de 1960 algumas leis estaduais foram criadas no Estado da Guanabara<sup>38</sup> com o sentido de garantir a obrigatoriedade escolar. O Decreto 353 de 22 de janeiro de 1965 tornou obrigatória na Guanabara a educação dos menores de 7 a 14 anos de idade, garantindo que até o limite dos 14 anos aqueles que não fossem aprovados na admissão teriam a matrícula na escola primária. A Lei 812 de 22 de junho de 1965 promoveu uma nova reestruturação do sistema de ensino oficial da Guanabara criando o sistema de “promoção automática”.<sup>39</sup>

De acordo com a análise de Paula Martini Santos (1994) essas leis tiveram outro significado. O Governo da Guanabara dirigido por Carlos Lacerda entre os anos de 1960 e 1965 garantiu através dessas medidas o repasse de verbas públicas para iniciativa privada. Segundo a autora, Lacerda questionava a capacidade do poder público em oferecer escolaridade para todos, sendo necessário o oferecimento de recursos às escolas particulares para receberem o contingente não alocado nos ginásios públicos. O estado da Guanabara tornou-se nesse período o líder em ofertas de bolsas de estudo para o ensino médio. O Anuário Brasileiro de Educação 1965-1966 aponta, em 1965, o estado da Guanabara como líder na oferta de bolsas de estudos de ensino médio (49.794

---

<sup>38</sup> Com a mudança da capital do país para Brasília, a cidade do Rio de Janeiro, o antigo Distrito Federal, tornou-se o estado da Guanabara em 14 de abril de 1960 (Lei San Tiago Dantas). O estado da Guanabara durou até o ano de 1975 quando se decidiu durante a presidência do general Ernesto Geisel, realizar a fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, mantendo a denominação de estado do Rio de Janeiro. A partir de 1975, cidade do Rio de Janeiro também voltava a ser a capital do estado.

<sup>39</sup> Dados obtidos no artigo ABREU, J.(coord). **Cursos preparatórios de Admissão ao Ginásio da Guanabara**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, p. 85- 133, jan-mar. 1970.

bolsas), seguido de São Paulo (32.338 bolsas) e Rio Grande do Sul (17.300 bolsas) (SANTOS, 1994, p. 131-133).

Os exames de admissão tiveram seu fim apenas no ano de 1971 pela Lei 5692/71, instituída durante o regime militar. O movimento civil-militar de 1964 promoveu uma série de mudanças na educação nacional embasadas nos aportes ideológicos norte-americanos abrangendo o ensino superior e a educação básica. A partir da lei 5.692/71 ensino secundário formaria a educação de 1º grau junto com o ensino primário, abolindo assim os exames de admissão.

Durante o período de existência do admissão a evolução do número de cursos preparatórios foi muito grande, em especial durante as décadas de 1950 e 1960. De acordo com o estudo realizado pelo C.B.P.E. publicado na R.B.P.E. em janeiro de 1970 denominado *Cursos preparatórios de Admissão ao Ginásio da Guanabara*<sup>40</sup> entre os anos de 1935 e 1970 a evolução do crescimento dos cursos de admissão no Estado da Guanabara chegou a incríveis 2.622%. O número de cursos que era de apenas 9 no ano de 1935 passou para aproximadamente 236 no ano de 1970. A evolução de crescimento dos cursos foi mais intensa entre as décadas de 1950 a 1960, passando de 27 cursos no ano de 1950 para 154 cursos no ano de 1965, sendo as taxas de crescimento entre os anos de 1950 a 1955 de 63%, entre 1955 a 1960 de 77,3% e entre 1960 a 1965 de 97,4%. (QUADRO III).

---

<sup>40</sup> Estudo realizado pela Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais com a coordenação de Jayme Abreu. O levantamento dos dados foi realizado por Jurídice Pessoa Barbosa e Maria Lourdes Lippolis Pereira Dias e sua análise, interpretação de redação final por Maria Antônia de Jesus. A datilografia foi feita por Flora Meneses de Castro.

## QUADRO 4

Evolução dos Cursos Preparatórios de Admissão ao Ginásio na Guanabara no Período de 35/65

1. Cursos Preparatórios de Admissão ao Ginásio — Índice de Crescimento

ANOS	1935	1940	1945	1950	1955	1960	1965	1970 (1)
Cursos	9	15	20	27	44	78	154	236
Índices	100	166,6	222,2	300,0	488,8	866,6	1.711,1	2.622,2

## QUADRO 5

2. Cursos Preparatórios de Admissão ao Ginásio — Progressão e %

ANOS	1940/35	1945/40	1950/45	1955/50	1960/55	1965/60	1970/65(1)
Progressão	1,66	1,33	1,35	1,63	1,77	1,97	1,53
%	66,7	33,3	35,0	63,0	77,3	97,4	53,2

Fonte: Seção de Fiscalização e Reconhecimento do Ensino Primário Particular — GB.

Observações: (1) Temos que fazer uma ressalva com relação a este período. Baseando-nos em dados de 66 (28 cursos), 67 (10 cursos), 68 (21 cursos) e 69 (7 cursos), chegamos à média desses anos e fizemos a estimativa para 70. Em vista disso, consideramos o período 65/70 como estimado e na representação gráfica ele aparece pontilhado.

. O crescimento do número de cursos estava relacionado à disparidade existente entre a demanda e a oferta de vagas nos ginásios, não tendo o ensino secundário capacidade de receber todos que terminassem o ensino primário. Os exames de admissão se tornaram cada vez mais concorridos, acarretando, segundo a pesquisa do C.B.P.E, “a marginalização de um número bem alto de alunos com certificado de conclusão ou frequência da escola primária, sem condições econômicas de acesso aos cursos preparatórios ou aos ginásios particulares.” (ABREU (coord.), 1970, p.102) Segundo Spósito (1984), os cursos mantidos à custa de altas taxas dificultava às populações mais pobres de participar do processo seletivo.

Essa pesquisa do C.B.P.E procurou conhecer os cursos preparatórios de admissão aos ginásios existentes no Estado da Guanabara no ano de 1966, sendo analisados 23 cursos de diferentes regiões do Estado. (QUADRO IV) O objetivo foi compreender a situação desses cursos no ano de 1966, assim como a procedência de seus alunos e a capacitação de seu corpo docente. As respostas obtidas através de questionários realizados com professores, alunos e funcionários podem contribuir para entendermos de forma mais sólida como funcionavam esses cursos de preparação.

## QUADRO IV

**QUADRO 2**  
**Distribuição dos Bairros e Cursos Sorteados pelas Zonas Fisiográficas e Socioculturais**

ZONAS	Bairros	Cursos Sorteados	N.º cursos por Zonas	%
Sul	Tijuca (2 cursos) Copacabana (2 cursos) Laranjeiras Botafogo Leblon Ipanema Centro	Santa Tereza Fish I Carretero Fish II Kremer Botafogo Goiás Portocarrero Bernardo de Vasconcelos	9	36,0
Norte	Vila Isabel Maracanã Grajaú Ilha do Governador	Tórres Homem Humaitá Grajaú Alves de Queiroz	4	16,0
Subúrbios Próximos	Méier Engenho Novo Bonsucesso Penha Vaz Lóbo	CEP (Curso de Especialização de Preparação SON (Sociedade de Orientação Nova) Alvorada São Jorge Profª. Vitória Régia	5	20,0
Subúrbios Longínquos	Cascadura Jacarepaguá Marechal Hermes Bangu Campo Grande Rocha Miranda Santa Cruz	Socorro Miguel Teixeira São José Ferreira Alves Cesário de Melo Almeida Melo Paula Freitas	7	28,0
<b>TOTAL</b>			<b>25</b>	<b>100%</b>

Primeiro ponto interessante levantado pela pesquisa diz respeito à necessidade dos cursos preparatórios para a aprovação. De acordo com as respostas obtidas, 100% dos alunos, pais e professores entrevistados afirmaram a necessidade dos cursos para a aprovação no admissão. Assim, de acordo com os pesquisadores do C.B.P.E (1970):

Fundamentando sua existência nas falhas do próprio sistema, os cursos preparatórios, num processo mais de “adestramento” do que educacional, com um tipo de ensino de “memorização” do que de desenvolvimento da inteligência, mantém uma equipe técnica de pessoal habilitado, estabelecendo condições positivas de trabalho, através da administração racional de todas as atividades e visando ao objetivo de preparar candidatos ao concurso de admissão aos ginásios oficiais e particulares da Guanabara.

De acordo com o resultado obtido pelos questionários esses cursos foram considerados necessários porque operam dentro de um sistema educacional seletivo, suprimindo algumas falhas deste, constituindo-se num investimento positivo para seus proprietários e são julgados uteis pelos professores, pais e alunos (ABREU (coord.), jan./mar 1970, p. 104).

A necessidade dos cursos preparatórios estava relacionada, segundo as respostas, à precária formação adquirida pelos alunos no primário. Assim, entre os fatores para a existência e propagação dos cursos na preparação estariam: os cursos permitirem maior

tempo de preparo ao aluno, intensificando os horários de estudo<sup>41</sup>; garantirem aos professores uma remuneração superior que a escola primária motivando mais os professores ao trabalho; oferecerem a orientação, assistência e apoio aos alunos durante a preparação para o admissão, o que basicamente não ocorria na educação primária.

Do ponto de vista pedagógico, os cursos eram necessários, pois: complementavam o primário, considerado deficiente e claudicante; faziam a correta adaptação do aluno a matéria, intensificando-a através de uma programação curricular e de uma metodologia específica, em função das provas de seleção e classificação que aguardavam os alunos; preparavam os alunos como verdadeiros candidatos para os “concursos” oferecendo materiais didáticos de melhor qualidade. Da mesma forma, o corpo docente dos cursos preparatórios era formado por professores que dedicavam mais tempo para o acompanhamento e a fixação da matéria junto aos alunos, além de serem professores considerados especialistas na preparação para o admissão.

Para demonstrar a atuação dos cursos para a aprovação no admissão na Guanabara, os pesquisadores do C.B.P.E. realizaram um questionário com alunos matriculados na primeira série ginásial de 36 colégios públicos e particulares abrangendo um total de 2.789 alunos. (QUADRO V)

---

<sup>41</sup> Os cursos eram oferecidos em dois turnos (manhã/ tarde) e as vezes em três turnos ocorrendo também aulas aos fins de semana.

## QUADRO V

**QUADRO 3**  
**Distribuição dos Colégios segundo as Zonas Fisiográficas e Socioculturais**

ZONAS	Colégios Pesquisados	N.º de Colégios	N.º
Sul	Colégio Batista Colégio de Aplicação da UEG Colégio Hebreu Brasileiro Instituto de Educação Esc. Téc. de Com. Celestino Silva Colégio Pedro II (sede) A. C. M. Colégio São Bento Colégio Pedro II (Tijuca) Colégio Pedro II Escola Deodoro Colégio Bennett Colégio Santo Inácio Educandário Rui Barbosa Colégio Mallet Soares	15	41,6
Norte	Colégio Militar Colégio Pedro II Colégio Estadual João Alfredo Colégio Estadual Bento Ribeiro Ginásio Estadual Prof. Mendes de Moraes Ginásio Newton Braga	6	16,7
Subúrbios próximos	Ginásio Estadual José do Patrocínio Colégio Horácio Piccorelli Colégio Est. Charles Anderson Weaver Colégio N.ª. S.ª. da Penha Ginásio Estadual Visconde de Cairu Ginásio Estadual Dilermano Cruz	6	16,7
Subúrbios longínquos	Ginásio Estadual Prof. José Accioli Colégio Estadual Brig. Schorch Escola Normal Carmela Dutra Colégio Estadual Sobral Pinto Ginásio Estadual Cristóvão Colombo Escola Ind. Silva Freire de Andrade Colégio Arte e Instrução Colégio Piedade Ginásio Ernani Cardoso	9	25,0
<b>TOTAL</b>		<b>36</b>	<b>100%</b>

Desse total, 1.123 alunos, ou seja, 40, 3% tiveram a aprovação após frequentarem cursos preparatórios. Esses números tornam-se ainda maiores em escolas secundárias de grande referência. No Colégio Pedro II, 52,3% dos alunos aprovados frequentaram cursos, no Colégio Militar 69,8% e no Instituto de Educação 72, 5%. A porcentagem é menor nas escolas particulares, onde apenas 22,5% dos alunos entrevistados passaram pelos cursos de admissão. (QUADRO VI)

## QUADRO VI

**QUADRO 10**  
**Distribuição dos Alunos que freqüentaram Cursos Preparatórios pelos Colégios a que Pertenciam**

COLÉGIOS	N.º de Alunos Consultados	ALUNOS QUE FREQUENTARAM CURSOS PREPARATÓRIOS		N.º de Cursos de Procedência dos Alunos
		N.º	%	
	327	171	52,3	62
Pedro II (4 colégios)	235	164	69,8	27
Militar	59	55	93,2	9
Aplicação UEG	69	50	72,5	12
Instituto de Educação	72	48	66,7	5
Carmela Dutra	1 324	477	36,0	100
Colégios Estaduais (15 colégios)	703	158	22,5	47
Colégios Particulares (13 colégios)				
<b>Total</b>	<b>2 789</b>	<b>1 123</b>	<b>40,3</b>	<b>262</b>

Outro interessante dado apresentado por esse levantamento com alunos da primeira série ginásial é o número de tentativas realizadas pelos alunos que frequentaram cursos preparatórios. Do total de 1123 alunos que estudaram nos preparatórios, apenas 46% dos alunos conseguiram o sucesso no primeiro exame, ao passo que 54% necessitaram de duas ou três tentativas para a aprovação. Isso demonstra a dificuldade e a seletividade dos exames. O alto nível de reprovação na admissão fazia com que muitos alunos evadissem da escola, ou voltassem para o primário caso não tivessem completado a 6ª série. (QUADRO VII)

## QUADRO VII

**Número de Tentativas Realizadas pelos Alunos que freqüentaram Cursos Preparatórios**

N.º DE TENTATIVAS	N.º de Alunos	%
Uma tentativa	516	46,0
Dois tentativas	426	37,9
Três tentativas	181	16,1
<b>Total</b>	<b>1 123</b>	<b>100</b>

Sobre o corpo docente dos cursos preparatórios, segundo a pesquisa, eram formados na sua grande maioria de educadores provenientes do Colégio Pedro II, Colégio Militar e Instituto de Educação com longa experiência em preparação para o concurso de admissão. Cabe destacar também a grande incidência de Militares como professores e donos de cursos, sobretudo na região da Zona Norte e Sul. (QUADRO VIII) De acordo com a pesquisa:

Segundo informações obtidas através de entrevistas pessoais, concluímos que o corpo docente representa nos cursos preparatórios fator básico de sucesso. Pertence, em sua maioria, a uma geração de educadores do Colégio Pedro II, Colégio Militar, Instituto de Educação e principais colégios estaduais, com longo exercício docente e experiências em um campo educacional especializado, qual seja, o de “preparar” candidatos ao concurso anual de admissão aos ginásios oficiais da Guanabara. Esse professorado provém na maioria de famílias de nível sócio-econômico médio. [...] O prestígio intelectual desse professorado e sua liderança no campo desse ensino específico dão nome ao curso e certa segurança aos alunos. (ABREU (coord.), jan. 1970, p. 109/110)

#### QUADRO VIII

QUADRO 15  
Distribuição das Profissões do Corpo Docente dos Cursos pelas Zonas

PROFISSÕES	Zona Sul		Zona Norte		Subúrbios Próximos		Subúrbios Longínquos		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Professores	20	29,9	12	17,8	14	20,9	21	31,4	67	72,8
Militares	14	66,7	5	23,8	2	9,5	—	—	21	22,8
Profissões Liberais	1	25,0	—	—	2	50,0	1	25,0	4	4,4
Total	35		17		18		22		92	100

Do ponto de vista da metodologia de ensino utilizada nesses cursos, entrevistados revelaram que os cursos adotavam um processo de adestramento e preparo do aluno que exigia do professor não apenas o conhecimento da matéria do admissão, mas como esta era cobrada nos principais concursos. Como grande parte dos professores dos cursos lecionavam também nos ginásios oficiais, isso tornava esses professores “especialistas” no admissão.

Outra questão apresentada pela pesquisa diz respeito à dificuldade das matérias cobradas nos exames de admissão. De acordo com os dados do C.B.P.E, a disciplina que os alunos tinham maior dificuldade era História, seguida de Geografia e Português.

Os alunos não aceitavam muito bem o “conhecimento cumulativo e memorativo da História e Geografia, especialmente porque essas matérias dão menos oportunidade ao raciocínio individual e os testes de exercícios e revisão são ‘intensivos’ e ‘cansativos’” (ABREU (coord.), 1970, p.123).

#### QUADRO IX

Distribuição das Matérias Consideradas mais Difíceis pelos Alunos										
MATÉRIAS DIFÍCEIS	Zona Sul		Zona Norte		Subúrbios Próximos		Subúrbios Longínquos		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
História	99	83,4	24	9,3	50	19,4	85	32,9	258	35,2
Geografia	58	29,1	31	15,6	33	16,6	77	38,7	199	27,1
Português	61	43,9	33	23,7	20	14,4	25	18,0	139	19,0
Matemática	40	39,2	20	19,6	13	12,8	29	28,4	102	13,9
Nenhuma	7	50,0	4	28,6	2	14,3	1	7,1	14	1,9
Em branco	4	19,1	4	19,1	5	23,8	8	38,0	21	2,9
Total	269		116		123		225		733	100

Por fim, um último ponto ressaltado pela pesquisa foi a seletividade dos cursos preparatórios para o admissão. A escolha dos alunos dos cursos era feita através de teste de verificação de nível e conhecimento. Todos os cursos realizavam antes da matrícula dos alunos testes de verificação, entretanto nos cursos mais concorridos nas Zonas Norte e Sul, onde o número de vagas dos cursos era menor que o número de alunos matriculados também se realizava teste de seleção. Os melhores cursos buscavam assim trabalhar com uma clientela de “boa qualidade” o que garantiria aprovações e o nome do curso no mercado.

O professor José Hermógenes de Andrade Filho, autor do livro: *A pergunta que Ensina* foco de nossa análise no próximo capítulo dirigiu entre os anos de 1954 e 1962, um prestigiado curso na região da Tijuca. Visando aprimorar a renda da família, Hermógenes e sua esposa Yonne Maria Siqueira de Andrade, professora do Instituto de Educação na época, abriram um curso preparatório para o admissão.

O Curso Siqueira de Andrade<sup>42</sup> teve início na Rua Almirante Cochrane transferindo-se depois para a Rua Maria Amália, ambas na Tijuca. Enquanto Hermógenes lecionava as aulas de História, Geografia e Matemática, sua esposa dava as

<sup>42</sup> O nome do curso Siqueira de Andrade é uma referência aos sobrenomes de Yonne Maria Siqueira de Andrade e José Hermógenes de Andrade Filho.

aulas de Português e Ciências. O lema do curso “ensinar muito a poucos”<sup>43</sup> marcava a opção dos professores em preparar turmas pequenas para as provas. As experiências

---

<sup>43</sup> O lema “ensinar muito a poucos” estava relacionado às pequenas turmas de preparação mantidas pelo curso Siqueira de Andrade. Como o curso se desenvolveu na garagem da casa de José Hermógenes e Yonne Maria a limitação espacial não permitia a abertura de grandes turmas como outros cursos da época, mas turmas de no máximo 20 alunos. De acordo com a propaganda do curso isso era visto como um benefício para o curso tornando a preparação ao admissão quase que individualizada. Informações obtidas através de entrevista com Ana Lúcia Siqueira Leão, primeira filha do casal em 13 de fevereiro de 2015.

### **CAPÍTULO 3:**

## **A PRODUÇÃO DIDÁTICA DE JOSÉ HERMÓGENES - O LIVRO *A PERGUNTA QUE ENSINA* E A PREPARAÇÃO PARA O EXAME DE ADMISSÃO.**

Nesse terceiro e último capítulo abordamos o livro didático *A pergunta que ensina* de José Hermógenes de Andrade Filho. Para isso, recorremos a um trabalho biográfico analisando a trajetória docente do autor, suas principais produções didáticas e suas ações pedagógicas ao longo das décadas de 1950 e 1960. Professor de História do Brasil, o autor adquiriu experiência na preparação para o admissão através do magistério no C.M.R.J. e das aulas que lecionava no curso preparatório, mantido pelo próprio por quase 10 anos no bairro da Tijuca no Rio de Janeiro, junto com sua esposa Yonne Maria, professora do Instituto de Educação. Essas experiências levaram o autor a publicar em 1954 o livro *A pergunta que ensina* e no ano de 1958 o livro *Iniciação à nossa História*. Os dois livros tiveram sucesso e repercussão, visto o número de edições atingidas por cada um deles: o primeiro teve 20 edições, enquanto o segundo teve 17 edições. Ambos foram publicados até o ano de 1971, quando o exame de admissão foi extinto pela lei 5.692<sup>43</sup>.

Nosso objetivo foi compreender a produção do livro *A pergunta que ensina* de José Hermógenes em três aspectos: sua forma, seu conteúdo histórico e seu conteúdo pedagógico. Composto apenas de perguntas sobre a história pátria, o livro propunha, segundo o autor, fazer o aluno aprender história e se preparar para os exames de admissão através de um método que o colocasse em um papel ativo na aquisição do conhecimento. Seus livros visavam preparar os alunos para o “temido” e concorrido exame de admissão. A matéria de história do Brasil cobrada nos exames refletia o ensino de história do período marcado pela preocupação com a formação nacionalista e patriótica dos alunos. Observamos no capítulo anterior que a estrutura educacional

---

montada por Campos e Capanema continuou vigorando nas décadas seguintes sendo observadas poucas mudanças com a L.D.B. de 1961. Assim, o ensino de história estabelecido pelas leis educacionais do período Vargas, foi mantido nas décadas de 1950 e 1960. Dessa forma, podemos considerar que o código disciplinar (CUESTA FERNANDEZ, 1998) do ensino de História foi mantido nessas décadas.

Dessa forma, podemos levantar algumas questões iniciais: Quais foram os objetivos do livro de José Hermógenes? Por que elaborar um livro só de perguntas? Que influências historiográficas, pedagógicas e políticas teve o autor? Será que ele alcançou seu objetivo de tornar o aluno um sujeito investigativo na pesquisa histórica? Ou apenas reproduziu fórmulas de memorização e repetição que tanto criticou em seus livros? Seus livros alcançaram realmente resultados? Existiam outros livros nesse formato nessa época? A partir dessas reflexões iniciais desenvolvemos esse terceiro capítulo, articulando três elementos que consideramos essenciais para a compreensão do nosso objeto de estudo: o ensino de história do período, o exame de admissão e o livro didático de José Hermógenes de Andrade.

### **3.1 O professor José Hermógenes e sua produção didática.**

José Hermógenes de Andrade Filho nasceu em Natal no Rio Grande do Norte no dia 9 de março do ano de 1921. Seus pais eram pessoas humildes, sua mãe Maria Isaura, conhecida como dona Maroca e seu pai, José Hermógenes, funcionário público de Natal. Completavam a família mais três irmãos, que junto com Hermógenes ajudavam no sustento do lar com trabalhos e serviços pela cidade. Pelos familiares era carinhosamente chamado de “casusa”.<sup>43</sup>


Sua origem humilde não o impediu de prosseguir nos estudos ingressando no secundário no Colégio Atheneu Norte-Riograndense. Ao terminar o ensino secundário decidiu seguir a carreira militar. Seu objetivo era ingressar na Escola Militar de Realengo no Rio de Janeiro. De acordo com Hermógenes em entrevista concedida para o Museu da Pessoa de São Paulo em 2008 aos 88 anos de idade:

Terminado o curso no Atheneu eu fiquei com problema, não havia uma instituição de terceiro grau, não havia faculdade em Natal naquela época, só tinha em Recife, Salvador, no Rio de Janeiro existia Escola Militar no bairro de Realengo. Eu fiz esse raciocínio: “Eu não posso pagar passagem para o Rio pra escola militar porque lá deve ser muita mais exigente do que eu tenho pra dar.” Não podia fazer nada, eu passei a dar aula de Matemática para quem estava

ruim e ganhei um dinheirinho, era dez mil reis a hora e assim eu fiquei dependendo de alguém pra financiar essa minha viagem, porque eu fiz o raciocínio: não ia gastar um tostão se eu entrasse pra escola militar, eu não ia gastar nenhum tostão, eu ia receber pelo trabalho, um salário miserável, mas recebia comida, alojamento e educação; e se terminasse, eu sairia aspirante do Exército, aí ganharia muito mais e era outra situação. Eu não sabendo o que eu podia fazer pelo meu esforço levou meu irmão, que tinha conseguido um emprego no interior do Estado, ele fez um empréstimo, coitado pra financiar a minha viagem. A minha avó morava no Rio, eu vim para o Rio já tendo onde morar. Aí fiquei fazendo curso, fazendo curso não, eu me meti num curso preparatório para o exame da Escola Militar.<sup>43</sup>

Na época, o concurso para Escola Militar do Rio de Janeiro era muito concorrido. Após a reprovação no concurso no ano de 1940, José Hermógenes retorna para o Rio Grande do Norte onde fica por alguns meses. Com auxílio do Major Paulo Lopes, professor na época do preparatório, é concedido a Hermógenes uma vaga para Escola de Cadetes de São Paulo em junho de 1941.<sup>43</sup> Em ANEXO observamos a sua ficha da época.

#### IMAGEM I

I. G. E. E. — ESCOLA PREPARATÓRIA DE CADÊTES DE SÃO PAULO	
 RETRATO         Polegar Direita	Pai: <u>José Hermógenes de Andrade</u>
	Mãe: <u>Maria Izaura de Andrade</u>
	Procedência: <u>Civil</u>
	Matricula: <u>28 de Junho de 1941</u>
	Nascimento: <u>9 de Março de 1921</u>
	Logar: <u>Natal - Rio Grande do Norte</u>
	Res. dos Pais: <u>Rua Presidente Passos 993 - Natal</u>
	Res. do Resp.:
	Colegio anterior: <u>Ateneu Norte Riograndense - Natal</u>
	Ano: <u>3º</u> Turma: Cia: <u>2a. N.º 186</u>
Destino:	
Observações:	
I - IDENTIFICAÇÃO Nome <u>JOSÉ HERMÓGENES DE ANDRADE FILHO</u>	

(Imagem I: Escola Preparatória de Cadetes de São Paulo. Entrada em 28 de junho de 1941. FONTE: Arquivo pessoal de José Hermógenes de Andrade.)

Após 6 meses em São Paulo, Hermógenes conseguiu a admissão no curso de aspirante a oficial na Escola Militar de Realengo no Rio de Janeiro. Realizou o curso entre os anos de 1942 e 1944<sup>43</sup>, passando depois de formado e como a patente de 2º Tenente (D.O. 05/03/1945), pelos quartéis do 10º Regimento de Infantaria em Belo Horizonte<sup>43</sup> em 1944, do 9º Regimento de Infantaria em Pelotas<sup>43</sup> e o 16º Regimento de Infantaria de Natal<sup>43</sup> no ano de 1945. Cabe destacar que durante esses anos ocorria a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e no período que esteve servindo em Natal,

---

chegou perto de ser enviado para lutar na Europa. Durante o ano de 1945 realizou o curso de especialista de guerra química<sup>43</sup> preparando-se para o envio para a guerra. Muitos companheiros militares chegaram a embarcar na FEB para combater o nazi-fascismo na Itália. Quando seu pelotão estava prestes a ser enviado, a guerra chegou ao fim. José Hermógenes afirma em depoimentos que sua mãe, Dona Maroca, católica fervorosa, fez uma reza tão forte que derrotou o exército de Hitler.<sup>43</sup>

Com o fim da Segunda Guerra e o do Estado Novo de Vargas em 1945, José Hermógenes foi transferido para a Escola de Instrução Especializada no Rio de Janeiro onde passou a ter a função de instrutor de guerra química<sup>43</sup>. Observamos que até esse momento de sua vida, José Hermógenes não tinha nenhuma relação com o magistério secundário e o ensino de história. Entretanto, a partir dos anos de 1947 e 1948 algumas mudanças ocorrem em sua vida e começam a encaminhá-lo para a carreira docente. Primeiro, no ano de 1947, José Hermógenes casou com Yonne Maria, normalista do Instituto de Educação formada no ano de 1947 e professora dessa instituição entre as décadas de 1950 e 70.<sup>43</sup> Com ela permaneceu casado por 16 anos e teve duas filhas. Acreditamos que a influência de Yonne foi fundamental não apenas na escolha de Hermógenes em seguir o magistério como também nas perspectivas e ideias pedagógicas que passou a adotar. Por ter sido normalista e professora do Instituto de Educação, Yonne Maria teve contato direto com a pedagogia renovada difundida na Escola Normal no período. Em entrevista cedida no dia 12 de fevereiro de 2015, a primeira filha do casal Ana Lúcia Siqueira Leão defende a seguinte ideia:

“Eu era aluna do primário do Instituto na década de 1950, e nessa época existia uma didática onde o aluno era o centro do processo. Eu me lembro que minhas professoras utilizavam uma didática viva, atuando com projetos. Eu acredito que minha mãe tenha colaborado muito na construção didática desse livro, ela era uma pessoa muito criativa dentro da didática. Eu percebia que ela fazia com as turmas trabalhos muitos criativos, como trabalhos de pesquisa, trabalhos onde os alunos se envolviam. Me lembro dela levando turmas para fazer pesquisas em bibliotecas, trabalhos de campo. Então era uma época onde os alunos se envolviam muito com as questões. Me lembro de coisas como jornal mural, unidade experiência, já havia no Instituto grêmios estudantis. Eram atividades de construção, onde o aluno era o centro do fazer. Você não ficava sentado lendo, decorando, você fazia. Você era o centro do processo. Lembro dela bolando essas atividades com os alunos dela. Ela era pioneira em tudo que aparecia, por isso se envolveu com uma didática nova da matemática que foi trazida por um grupo francês. Ela nem era da área de exatas, no curso de admissão ela dava aulas de português e ciências. Ela começou a despertar para a matemática porque veio um grupo francês com a matemática moderna e ela se encantou. Ela era uma pessoa que buscava muito o conhecimento. [...] Assim, acredito que toda a parte de didática, da pedagogia mais moderna do livro, do aluno no centro processo de aprendizagem tenha sido colaboração

---

dela. Com certeza, isso aconteceu.” (Entrevista realizada no dia 12 de fevereiro de 2015.)

Outra importante mudança ocorrida na vida de Hermógenes que o incentivou a seguir o magistério aconteceu no ano de 1948, quando foi transferido para o Colégio Militar do Rio de Janeiro (Boletim nº 194 de 23/08/1948). Nesse tradicional educandário, Hermógenes permaneceria por mais de 25 anos, até o final de sua carreira militar.

## IMAGEM II



(Imagem II: Casamento de José Hermógenes e Yvonne Maria em 17 de dezembro de 1947. Ele militar do quartel de Realengo e ela normalista do Instituto de Educação. FONTE: Arquivo pessoal de José Hermógenes de Andrade)

No final da década de 1940, José Hermógenes realizou o curso de Estágio em Técnico de Ensino concluído em 1949<sup>43</sup> tornando-se, após aprovação em concurso, assistente especial de ensino nas disciplinas de Geografia Econômica, Filosofia e

História da América e do Brasil<sup>43</sup>. (Portaria Ministerial nº 88 de 10/04/1951) Como tratamos no capítulo anterior, o C.M.R.J. era nesse período uma instituição que defendia a disciplina escolar História do Brasil com fortes raízes nacionalistas. Consideramos essa influência da perspectiva militar sobre a história do país fundamental na sua produção didática. O destaque dado aos heróis, acontecimentos, datas e guerras considerados fundadores da história nacional e do Estado Nação tornaram-se marcas de seus livros.

### IMAGEM III



(Imagem III: Estágio de Técnica de Ensino. Turma de 1949. FONTE: Arquivo pessoal de José Hermógenes de Andrade)

Nesse sentido, observamos duas influências pedagógicas na formação docente e na trajetória de Hermógenes. Sua formação militar e em especial sua permanência no C.M.R.J por mais de 25 anos marcaram sua perspectiva histórica no que diz respeito à escolha de conteúdos, a ênfase em determinados temas, o enfoque na história política e militar em detrimento de uma história econômica, social e cultural. Da mesma forma, acreditamos que através da relação com sua esposa Yonne Maria, Hermógenes teve acesso às ideias de uma pedagogia renovada provenientes da Escola Nova. Na introdução de seus livros didáticos, o autor afirma diversas vezes seu objetivo de tornar o aluno sujeito do conhecimento, desenvolver o criticismo e a criatividade assim como fazer desafios e estimular a mente do estudante.

Vimos no capítulo anterior algumas ideias do pensamento educacional militar nas décadas de 1930 e 1940 e a dificuldade de se conciliar essas ideias com outras

---

correntes pedagógicas do período, em especial o escolanovismo. Se adotássemos um ponto de vista simplista poderíamos desqualificar a possibilidade de um professor de História do Brasil do C.M.R.J, formado dentro de uma perspectiva militar propor em seu livro métodos de ensino e aprendizagem ligado a uma pedagogia renovada. Mas de acordo com a autora Marta Maria de Carvalho (1999), a apropriação de preceitos da pedagogia da escola nova por católicos e militares, existiu durante esse período. As influências da escola nova estaria restrita, no caso desses dois grupos, apenas no campo teórico da pedagogia e não na questão dos fins e objetivos educacionais. Cabe destacar ainda, como veremos a seguir, que na época de publicação de seus livros, o uso de métodos de uma pedagogia moderna era incentivado por professores e formuladores do currículo para o ensino secundário.

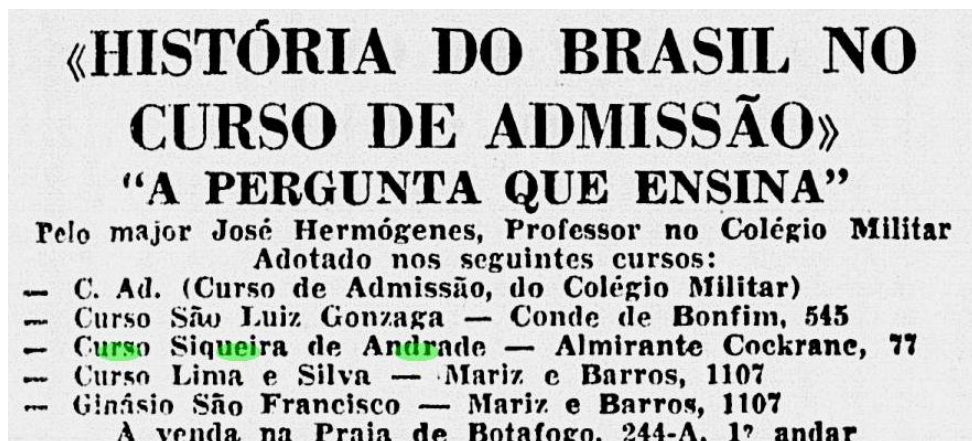
No início da década de 1950, José Hermógenes participou de sua primeira publicação como escritor ao produzir com um grupo de oficiais o primeiro *Guia do Aluno do Colégio Militar*<sup>43</sup>. Na época, como primeiro-tenente, recebe os méritos especiais pela dedicação durante a elaboração do trabalho.<sup>43</sup> No ano de 1952, depois de ser transferido de assistente especial de ensino de Filosofia para assistente especial de ensino de História foi designado como professor de História do Brasil do curso de admissão do C.M.R.J.<sup>43</sup> Para preparação ao concurso de admissão ao Colégio Militar, foi criado o Curso de Admissão (CAAd) que era oferecido a órfãos militares, filhos de oficiais e praças que durou até o ano de 1960, com Hermógenes lecionando durante todo esse período no curso. No ano seguinte, em 1953, este foi nomeado professor adjunto catedrático de História do Brasil a título precário (Portaria nº 404 de 30/09/1953).

IMAGEM IV e V



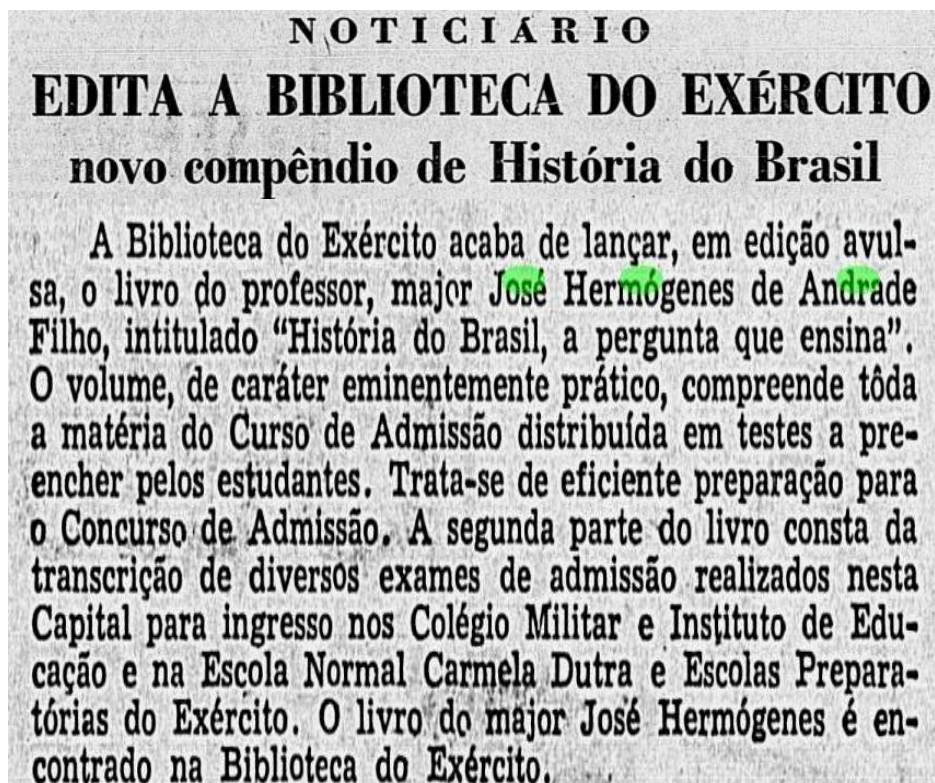
(Imagem IV: Nomeação de José Hermógenes como professor de História do Brasil do Colégio Militar assinada por Getúlio Vargas em junho de 1954. Imagem V: Registro definitivo de professor de História do Brasil e Filosofia emitidos pela Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Saúde. FONTE: Arquivo pessoal de José Hermógenes de Andrade)

Em 27 de junho de 1954 assumiu em caráter efetivo o Magistério do Exército tornando-se professor de História do Brasil.<sup>43</sup> Nesse mesmo ano, lançou seu primeiro livro didático *História do Brasil no Curso de admissão: A pergunta que ensina* pela Editora Jornal de Ciências. O livro publicado em formato de apostila contava com perguntas sobre a História do Brasil desde o “descobrimento” até o período do governo Vargas e tinha como objetivo preparar os alunos ao exame de admissão. Em 1956, pela a Editora Biblioteca do Exército publicou a 3ª e a 4ª edições desse livro, esta última revisada e com um número maior de páginas. O livro era utilizado nos cursos que preparavam ao admissão, como publicado no jornal *Diário de Notícias* de 18 de julho de 1954.



(Imagem VI: História do Brasil no curso de admissão: a pergunta que ensina. jornal *Diário de Notícias* de 18 de julho de 1954.)

Em matéria publicada pelo jornal *Correio da Manhã* em 23 de Fevereiro de 1957 o livro era visto como “eficiente preparação para Concurso de Admissão” tendo um caráter “eminentemente prático”. O livro trazia ainda, a partir da 4ª edição lançada pela Editora Biblioteca do Exército, a transcrição de provas antigas para o ingresso no Colégio Militar, no Instituto de Educação e na Escola Carmela Dutra.



---

(Imagem VII: Lançamento História do Brasil, a pergunta que ensina pela Biblioteca do Exército. Jornal *Correio da Manhã* em 23 de fevereiro de 1957.)

Com o sucesso do primeiro livro, José Hermógenes lançou seu segundo livro *Iniciação à nossa História* no ano de 1958, como um complemento didático do livro anterior. O livro lançado inicialmente pela Gráfica Editora Aurora era voltado novamente para alunos da 5ª série primária, sendo o foco mais uma vez a preparação dos alunos para o admissão. Diferente do primeiro, o livro *Iniciação à nossa História* consistia em um livro-texto abrangendo toda a matéria de História do Brasil onde os alunos encontrariam as respostas as perguntas suscitadas pelo livro *A pergunta que Ensina*. O grande diferencial do livro era a presença das Histórias em Quadrinhos produzidas pela Editora Brasil América (EBAL) de Adolpho Aizen. Como o anterior, o livro tornou-se um sucesso e tem a sua 1ª edição esgotada em apenas 6 meses.

Logo na introdução do livro, o autor justificava a relação entre as obras:

“A PERGUNTA QUE ENSINA” meu livro anterior, é irmão gêmeo deste, “INICIAÇÃO A NOSSA HISTÓRIA”. Aquele teve o escopo de estimular, orientar, educar a pesquisa e o espírito investigador. Este apresenta-se como a ideal fonte de consultas às pesquisas suscitadas. Aqui o aluno encontrará respostas às perguntas “difíceis”, mas que realmente “ensinam”, propostas pelo outro. Aquele indaga. Este informa. Ambos ensinam, em fértil simbiose. Eles se completam.

Além de professor do Colégio Militar, José Hermógenes manteve por 8 anos um curso preparatório para o Admissão. Como vimos, para a entrada nas principais escolas secundárias os alunos realizavam concorridos exames. Muitos alunos que estudavam em outras instituições no ensino primário e até mesmo vindos de outros estados se preparavam nos cursos preparatórios. José Hermógenes e sua esposa Yonne Maria, professora primária do instituto de educação, mantiveram o curso Siqueira de Andrade preparando alunos e alunas para as provas de admissão do C.M.R.J, Instituto de Educação e Colégio Pedro II.

A atuação docente de José Hermógenes não ficou restrita ao ensino de História do Brasil. Em 1955, foi transferido da cadeira de História para a de Filosofia<sup>43</sup>, disciplina que se manteve professor até o ano de 1963<sup>43</sup>, quando se tornou adjunto catedrático da disciplina de Organização Social e Política. Foi ainda professor de Fundamentos Sociológicos da Educação do Curso de Técnica<sup>43</sup> de Ensino do Exército e participou da Diretoria da Cruzada Militar de Alfabetização.<sup>43</sup>

---

Os sucessos de seus livros e de sua carreira no magistério militar fizeram aumentar seu prestígio e reconhecimento, sobretudo no que se refere ao meio educacional. Em 1958 foi nomeado pelo ministro da guerra, Henrique Teixeira Lott, para ser o representante do exército na comissão de Planejamento das Atividades Sociais e Cívicas na Escola Secundária atuando junto ao Ministério da Educação. Essa nomeação ocorreu no mesmo ano de sua participação na visita do então presidente da República, Juscelino Kubistchek, ao C.M.R.J. na data de aniversário do colégio. Na ocasião recebeu elogios pela excelente impressão deixada na visita do Presidente da República.<sup>43</sup>

#### IMAGEM VIII



(Imagem VIII: Nomeação de José Hermógenes a Comissão de Planejamento das Atividades Sociais e Cívicas. Jornal *Correio da Manhã*, 12 de julho de 1958.)

#### IMAGEM IX



(Imagem IX: Visita do presidente Juscelino Kubistchek ao C.M.R.J. no aniversário da instituição em 6 de maio de 1958 com a participação de José Hermógenes de Andrade. FONTE: Arquivo pessoal de José Hermógenes de Andrade)

No início da década de 1960, com o sucesso do método do primeiro livro *A pergunta que ensina*, o autor escreve *Programa de História do Brasil: A pergunta que ensina* para os alunos dos ginásios, cursos pré-normais, escolas preparatórias, vestibulares e concursos. Com formato semelhante ao livro anterior, se diferenciava por abordar uma quantidade maior de conteúdos e temas. O livro trazia ainda provas antigas para admissão as escolas normais do Instituto de Educação e Carmela Dutra e para as Escolas Preparatórias das Forças Armadas. Na introdução do livro o autor afirma a efetividade de seu método:

Em 1954 publiquei “História do Brasil no Curso de Admissão – A pergunta que ensina”. Cinco anos depois, já se esgota a 6ª edição. O subtítulo – “A Pergunta Que Ensina” – tomou maior notoriedade do que o título e, com muita alegria ouvi pais, professores e alunos se referirem carinhosamente ao “P.Q.E”. Antes de lançar aquele livrinho senti que obteria êxito. Os fatos vieram confirmar a esperança. [...]

Sem dúvida o que o estudante pedia era um método que o libertasse de sua indesejável situação de passividade e fria memorização; queria oportunidade para exercitar suas faculdades mais altas, principalmente a criadora. Neste método ele é coautor comigo. Qualquer estudante quer compreender os “porque”, os “para que” e os “como”, mas compreender por viver e sentir... Ninguém se satisfaz com o papel inferior de ler (ou ouvir), guardar e repetir...

O método chama-se “A Pergunta Que Ensina” porque, em sua maioria, as perguntas e testes contêm maior quantidade de dados e informações do que indagações, de modo que, estudando-o para responder, o aluno deve capacitar-se de conhecimentos que, por seu turno, são objeto de perguntas posteriores. (HERMÓGENES, 1960, INTRODUÇÃO)

O livro rendeu a José Hermógenes os votos de congratulações da Assembleia Legislativa do Estado da Guanabara em 16 de agosto de 1960.<sup>43</sup> Em contrapartida, também observamos algumas críticas ao livro como no Jornal *Diário de Notícias* do dia 11 de setembro de 1960 em que a reportagem questionava se o método criado para a preparação dos alunos para o admissão ao ginásio serviria aos estudantes das Escolas Preparatórias de Cadetes e vestibulares. Sobre a utilidade do método na preparação para o admissão o jornal afirma: “Deu certo, a receptividade foi imensa, porque o método é na verdade engenhoso, consistindo, como consiste, em desmontar toda a matéria em perguntas que obrigam o estudante a ir ao livro texto para respondê-las, findo o que terá fixado sem maior esforço fatos, nomes, datas.” (Jornal *Diário de Notícias* 11 de setembro de 1960.) Mas questiona até que ponto esse método seria eficaz na preparação para vestibulares e escolas preparatórias. De acordo com a reportagem: “É possível que até o grau ginasial esse sistema, que importa na simples memorização de elementos históricos, seja de bom proveito. Não podemos, entretanto, concordar em que seja essa a história a ser exigida de estudantes de Escolas Preparatórias de Cadetes e candidatos a vestibulares.” (Jornal *Diário de Notícias* 11 de setembro de 1960)

#### IMAGEM X



(Imagem X: Capa do livro *Programa de História do Brasil: A pergunta que ensina* lançado no ano de 1960 para alunos do ginásio, cursos pré-normais, escolas preparatórias, vestibulares e concursos)

#### IMAGEM XI

## *Estante Militar*

VOLTA o maj. prof. José Hermógenes de Andrade com *A pergunta que ensina*, agora para servir também aos ginásios, cursos pré-normais, Escolas Preparatórias, vestibulares e concursos. As perguntas são de História do Brasil e o maj. Hermógenes as formulou inicialmente para os estudantes que se preparam para o exame de admissão ao ginásio. Deu certo, a receptividade foi imensa, porque o método é na verdade engenhoso, consistindo, como consiste, em desmontar toda a matéria em perguntas que obrigam o estudante a ir ao livro texto para respondê-las, findo o que terá fixado sem maior esforço, fatos, nomes, datas. É possível que até o grau ginasial esse sistema, que importa na simples memorização de elementos históricos, seja de bom proveito. Não podemos, entretanto, concordar em que seja essa a história a ser ensinada de estudantes de Escolas Preparatórias de Cadetes e candidatos a vestibulares.

cias fundamentais se impõem ao Brasil: melhorar e aperfeiçoar a sua população, nos índices vitais e no preparo científico e técnico que a nossa era exige; enriquecer, criando riquezas, pela crescente utilização dos seus largos recursos naturais; tornar-se logicamente forte e seguro da sua força para manter a sua atitude pacífica de sempre, em face das contingências de um mundo que vai ficando cada dia menor e mais superpovoado, mais agressivo e mais primário, no sentido político".

"Apesar do nosso impressionante incremento demográfico, devemos continuar a receber muitos imigrantes, sem distinção de "raças", mas de culturas, de assimilabilidade. No presente, a qualidade, o nível e as afinidades culturais é o que interessa; o imigrante deve ser elemento culturegênico, antes de ser demogênico, o que já constitui uma precaução universal. O acervo não qualificado, pouco produtivo, constitui pe-

(Imagem XI: A pergunta que ensina para ginásios e cursos pré-normais. Jornal *Diário de Notícias* 11 de setembro de 1960.)

No ano de 1960, José Hermógenes assinou sua transferência para a editora Freitas Bastos onde iniciou uma vasta produção também nas áreas de Yoga, filosofia e poesia. Seus livros de História do Brasil eram considerados nos anos de 1960 referências na área de preparação para o admissão no estado da Guanabara. As sucessivas edições e lançamentos, nessa mesma editora, demonstram a repercussão de suas obras, sobretudo o livro *A pergunta que ensina*. No ano de 1960 foi lançada a 7ª edição desse livro, no ano de 1961 a 8ª, 9ª e 10ª edições, no ano de 1962 a 11ª e 12ª edições e no ano de 1963 a 13ª, 14ª e 15ª edições.

IMAGEM XII



(Imagem XII: Diário de Notícias 27 de novembro 1960.) (Diário de Notícias 26 de fevereiro de 1961)

O último livro de José Hermógenes voltado para o público do admissão foi *Saltando Obstáculos* lançado no ano de 1963 pela também editora Freitas Bastos. Esse livro era uma espécie de manual de preparação dos alunos para o exame de admissão, composto de provas de concursos anteriores das quatro matérias exigidas no admissão (português, matemática, geografia e história). O objetivo do livro era fazer o aluno se preparar para o exame treinando as provas anteriores. No começo do livro, na introdução dedicada aos mestres, Hermógenes justifica a eficácia dessa forma de estudo pela sua experiência na preparação para o admissão. O autor afirma:

Aos Mestres

#### EXPLICAÇÃO

Há dez anos venho preparando candidatos aos exames de admissão ao curso ginasial. Nesta longa experiência fui aprendendo e confirmando a tese de que o aprender-fazendo é o segredo do êxito. Quanto mais prática melhor. Esta é a convicção dos muitos colegas que se entregam a mesma tarefa. Foi assim pensando que escrevi um livro didático sobre História do Brasil, cujo título deixa bem claro sua intensão – fazer o aluno praticar. “A Pergunta Que Ensina”. A coisa deu certo. Deu certo mesmo, basta dizer que, sendo apenas um livro complementar e de uso restrito ao Estado da Guanabara já atingiu a 13ª edição. (HERMÓGENES, 1963, p.11)

Cabe destacar, a sugestão feita por Hermógenes aos professores que preparavam seus alunos para o admissão. O concurso de admissão era visto como uma verdadeira maratona por alunos e professores não apenas pela quantidade de provas que eram realizadas, mas pela necessidade do estudo intenso nos meses anteriores ao exame. Nesse sentido, Hermógenes sugere que o mais importante nessa etapa era o aluno aprender a fazer a prova, por isso era necessário os professores “adestrarem” seus alunos através da resolução de exames anteriores. As provas variavam muito pouco de

---

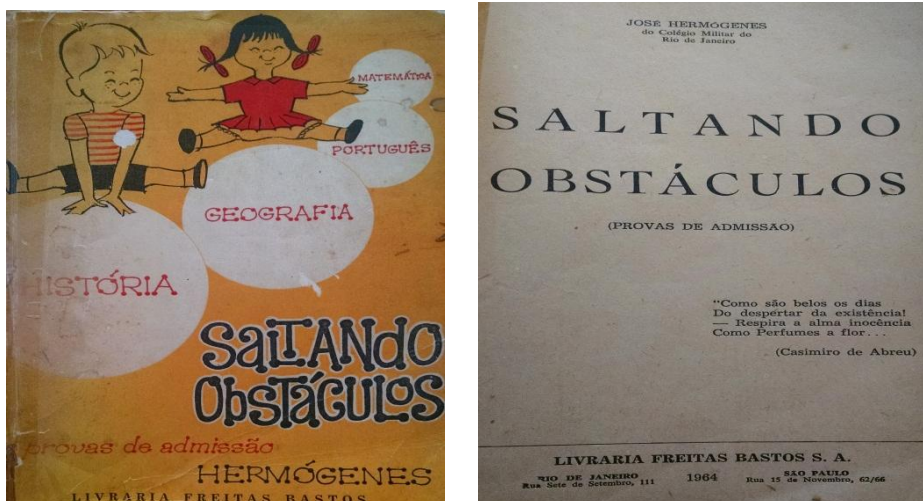
um ano para outro, segundo ele, este seria o objetivo de seu livro: ensinar a fazer a prova.

Trata-se agora predominantemente de adestrar o aluno, que vai participar de uma verdadeira maratona. É preciso que se faça uma aprendizagem predominantemente no plano da atividade e da afetividade, pois ao candidato do admissão é muito importante saber, mas não menos decisivo é saber fazer a prova. Quanto aluno de excelente rendimento nas provas comuns do curso surpreendem com uma decepção o professor e os pais, que, com justiça tinham o direito de acalantar prognósticos otimistas! [...]

Creio que deveríamos, nós os professores seguir a mesma técnica no adestramento dos meninos que vão se submeter a exame. Isto é, submete-los a treinamentos que tenham o máximo de aproximação com a realidade que vão enfrentar. As provas, contidas neste livro, proporcionam a parte mais difícil dessa verossimilhança tão necessária. Constaram de exames anteriores. Deverá ser muito pouco diferente o que uma futura banca examinadora poderá propor aos futuros examinados. A parte circunstancial, creio não ser difícil de ser preenchida pelo professor inteligente. Poderá instituir o cartãozinho de identidade, típico de todos os exames. Faze-los entrar em silêncio e um tanto “solenemente” na classe, então transformada em “salão de exame”. Máximo de rigor quanto à disciplina. Ninguém conversa. Ninguém olha para o lado, sob pena de anulação da prova. Pouca ou nenhuma pergunta ou esclarecimento descabido. Entregas da prova dentro do tempo aprazado

Todo esse conjunto de detalhes e toda esta montagem contribuirá seguramente para “acostumar” o aluno aos rigores de uma prova, vacina-ló-á contra o nervosismo, esquecimentos, inquietações, bastante frequentes e que quase sempre respondem por desagradáveis surpresas, que conseguem, em muitos casos destruir todo um trabalho didático custosamente elaborado por meses e meses. (HERMÓGENES, 1963, p. 12)

Observamos na descrição acima de Hermógenes que a preparação para o admissão deveria ser feita através de uma prática disciplinar rígida. Nesse sentido, eram bem recebidas as palavras e ações pedagógicas de um militar para ensinar os professores a disciplinar e preparar os alunos. Inclusive como observamos no capítulo anterior, muitos cursos preparatórios para o admissão eram mantidos por militares, ressaltando esse aspecto de uma preparação disciplinar para o admissão. Da mesma forma, por ser professor do C.M.R.J., instituição de interesse de parte dos alunos que prestavam o admissão, Hermógenes detinha autoridade para ensinar a melhor forma dos alunos a se prepararem para as provas.



(Imagem XIII: Capa do livro *Saltando Obstáculos* lançado no ano de 1963 pela editora Freitas Bastos.)

Com o advento do Regime Militar em 1964 e a mudança do panorama educacional brasileiro, José Hermógenes começou sua produção didática em novas áreas. A progressiva instituição de novas disciplinas no currículo da educação básica como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política levaram o autor a produzir manuais didáticos dessas matérias. No ano de 1963 assumiu como Adjunto Catedrático da disciplina de Organização Social e Política e no ano de 1967 tornou-se o responsável pela cátedra dessa disciplina no C.M.R.J.

Hermógenes contribuiu para a criação e organização do programa dessas disciplinas que enfatizavam a formação dos jovens dentro de um perfil disciplinado, onde eram construídos valores cívicos baseados nos ideais de amor a pátria e a nação. Seus livros foram amplamente vendidos e utilizados durante o Regime Militar. Além de legitimadores da nova ordem implantada buscavam a formação dos alunos e jovens dentro de uma ideologia, um perfil político e uma visão de mundo definido e baseado nos valores militares.

Ao mesmo tempo, cabe destacar, que os exames de admissão foram extintos com a Lei 5.692/71 que uniu o curso primário com o secundário através do chamado ensino de 1º grau. Assim, seus livros de História do Brasil voltados para a aprovação dos alunos no admissão ficariam sem mercado a partir da década de 1970.

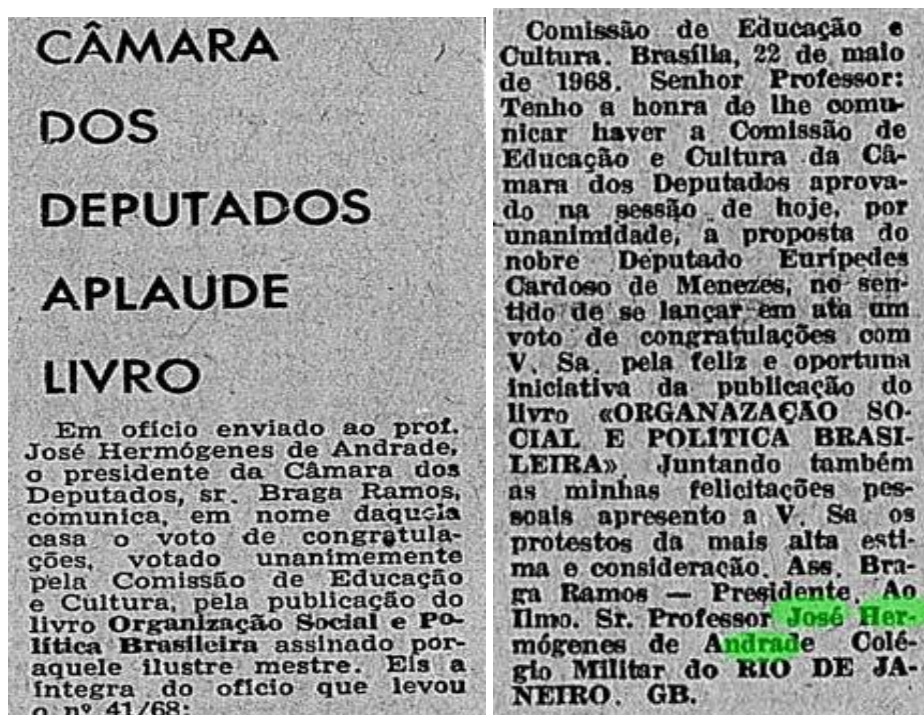
IMAGEM XIV:



(Imagem XIV: Livros Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica.)

O sucesso de seus livros de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira levaram o autor a ser homenageado no Congresso Nacional em 22 de maio de 1968, mesmo ano que seria decretado o Ato Institucional número 5, marca do fechamento do autoritarismo do regime.

IMAGEM XV:



(Imagem XV: Jornal *Diário de Notícias*, 22 de maio de 1968)

---

No final da década de 1960, abril de 1969, José Hermógenes transferiu-se para a Editora Record, onde permanece até os dias de hoje, aos 94 anos, como conhecido e renomado escritor. Por essa editora, lançou a 20ª e última edição do livro *A pergunta que ensina* no ano de 1971. Seu outro livro de História do Brasil *Iniciação à nossa História* também seria lançado pela última vez nesse mesmo ano, na sua 17ª edição. Continuou publicando por essa editora seus livros de *Educação Moral e Cívica* e *Organização Social e Política Brasileira* até o final do Regime Militar na década de 1980.

Mas, seria através de seus diversos livros de Yoga e poesia que o autor alcançaria o sucesso editorial. De acordo com dados fornecidos pela editora Record, José Hermógenes tornou-se o autor com a maior vendagem de livros da editora atingindo o best-seller em diversos títulos, tais como: *Autoperfeição com Hatha-Yoga*, *Yoga para Nervosos*, *Saúde Plena com Yogaterapia*, *Saúde na terceira idade*, *Yoga: caminho para Deus*, *Mergulho na Paz*, *Convite a não-violência*.<sup>43</sup> A mudança do autor para a editora Record em 1969, publicada no Jornal do Brasil do dia 21 de abril demonstra a importância do autor na produção didática do período.



(Imagem XVI: Mudança de José Hermógenes para editora Record em finais da década de 1960. *Jornal do Brasil* do dia 21 de abril de 1969)

A partir da década de 1970, após ampla produção didática para o ensino secundário, José Hermógenes iniciou seu afastamento do meio militar dando maior ênfase as suas outras produções. O autor recebeu ao longo da carreira algumas homenagens, tais como: a indicação para sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe em 14 de julho de 1960, a nomeação como sócio correspondente do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, em 28 de janeiro de 1969. Além disso, recebeu algumas homenagens no Rio de Janeiro como as medalhas Pedro Ernesto<sup>43</sup> e a medalha Tiradentes<sup>43</sup>. Em 2006, entrou também para Academia de Letras de Natal.

Ao ser reformado no exército em 18 de março de 1974, após 35 anos de carreira, recebe o seguinte elogio do General de Brigada Darcy Jardim de Mattos, Comandante do Colégio Militar:

Cel Prof. JOSÉ HERMÓGENES DE ANDRADE FILHO – Afasta-se do corpo docente do Colégio Militar do Rio de Janeiro, por motivo de reforma, após

---

haver prestado mais de duas décadas de serviços relevantes à causa do ensino neste Educandário, mais um dos seus antigos mestres.

Oficial de invulgar inteligência, desde moço vem se aplicando cada vez mais nos estudos de várias matérias, ampliando os vastos conhecimentos no campo da Medicina e dos Estudos Sociais, destacando-se na Literatura, Filosofia e Psicologia, tendo como fruto dos seus esforços uma enorme bagagem literária editada, entre outras, o da doutrina filosófica oriental da prática do “hatha yoga”, matéria pela qual é um abnegado.

Seu grande valor moral, personalidade marcante, grande dedicação sem limites, relacionados às questões do ensino, espírito ponderado e justo, fina educação e lhanza no trato com seus discípulos, são qualidades que dignificam o ilustre mestre que, sempre foi um profissional simples em suas atitudes, afável e modesto. (FONTE: Assentamentos Militares de José Hermógenes de Andrade Filho 1º semestre do ano de 1974. Acervo: Arquivo Histórico do Exército)

A análise da trajetória docente de José Hermógenes serviu para compreendermos suas ações pedagógicas e sociais assim como sua inserção como autor de livros didáticos durante as décadas de 1950 e 60. Passaremos agora, na segunda parte do capítulo, a tratar sobre o ensino de história nesse período, em especial, dos exames de admissão ao ginásio. Nosso objetivo será observar qual perspectiva sobre a História do Brasil era exigida nesses exames, quais eram os principais conteúdos e como estes eram cobrados nas avaliações.

### **3.2 A história do Brasil nos exames de admissão das décadas de 1950 e 1960.**

Grande parte da estrutura de ensino estabelecida pelas reformas educacionais do período Vargas foi mantida durante as décadas de 1950 e 60. No que se refere ao ensino de História, manteve-se um ensino marcado pela valorização de uma visão nacionalista e patriótica, que enfatizava temas políticos, através da exaltação dos

---

grandes heróis e feitos do passado. Nos livros didáticos do período, sobretudo naqueles que preparavam para os exames de admissão, observamos uma didática marcada pela memorização, a fixação de nomes e datas e a ausência de uma perspectiva crítica sobre a história. Ao analisar o livro de admissão ao ginásio *Programa de Admissão*, publicado pela primeira vez em 1956, a pesquisadora Cristiani Bereta da Silva (2014) afirma que os conteúdos do livro continham ideias e valores atribuídos à pátria e à nação, característicos do período Vargas. De acordo com a autora:

Os principais programas relativos aos conteúdos para o secundário foram formulados na esteira das reformas de 1931 e 1942, e tiveram poucas mudanças mesmo na década de 1950, período de publicação do livro. Por essa razão acredita-se que os conteúdos selecionados continham ressonâncias das ideias e valores atribuídos à pátria e ao patriotismo. O próprio índice geral da obra informa isso. Por exemplo, os textos de Português recebem títulos como: a “Nossa Pátria”, “A Pátria” e “O patriotismo”; entre os títulos dos trechos para os exercícios de ditado estão: “Hino nacional” e “A bandeira do Brasil”, no que se refere à Geografia do Brasil, há um sub-tópico chamado: “Grandeza territorial e situação” e, quanto à parte de História, a abordagem exclusiva da “História do Brasil” também é fator que permite identificar a preocupação com a construção de uma nação brasileira. (SILVA, 2014, p. 9)

Apesar das continuidades observadas, não poderíamos deixar de tratar de determinadas mudanças referentes ao ensino de história que foram debatidas e propostas durante as décadas de 1950 e 1960. O retorno dos debates educacionais com o fim do governo Vargas em 1945 motivou pesquisadores, professores e autores de livros didáticos a debaterem sobre as finalidades do ensino de história, o currículo escolar dessa disciplina e as didáticas utilizadas no seu aprendizado. Muitos desses debates foram influenciados pelas ideias pedagógicas provenientes da escola nova, que estiveram em grande parte adormecidas durante o período do Estado Novo.

Inicialmente, no que refere ao ensino secundário no ano de 1951 foi promulgada a lei 1.359 que estabeleceu uma nova seriação para o ensino de história na escola secundária. Essa lei modificou a distribuição dos conteúdos de história nas séries do ensino ginásial e do ensino clássico e científico. A reforma de 1951 reiterou a divisão entre história do Brasil e história geral como duas disciplinas autônomas, mantendo o que havia sido estabelecido pela reforma Capanema de 1942. Entretanto, a história do Brasil passou a ser cursada na 1º e na 4º séries do ginásio (na 4º série o estudo de História do Brasil era feito junto da História Geral) e na 2º e 3º séries do colegial (junto com o estudo de História Geral).

---

O grande diferencial dessa lei foi a inserção dos estudos de história da América na 2ª série do ginásio. De acordo com autores e professores da época, o estudo da história da América permitiria o aluno compreender melhor as semelhanças entre o processo histórico brasileiro e dos seus países vizinhos. Entretanto, muitos criticavam o anacronismo cometido pela seriação proposta em 1951. Ao colocar o estudo da história do Brasil e da América antes do estudo da história Antiga, Medieval e Moderna, a lei de 1.359 não permitia ao aluno compreender as circunstâncias históricas e sociais que levaram a colonização europeia na América. (HOLLANDA, 1957)

Nas palavras do professor Hélio Vianna, um dos defensores da lei na época de sua promulgação em 1951:

Presentemente, discutindo-se nova seriação para o ensino nos ginásios, sugerimos a conveniência da inclusão da História da América na respectiva segunda série, depois do ensino de História do Brasil na primeira, e antes da História Antiga, Medieval e Contemporânea, na terceira e na quarta séries. Ensinares assim aos nossos estudantes do curso secundário: primeiramente a história do nosso país, em seguida a do nosso continente, e somente depois a do resto do mundo. Assim atenderemos aos imperativos de nossa posição na América, nesta hora em que a ela compete tomar a iniciativa dos destinos mundiais. (Professor Hélio Vianna 23/04/1951. IN: HOLLANDA, 1957, p. 59)

A reforma de 1951 determinou ainda que o Colégio Pedro II expediria um programa mínimo com instruções metodológicas que deveria ser seguido pelas outras escolas secundárias do país contendo 10 temas para cada série. O enfoque principal nos programas era a história política, sobretudo nos estudos de história do Brasil. Segundo Guy de Holanda (1957), historiador da época, a ideia inicial da reforma de 1951 era atribuir aos colégios maior autonomia para o desenvolvimento do currículo a partir de um programa mínimo comum a todas as instituições.

A ênfase em temas político-administrativos fazia com que os professores pouco tratassem de economia, sociedade e cultura. “O professor geralmente limita-se a expor fatos políticos, em forma descritiva, o que lhe dá muito menos trabalho do que explicar a história da civilização e da cultura.” (HOLLANDA, 1957, p. 75) De acordo com o famoso autor de livros didáticos do período Borges Hermida, em entrevista concedida a Marieta de Moraes Ferreira para o livro *A história como Ofício*, o ensino de história da época focava os aspectos políticos deixando em segundo plano os aspectos econômicos, sendo uma narração linear de fatos.

---

*Marieta Moraes Ferreira: Naquela época, o ensino de História era linear e focava aspectos políticos, deixando os fatos econômicos em segundo plano.*

Borges Hermida: Pouco se falava a respeito. E, mesmo nos aspectos políticos, a História não era crítica. Dizia-se que o príncipe d. Pedro, às margens do rio Ipiranga, proclamou a independência no dia 7 de setembro de 1822 e ponto final. Não se acrescentava nada. [...]

*Marieta Moraes Ferreira: Por que esses aspectos permaneciam intocados? O senhor não os desconhecia.*

Borges Hermida: Eu os conhecia, evidentemente, mas naquela época, como você disse, a História era uma narração linear e política. Agora, não. Existe, inclusive, uma tendência a se atualizar os acontecimentos. [...] (FERREIRA, 2013, p. 190)

Na parte didática, de acordo com as instruções metodológicas foi adotado o método concêntrico-ampliatório. (HOLLANDA, 1957) Esse método consistia na iniciação do conteúdo histórico, sob a forma de episódios e biografias, para posteriormente adotar-se um estudo mais aprofundado. Em relação à história do Brasil, era iniciada na 1ª série do ginásio com uma perspectiva biográfica-episódica para depois ser retomada com mais profundidade na 4ª série ginasial abrangendo também aspectos econômicos e sociais. Mas, de acordo com Guy de Hollanda (1957): “O caráter concêntrico-ampliatório dos programas de História Geral, da América, e do Brasil, foi, porém, desconhecido na prática.” (HOLLANDA, 1957, p. 101).

As instruções produzidas pelo Colégio Pedro II recorriam, do ponto de vista metodológico, as ideias da escola nova ao propor uma atitude crítica sobre os acontecimentos históricos e a necessidade de se partir dos fatos do presente para compreender o passado. De acordo com as “Instruções Metodológicas para execução dos programas de História Geral e do Brasil” expedida pelo Colégio Pedro II em 1951:

De princípio compete considerar a atitude crítica, que podem prestar os acontecimentos correntes relativamente à história, sugerida, parcialmente, atento o ensino iniciado, com os fatos do presente e deles partir para o passado. (NÓBREGA, Vandick Londres. Enciclopédia da Legislação do Ensino, Rio de Janeiro, Ed. Do Autor, vol. I, 1952, p. 483. APUD: HOLLANDA, 1957, p. 89)

Da mesma forma, as instruções reforçavam a necessidade de desenvolver um ensino intuitivo e crítico, focalizando os indivíduos como expressões do meio social incentivando os processos de fixação e investigação a partir das ideias da “pedagogia moderna”. Assim, as instruções continuavam:

Clareza, método, objetividade e acessibilidade ao espírito do adolescente convém firmar a orientação a seguir, com a natural ascensão que comporta o segundo ciclo. Impõe-se efetivar o ensino objetivo da história, facultando assim

---

o labor estudantil, o esforço empregado, as atitudes logradas, as noções fundamentais adquiridas.

Os processos de fixação, investigação, raciocinativos, ilustrativos, e outros abrangendo esquemas, formas de representação, literatura, exame, discussão, julgamento de valores são recomendáveis. A pedagogia moderna, aplicados seus procedimentos ativos e recursos inúmeros, para ganhar o interesse do discípulo, pode proporcionar um maior aspecto da ligação do passado com a evolução do presente, estruturando, pois, melhor rendimento educativo. (NÓBREGA, Vandick Londres. Enciclopédia da Legislação do Ensino, Rio de Janeiro, Ed. Do Autor, vol. I, 1952, p. 483. APUD: HOLLANDA, 1957, p. 91)

Ainda sobre o ensino de História, as propostas enfatizavam seu papel na formação cívica dos alunos do ensino secundário. Apesar da presença da história da América, o objetivo era construir no aluno um sentimento nacionalista. De acordo com as instruções:

Uma apreciação equilibrada, sob certo ângulo americano, torna-se objeto de orientação quanto ao estudo da história moderna e contemporânea. A unidade da América é característica. Mas tal norma não pode significar deixar de fazer sobressair o sentido cívico. A formação patriótica é um ditame. Porém, não basta amar a Pátria. Também há que compreendê-la e assim incumbe destacar a essência da alma brasileira, sua gênese, expressões típicas, as possibilidades do País. (NÓBREGA, Vandick Londres. Enciclopédia da Legislação do Ensino, Rio de Janeiro, Ed. Do Autor, vol. I, 1952, p. 483. APUD: HOLLANDA, 1957, p. 90-91)

Observamos que a centralidade do discurso da nação no ensino de história do período não impedia a sugestão da utilização de ideias e práticas de uma pedagogia renovada. Podemos questionar, até que ponto essas propostas metodológicas sugeridas por professores do Colégio Pedro II eram adotadas por professores e autores de livros didáticos do período? Nesse trabalho, cabe a nós, apenas destacar o incentivo ao uso de ideias de uma “pedagogia moderna” no ensino de história naquele momento. Como observamos isso não alterava a função cívica e patriótica dessa disciplina, que continuou valorizando temas políticos, em detrimento de aspectos culturais, econômicos e sociais da história. Acreditamos que os livros didáticos de José Hermógenes seguiram esse caminho.

Contudo, devemos destacar também as inúmeras críticas ao ensino de história durante as décadas de 1950 e 60. Essas críticas partiam tanto de professores do ensino secundário como de estudantes e professores universitários. Segundo a professora Olga Pantaleão, em matéria publicada na revista Anhembi de São Paulo em 1955:

Todos os programas, inclusive o de História do Brasil, cuidam principalmente do aspecto político da História, de tal modo que acontecimentos essenciais, como por exemplo, a revolução industrial, da qual decorrem consequências

---

econômicas, políticas e sociais importantíssimas, não são sequer mencionados. Pondo maior ênfase no aspecto político da História, o programa contribui para o pouco aproveitamento dos alunos na matéria, porque está acima de sua capacidade a compreensão de fatos meramente políticos. (Programa de História no curso ginásial, na revista citada, Ano V, vol. XX, nº 60, novembro de 1955, p.457-476. APUD: HOLLANDA: 1957, p. 75)

Na parte referente à história do Brasil, as críticas da professora eram pela ausência de estudos que focassem o desenvolvimento econômico, social e cultural do país. Assim a professora, continua:

Cuida-se essencialmente da História política, propõe-se o estudo de fatos e acontecimentos internos ou externos de ordem política. Isto ocorre tanto na 1º como na 4º série. O desenvolvimento econômico, social e cultural não é tratado.

Na 1º série, apenas a última unidade do programa dá certa atenção a alguns desses problemas, mandando estudar o progresso nacional na fase contemporânea e o desenvolvimento cultural ( do Brasil moderno). E no programa da 4º série somente na unidade VIII que cuida da Evolução Nacional no Império, e no último tópico da unidade X, que trata do Progresso geral do País, aparece a indicação de interesse por assuntos não políticos. ( Programa de História no curso ginásial, na revista citada, Ano V, vol. XX, nº 60, novembro de 1955, p.457-476. APUD: HOLLANDA: 1957, p. 76)

Também constatamos diversas críticas ao ensino de história do secundário nos boletins dos estudantes de história da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) entre 1958 e 1963. Nesses boletins, os alunos da graduação junto com professores da universidade buscavam novas alternativas para a disciplina. Em artigo publicado no Boletim de História da FNFfi no ano de 1959, intitulado “Por que estudar história?”, o professor Arthur Weiss dizia que o ensino de história na época obrigava os alunos a “decorar fatos, datas, nomes, acontecimentos originais, muitas guerras, interesses de determinados reis, atitudes violentas de pseudo-líderes, tudo isso sem encadeamento, sem análise mais profunda.” (WEISS, 1959, p. 12. APUD: REZNIK, 1998, p. 71)

Outro problema referente ao ensino de história do período era a questão da formação de professores. Apesar da existência de cursos universitários, grande parte dos professores do ensino secundário não tinha formação superior. Diante dessa situação, foram tomadas iniciativas públicas para melhorar a preparação docente como a Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário (CADES) criada em 1953. Segundo a autora Maria Auxiliadora Schmidt (2012), uma das ações do CADES:

Durante as décadas de 1950 e 1960 merecem destaque as ações da Cades no que se refere aos cursos de treinamento de professores para a escola secundária, a organização de simpósio e jornadas para capacitação do pessoal técnico das escolas e a produção de publicações destinadas à formação de

---

professores, nomeadamente a Revista Escola Secundária, que circulou entre 1957 e 1963 com 19 números. No que se refere ao ensino de História, a Revista incluiu, em todos os seus números, artigos produzidos por professores de História e destinados a professores de História, num total de 13 autores e 21 artigos (SCHMIDT, 2012, p 83)

Outro famoso autor de livros didáticos de história do período, Vicente Tapajós, trabalhou no CADES entre os anos de 1957 e 65 e afirma em entrevista concedida a Marieta Moraes Ferreira para o livro *A História como ofício* que os cursos do CADES eram destinados à formação de professores leigos. Através de aulas predominantemente práticas, os alunos-professores aprendiam novas didáticas para o uso em sala de aula.

*Marieta Moraes Ferreira: Mudando de assunto, o senhor também foi professor na Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário. Como foi isso?*

Vicente Tapajós: A Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário fazia parte do Ministério da Educação. Seus cursos eram ministrados por professores especializados e se destinavam à formação de professores leigos, em cidades do interior, onde não havia faculdade. Em geral, as aulas ocupavam o período das férias de janeiro e fevereiro, às vezes, as de meio do ano, o mês de julho. Talvez tenha sido quem mais cursos deu: 17 cursos.

*Marieta Moraes Ferreira: Qual a duração desses cursos?*

Eram intensivos, duravam um mês. Havia aulas de História e Didática da História, Geografia e Didática da Geografia. Eu assumia, quase sempre, o ensino de Didática da História e depois de alguns anos me tornei orientador. Foi uma experiência extraordinária. Essencialmente prática. Após uma breve exposição de princípios gerais, cabia aos alunos-professores preparar uma aula, digamos, sobre o descobrimento do Brasil. Levando em conta o que eu dissesse e o mais que considerassem adequado; tinham total liberdade. Antes do término do curso, eu mesmo dava aula, e pedia que me julgassem. [...] A grande maioria dos professores do interior do Brasil, até mesmo em estados como Rio de Janeiro e São Paulo, eram leigos. Quem dava aula de Latim? O pároco. De História? Um jovem advogado ou um cidadão com mais leitura. De Matemática? Um militar. E de Física, de Química, de Ciências? Médicos, dentistas. Cheios de boa vontade, mas sem nenhuma preparação didática. E frequentemente sem conteúdo, por estarem no mínimo desatualizados. Por isso, os cursos também incluíam conteúdo. (FERREIRA, 2013, p. 180-181)

No tocante ao exame de admissão, a parte referente à História do Brasil também privilegiava um ensino patriótico com temas predominantemente políticos sendo abordados nos exames para a entrada nas escolas secundárias. Cabe destacar que a matéria exigida no exame de admissão dizia respeito ao conteúdo do ensino primário. Do ponto de vista da legislação educacional a portaria n. 501, de 19 de maio de 1952, estabeleceu o programa mínimo das disciplinas de português, matemática, geografia e história para os exames.

---

Na prova de História do Brasil eram cobrados 17 tópicos abrangendo o período colonial, imperial e republicano. A ênfase dos conteúdos políticos revela a preocupação com a história da nação brasileira através de seus personagens e datas comemorativas. Observe os pontos exigidos aos alunos nos exames de admissão:

#### PROGRAMA DE HISTÓRIA DO BRASIL

Descobrimento da América.

Descobrimento do Brasil.

As Capitanias Hereditárias.

Os três Primeiros Governadores Gerais.

Invasão do Rio de Janeiro pelos franceses. Fundação da cidade.

Invasões Holandesas.

Entradas e bandeiras.

Inconfidência Mineira.

Transmigração da família real de Portugal para o Brasil.

D. João VI.

Independência do Brasil. D. Pedro I.

7 de abril. Regências. Padre Feijó.

O Segundo Império. D. Pedro II.

Guerra do Paraguai.

A abolição do Cativo e a Princesa Isabel.

A proclamação da República. Deodoro e Benjamin

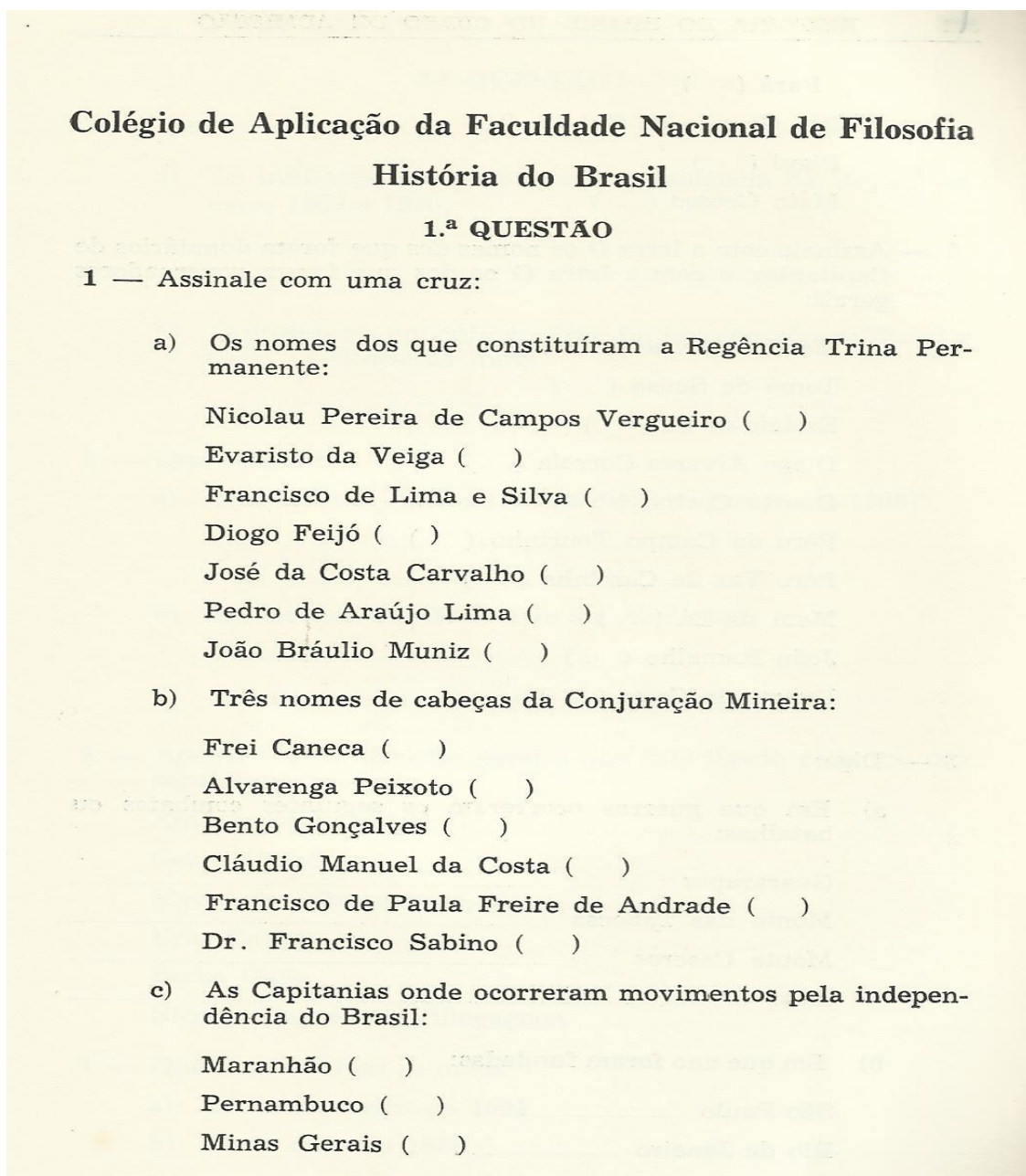
Governos republicanos e sua principal contribuição ao progresso do Brasil.  
(HERMÓGENES, 1955. p. 13)

Os exames de admissão de História do Brasil traziam ainda algumas orientações aos candidatos concorrentes às vagas do ginásio. A prova era composta de uma parte escrita e outra parte oral. Na parte escrita tínhamos 20 questões simples e objetivas sobre o programa da disciplina, devendo obrigatoriamente 10 delas perguntar sobre o Brasil independente. Na arguição, era sorteado um tema dentre 20 no qual o aluno fazia a prova oral.

A análise de alguns documentos podem nos ajudar a compreender como esses conteúdos do programa de História do Brasil eram cobrados nas provas de admissão na época. No primeiro documento observamos o início da prova de admissão ao Colégio

de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia, atual Cap-UFRJ do ano de 1958, no segundo documento o início da prova de admissão do Colégio Militar do Rio de Janeiro do ano de 1954 e no último o começo da prova de admissão ao ginásio do Instituto de Educação do Rio de Janeiro do ano de 1955.

## IMAGEM XVII



(Imagem XVII: Prova de admissão ao ginásio para Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia, atual Cap-UFRJ. Ano 1958. FONTE: HERMÓGENES, José. História do Brasil no Admissão: A pergunta que ensina. Rio de Janeiro: Editora Freitas Bastos, 1960.)

## IMAGEM XVIII

**Prova dada aos candidatos ao Colégio Militar em 21 de dezembro de 1954**

**1.ª QUESTÃO**

**1 —** Quais os fatos históricos a que estão ligados e que papel tiveram nêles os seguintes nomes:

- a) João Fernandes Vieira .....
- b) Borba Gato .....
- c) Francisco de Lima e Silva .....
- d) Carlos de Moraes Camisão .....
- e) Irineu Evangelista de Sousa .....

**2 —** Diga que de importante se passou nas seguintes datas:

- a) 7 de abril de 1831 .....
- b) 26 de janeiro de 1654 .....
- c) 11 de junho de 1865 .....
- d) 29 de março de 1549 .....
- e) 9 de janeiro de 1822 .....

**2.ª QUESTÃO**

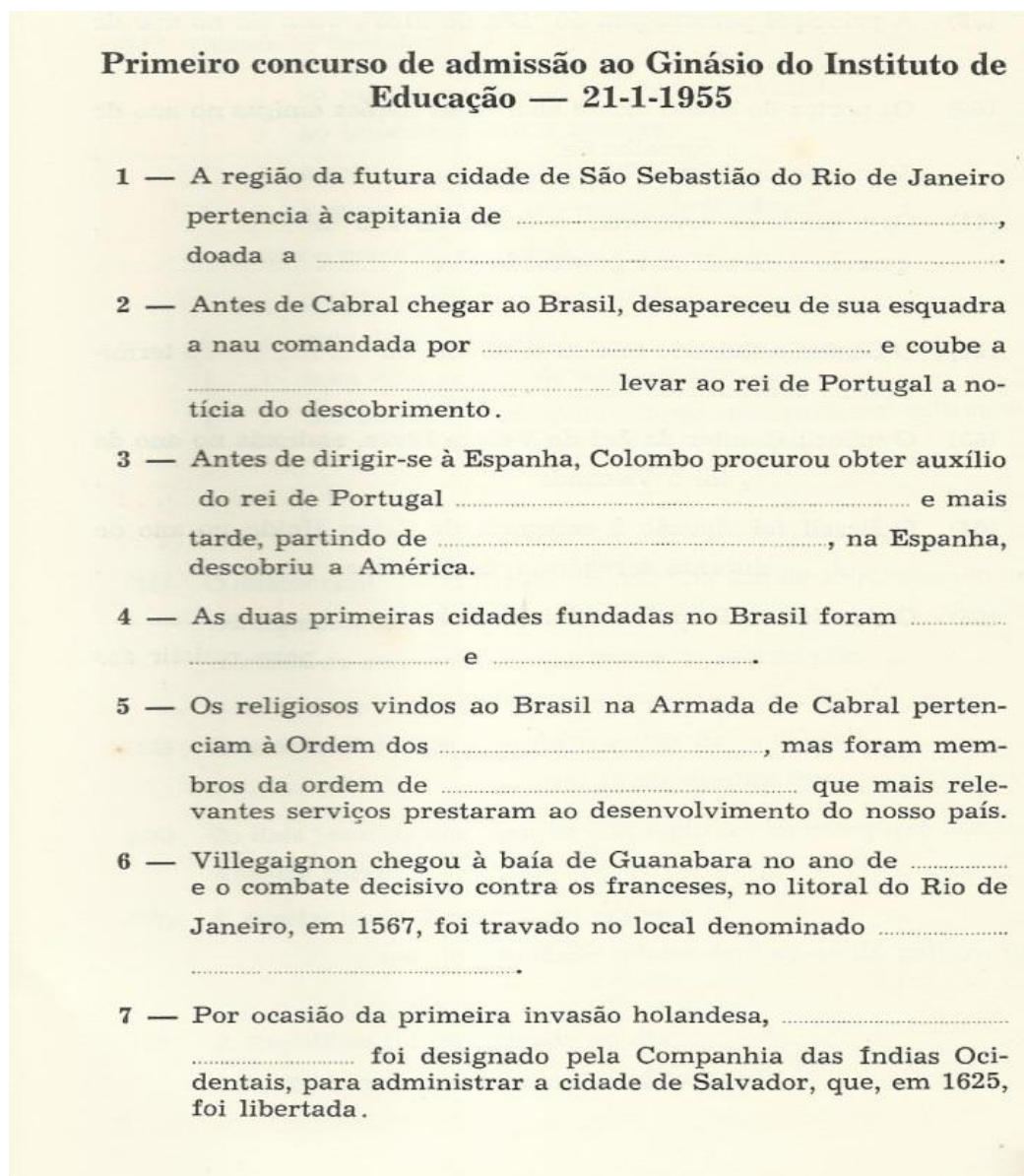
**1 —** Responda:

- a) Quem foi o segundo regente do Reino do Brasil?  
.....
- b) Que lhe lembra o ano de 1817, em Pernambuco?  
.....
- c) Pela ordem, quais foram as batalhas da Guerra do Paraguai ganhas por Caxias, seguidamente, no correr de dezembro de 1868, e, por isso, conhecidas pelo nome de Dezembradas?  
.....  
.....
- d) Que lhe lembra o nome do General Madeira a propósito da independência do Brasil?  
.....
- e) Qual o bandeirante que foi o maior apresador de índios e teria atravessado o continente, chegando às praias do Pacífico?  
.....
- f) Qual o Presidente da República que renunciou e quem o substituiu?  
.....  
.....

(IMAGEM XVIII: Prova do Colégio Militar do Rio de Janeiro- Ano de 1954. FONTE: HERMÓGENES, José. História do Brasil no Admissão: A pergunta que ensina. Rio de Janeiro: Editora Freitas Bastos, 1960.)

---

## IMAGEM XIX



(Imagem XIX: Prova do Instituto de Educação do Rio de Janeiro – Ano de 1955. FONTE: HERMÓGENES, José. História do Brasil no Admissão: A pergunta que ensina. Rio de Janeiro: Editora Freitas Bastos, 1960)

Os conhecimentos exigidos aos alunos para admissão no curso secundário são relacionados a aspectos políticos da História do Brasil. As questões perguntavam, invariavelmente, sobre os grandes personagens, as datas, os conflitos e os elementos administrativos e diplomáticos. Através de uma perspectiva histórica patriótica forjada no século XIX no IHGB e fortalecida no período Vargas através das Leis Orgânicas de Ensino, o conteúdo exigido nas provas apresenta um viés tradicional e factual, sem

---

questões que exigissem a reflexão crítica, a problematização, ou a interpretação de determinado acontecimento histórico.

Do ponto de vista didático, as questões possuem formatos diferentes, mas exigiam a memorização e a recordação de nomes e fatos. Na primeira prova apresentada, do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia (CAp-FNFi), a questão pede para o aluno assinalar com uma cruz a resposta correta. Na segunda prova de 1954 do C.M.R.J., as duas questões exigem respostas diretas e simples. A primeira questão pergunta sobre os fatos históricos a que estiveram ligados determinados personagens históricos e o que ocorreu de importante em determinadas datas como “7 de abril de 1831” e “9 de janeiro de 1822”. A segunda questão traz questões que também exigiam a recordação de nomes, eventos e datas, como, por exemplo, a pergunta: “Pela ordem, quais foram as batalhas da Guerra do Paraguai ganhas por Caxias, seguidamente, no correr de dezembro de 1968, e, por isso conhecidas com o nome de Dezembrada?” Observamos nessa questão a exaltação de heróis nacionais, nesse caso a figura de Caxias, visto como o responsável pelas vitórias brasileiras na Guerra do Paraguai.

A última prova apresentada, do Instituto de Educação do ano de 1955, trouxe questões com formato bem semelhante daquelas utilizadas por José Hermógenes em seu livro didático. As questões exigiam que os alunos “completassem as lacunas” deixadas na sentença histórica construída pela banca examinadora. Essas lacunas eram preenchidas com nomes, eventos, datas e lugares. Não observamos nessas provas, nenhuma questão que abordasse temas econômicos, sociais ou culturais ou que abordasse a história política em um viés crítico e reflexivo.

A necessidade de preparação dos alunos para as provas de admissão ao ginásio, que se tornaram cada vez mais concorridas durante as décadas de 1950 e 60, fez crescer além dos cursos preparatórios a produção didática específica para esses exames. Foram produzidos diversos livros voltados para esse público, e alguns alcançaram grande notoriedade e repercussão. De acordo com o artigo das autoras Tatiane Freitas Ermel e Maria Helena Camara Bastos (2012), *Ingresso ao ginásio: os manuais de preparação ao exame de admissão (1950- 1970)*, os exames incentivaram uma ampla literatura escolar. De acordo com as autoras:

---

Os exames de admissão motivaram a produção de uma significativa literatura escolar especialmente para preparar os alunos, com autores consagrados. Podemos identificar alguns tipos: manuais do último ano do ensino primário, que trazem o título “exame de admissão”, englobando todas as disciplinas, questões e/ou exercícios; obras constituídas de conjuntos de exames já realizados e/ou questões; manuais que englobam as duas características anteriores; manuais com uma ou duas disciplinas do programa de exames. Os títulos variam – Admissão ao Ginásio (Editora Brasil), Programa de Admissão (Companhia Editora Nacional), Curso de Admissão (Francisco Alves), Minhas Lições (Francisco Alves), Curso Moderno de Admissão (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas). (ERMEL e BASTOS, 2012, p. 7)

Diversos professores e autores do ensino de história, entre eles nomes consagrados na produção didática como o autor Joaquim Silva, aproveitaram a obrigatoriedade e a alta concorrência nos exames, para produzir manuais didáticos voltados para o admissão. O livro de José Hermógenes de Andrade, que passaremos a analisar a seguir, foi produzido no bojo do crescimento desse mercado editorial nas décadas de 1950 e 1960. De acordo com a autora Cristiane Bereta da Silva(2014):

A obrigatoriedade dos exames constituiu-se em solo fértil para a emergência de um novo nicho no mercado editorial brasileiro: livros preparatórios destinados aos estudantes do 4o e/ou 5o ano do Primário. Os livros dos exames de admissão alcançaram grande sucesso editorial, muitos deles com sucessivas edições até a década de 1960. Tais exames marcariam a memória de crianças e jovens do século XX. A aprovação nos exames era sinal de distinção para elas e suas famílias. Aulas particulares nas casas dos professores ou em cursinhos especializados, concomitante ao último ano do Primário, era uma realidade para aqueles que pretendiam ascender ao ginásio. Atrelado a esses “cursinhos” e “aulas particulares” estavam os livros publicados por diferentes editoras específicos para a preparação dos exames. (SILVA, 2014, p. 2)

Assim, devemos compreender a produção didática de Hermógenes dentro dessas circunstâncias políticas, sociais e educacionais. Seus livros, em consonância, com o ensino de história do período enfatizava uma concepção de história *evenementielle*, isto é, focadas nos grandes eventos políticos e na ação dos grandes personagens. Respeitando o programa para o exame de admissão, José Hermógenes buscou em seus livros a melhor maneira de preparar os alunos para as provas através de exercícios e testes. No que diz respeito às ideias pedagógicas da escola nova, observamos que uso dessas ideias era incentivado pelos formuladores das políticas educacionais para o ensino de história do período. Podemos, contudo, questionar se essas propostas foram efetivamente colocadas na prática escolar por professores e autores de livros didáticos ou apenas ficaram no campo das ideias. Dessa forma, o livro *A pergunta que ensina de*

---

Hermógenes deve ser analisado dentro desse contexto caracterizado pela expansão do mercado editorial de livros voltados para o admissão.

### **3.3 Análise do livro *A pergunta que ensina* (1954-1971)**

Vamos agora iniciar uma análise do livro *A pergunta que ensina*. Publicado pela primeira vez em 1954 pela Editora Jornal de Ciências, o livro é formado por perguntas sobre história do Brasil, abrangendo desde a expansão marítima portuguesa e a “descoberta” do Brasil até o governo de Getúlio Vargas. Nas edições posteriores, a parte referente ao período republicano foi expandida chegando a sua 20ª e última edição pela editora Record, em 1971, a tratar do período do Regime Militar.

Destinado inicialmente<sup>43</sup> a quinta série primária<sup>43</sup>, ou seja, a preparação para o admissão, o livro apresenta uma estrutura aonde as respostas às perguntas suscitadas formavam uma narrativa, um texto histórico próprio, construído junto com o leitor/aluno. De acordo com o autor José Hermógenes, seu método “A pergunta que ensina” recebe esse nome pelo fato das perguntas conterem mais informações do que as pedem. Na introdução do livro o autor afirma:

Denominamos “A pergunta que ensina” ao método do presente livro, porque, em sua maior parte, as perguntas e testes contêm mais informações do que indagam. Um livro-texto completo do programa de admissão será “escrito” pelo aluno que tenha resolvido todos os exercícios – o aluno se faz “autor”. Preenchidos todos os itens propostos, um razoável compêndio resultará. (HEMÓGENES, 1955, INTRODUÇÃO)

Assim, segundo José Hermógenes as perguntas apresentadas no livro tinham o objetivo não apenas de desenvolver a memorização, mas o espírito crítico, a curiosidade, o gosto pelo pitoresco, a visão global da história, a localização no tempo e espaço, o estímulo do raciocínio. Na perspectiva do autor, “o estudo da história não depende só de memória.” (HEMÓGENES, 1955, INTRODUÇÃO). A repulsa de muitos alunos do ensino primário pelo ensino de História no período estava relacionada ao seu aprendizado ser marcado pela repetição e a memorização. O objetivo de seu método seria, segundo o autor, tornar o estudante mais ativo estimulando-o a investigar para alcançar as respostas. De acordo com Hermógenes na introdução da 20ª edição do livro:

O enfadonho do estudo de História, em sua didática tradicional e ultrapassada, era decorar, isto é, repetir feito máquina, e feito máquina, reproduzir na prova ou na arguição. O método “A Pergunta que Ensina” traz sabor novo ao estudo

---

através de desafios à mente do estudante, que é solicitado a descobrir respostas e soluções, não apelando para a retentiva somente, mas principalmente para a criatividade. Reproduzir, repetir e decorar é sem vida. É passivo. Criar, criticar, raciocinar é atividade estimulante e agradável. (HERMÓGENES, 1971, INTRODUÇÃO)

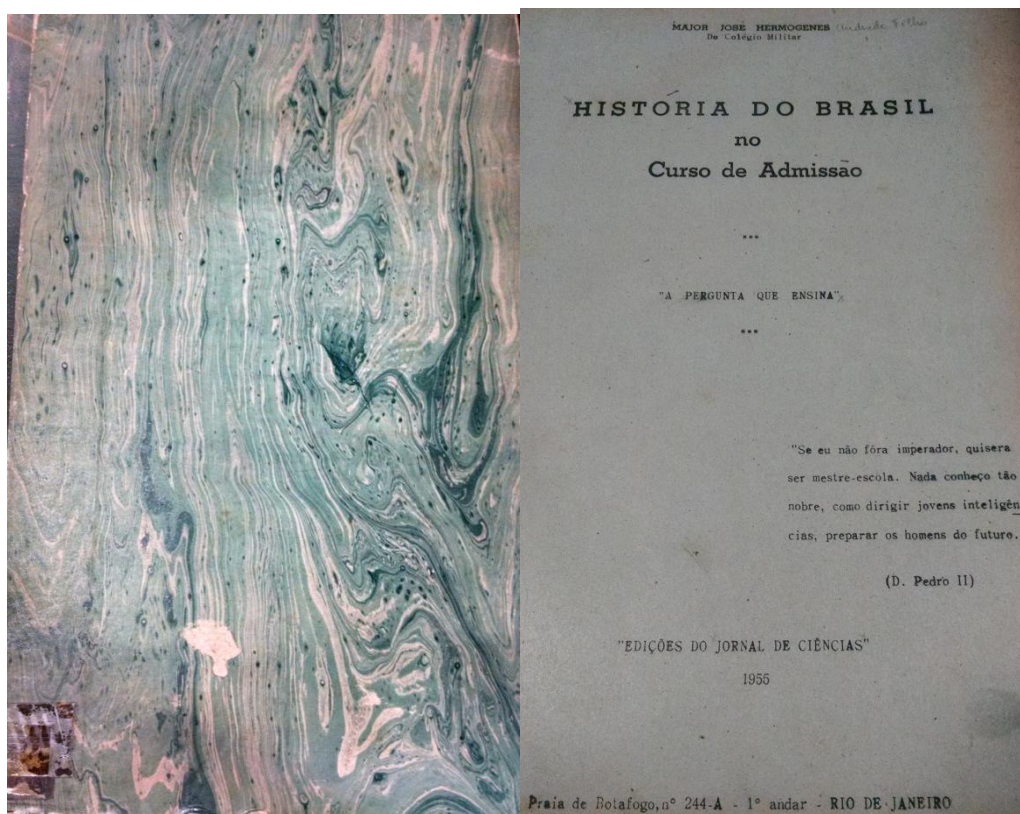
Entretanto, devemos questionar: seu livro realmente alcançava os objetivos metodológicos traçados? De que forma seu livro didático está inserido e/ou modifica o ensino de história do Brasil da época? Qual era a estrutura de seu livro? Seu grande sucesso editorial<sup>43</sup> representava o resultado da eficácia de seu método? Até que ponto seu livro realmente se diferenciava do ensino tradicional da história do Brasil ou apenas o reforçava?

Assim, através de uma investigação mais aprofundada da estrutura do livro e do seu conteúdo histórico e pedagógico buscaremos elucidar algumas questões sobre seu método de ensino. Para tal, recorreremos à proposta de Bittencourt (2002) de analisar três aspectos essenciais sobre o livro didático: sua forma, seu conteúdo histórico escolar e seu conteúdo pedagógico. Utilizamos quatro edições diferentes do livro: a 2ª edição<sup>43</sup> de 1955 publicado pela Editora Jornal de Ciências, 4ª edição<sup>43</sup> de 1956 publicada pela Biblioteca do Exército – Editora, a 7ª edição<sup>43</sup> de 1960 da Editora Freitas Bastos e a 20ª edição<sup>43</sup> de 1971 lançada pela Editora Record.

#### **-FORMA:**

##### 1. Capa:

IMAGEM XX



(Imagem XX: Capa do livro *História do Brasil no Curso de Admissão: A pergunta que ensina*, 1955)

Título: História do Brasil no Curso de Admissão

Subtítulo: “A pergunta que ensina”

Ano: 1955 - 2ª Edição (?)

Editora: Jornal de Ciências

Número de páginas: 117

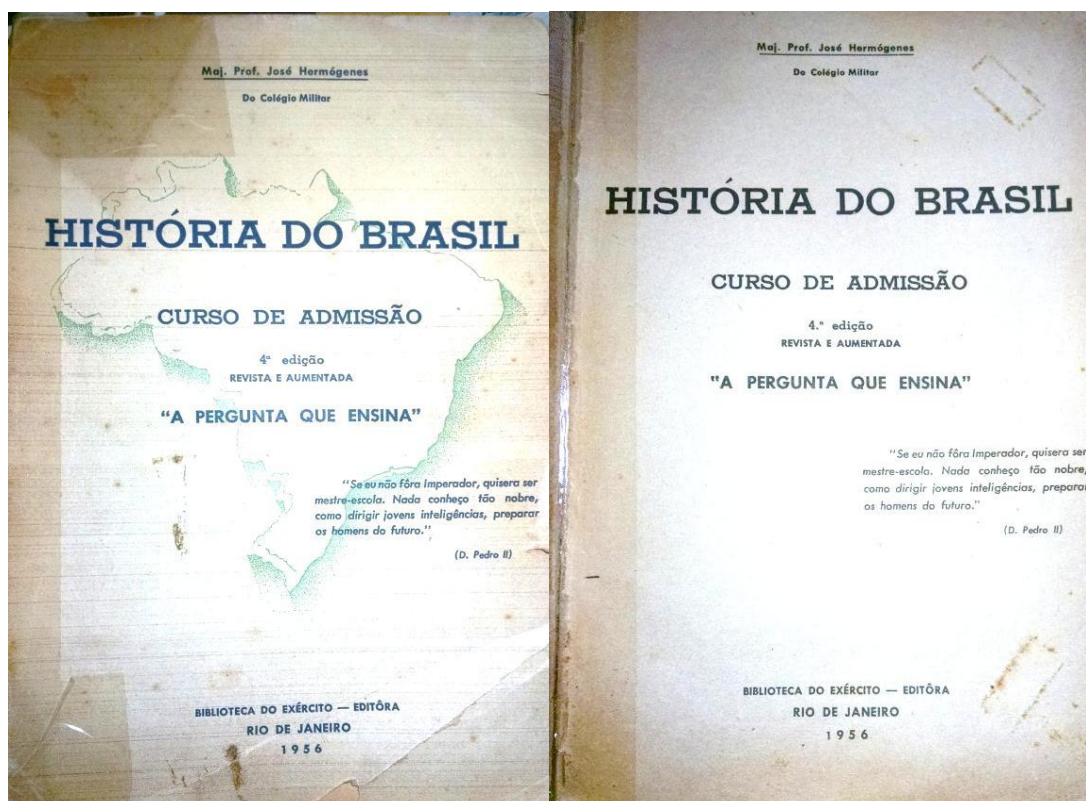
Tamanho: 21 cm comprimento x 32 cm altura

Tiragem: Sem informações

Bibliografia: Não possui bibliografia do texto.

Ilustrações: Não possui

## IMAGEM XXI



(Imagem XXI- Capa do livro *História do Brasil no Curso de Admissão: A pergunta que ensina*, 1956)

Título: História do Brasil: Curso de Admissão n

Subtítulo: “A pergunta que ensina”

Ano: 1956 - 4ª Edição

Editora: Biblioteca do Exército – Editora

Número de páginas: 189

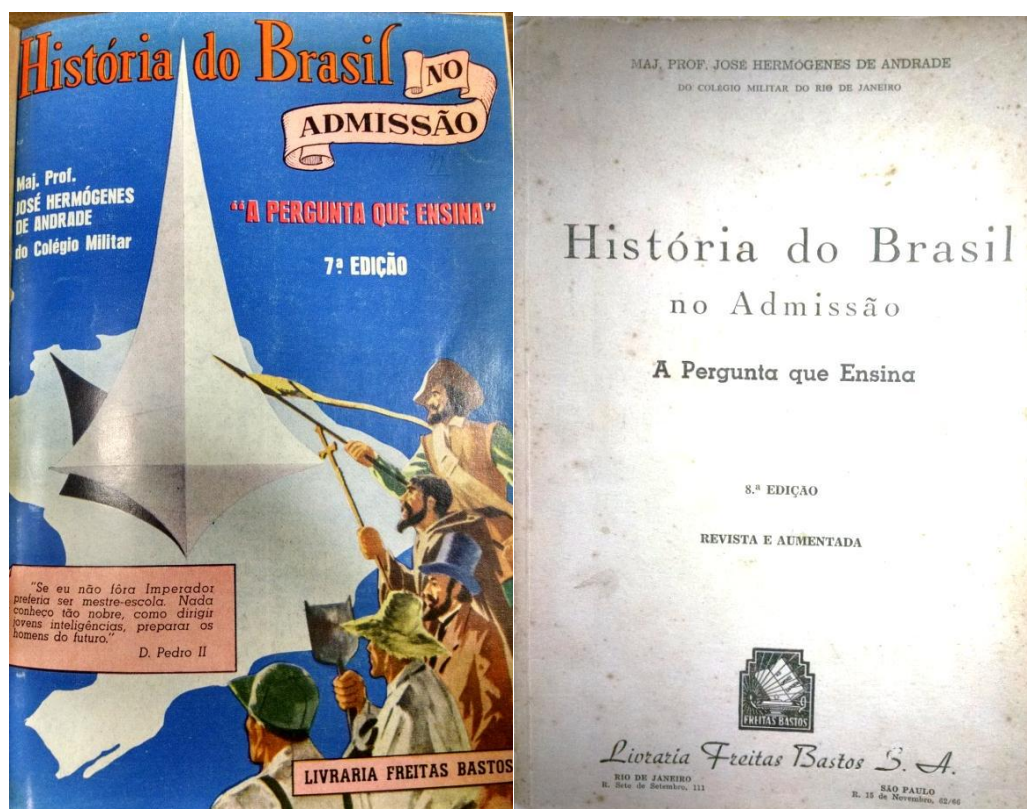
Tamanho: 18 cm comprimento x 27 cm altura

Tiragem: Sem informações

Bibliografia: Não possui bibliografia do texto, apenas um glossário com as palavras consideradas mais importantes.

Ilustrações: Não possui

## IMAGEM XXII



(Imagem XXII: Capa do livro *História do Brasil no Admissão: A pergunta que ensina*, 1960)

Título: História do Brasil no Admissão

Subtítulo: A pergunta que Ensina

Ano: 1960 – 8º edição.

Editora: Editora Freitas Bastos

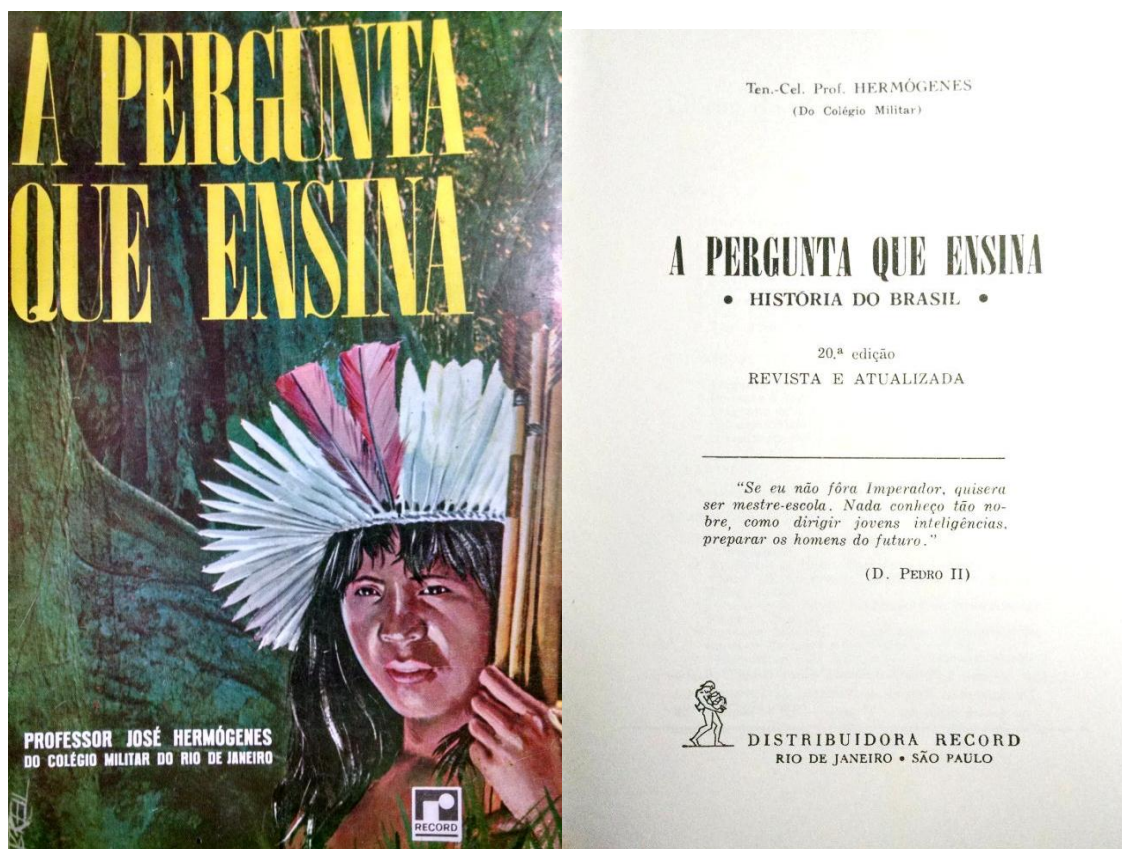
Numero de páginas: 320

Tamanho: 15, 5 cm comprimento x 23 cm altura

Tiragem: Sem informações

Bibliografia: Não possui bibliografia do texto, apenas um glossário com as palavras consideradas mais importantes.

Ilustrações: Histórias em quadrinhos fornecidas pela Editora Brasil América.



(Imagem XXIII: Capa do livro *História do Brasil: A pergunta que ensina*, 1971)

Título: A pergunta que ensina

Subtítulo: História do Brasil

Ano: 1971 – 20ª Edição

Editora: Record.

Páginas: 223

Tamanho: 14 cm comprimento x 21 cm altura

Tiragem: Sem informações

Bibliografia: Não possui bibliografia do texto, apenas das histórias em quadrinhos

Ilustrações: Histórias em quadrinhos fornecidas pela Editora Brasil América.

---

Ao realizarmos uma observação das quatro edições apresentadas do livro *A pergunta que ensina*, notamos uma clara evolução da qualidade gráfica da capa dos livros. A 2ª edição o livro é apresentada no formato retangular, na forma de uma apostila, o que caracterizaria seu surgimento das apostilas utilizadas por Hermógenes em seu curso preparatório. Sua capa não traz nenhuma imagem ou atração gráfica. Já a 4ª edição lançada pela Editora Biblioteca do Exército em 1956 traz uma capa simples com o mapa do Brasil ao fundo.

A partir da 8ª edição, na década de 1960, observamos uma mudança gráfica com uma capa colorida, contendo o mapa do Brasil ao fundo e cinco personagens históricos que representariam elementos fundadores da história brasileira: o desbravador português com sua bandeira de marcação de território, o missionário católico carregando a cruz, o trabalhador rural com a pá e o operário urbano com a ferramenta industrial. O terceiro personagens dos cinco apresentados na capa e de difícil definição. Por tratar-se de um homem branco, vestido um terno, com gravata e chapéu acreditamos ser um fazendeiro, ou um político, ou algum profissional liberal, como um professor ou um advogado. Interessante notarmos como todos os personagens da capa são brancos, não trazendo nenhuma representação da cultura negra e indígena.

Já a capa da 20ª edição traz uma referência à cultura indígena ao apresentar o desenho de um índio com uma floresta ao fundo. O índio possui cabelos longos, está segurando algumas flechas e com um cocar de penas brancas e duas coloridas na cabeça. A cor verde escura da floresta no fundo da capa contrasta com o amarelo utilizado no título *A pergunta que ensina*. Observamos que em todas as edições do livro além do nome do autor, foi incluído sua atuação como professor do Colégio Militar. Em vista que muitos alunos, responsáveis e professores que adquiriam o livro estavam preocupados com a preparação para a admissão, e em muitos casos, para o próprio C. M.R.J., colocar a ligação de José Hermógenes ao C.M.R.J na capa do livro, acreditamos, trazia prestígio ao manual.

Além disso, na capa de todas as edições é apresentada, somente na edição de 1971 que foi apresentada na contracapa, uma frase atribuída a D. Pedro II dizendo “Se não fora Imperador, quisera ser mestre-escola. Nada conheço tão nobre, como dirigir jovens inteligências, preparar os homens do futuro.” O autor estaria dessa forma, enaltecendo a carreira do magistério.

---

Outra questão interessante diz respeito ao número de páginas do livro que variou no decorrer das edições. Nas primeiras edições analisadas o número de páginas era menor com 117 páginas na 2ª edição e 189 na 4ª edição. Na 8ª edição, o livro chegou a 320 páginas. A última edição de 1971 contava com 223 páginas. A grande variação do número de páginas esteve relacionada ao oferecimento de provas anteriores dos concursos de admissão de algumas escolas como Colégio Militar, Instituto de Educação, Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia. Em duas edições analisadas (4ª edição e 8ª edição) foram incluídas provas anteriores. Na 8ª edição as provas anteriores chegaram a ocupar 73 páginas do livro. Na última edição as provas não foram apresentadas, provavelmente devido ao fim dos exames de admissão naquele ano.

Outro importante ponto a ser destacado é o título que variou nas edições apresentadas. Na 2ª edição o título *História do Brasil no Curso de Admissão*, na 4ª edição o título *História do Brasil; Curso de Admissão* e na 8ª edição o título *História do Brasil no Admissão* enfatizavam como objetivo central do livro, a preparação para as provas de admissão ao ginásio. Nessas três edições o subtítulo “A pergunta que ensina” aparece em menor destaque nas capas. Por outro lado, a capa da 20ª edição traz o título *A pergunta que ensina* em destaque não se referindo ao admissão. Ao que tudo indica o que era inicialmente um subtítulo e a denominação de um método tornou-se marca registrada do livro. Outra hipótese seria o interesse do autor em não restringir seus leitores aos alunos do primário, garantindo assim que fosse utilizado em outros exames preparatórios (Escola Normal, Preparatórios Militares e Vestibulares) e em outras séries. Como já era nesse período, um renomado autor, a reedição do livro pela editora Record visava atingir um público maior de leitores.

Por último, devemos destacar o tamanho do livro que diminuiu no decorrer das edições. Na 2ª edição de 1955 o livro apresentava o formato de uma apostila com o tamanho de 21 cm de comprimento por 32 cm de altura, o que sugere o seu surgimento das apostilas utilizadas por Hermógenes em seu curso preparatório. Na 4ª edição, o livro foi apresentado em tamanho o pouco menor com 18 cm de comprimento por 27 de altura. O livro também diminuiu na 8ª edição para 15,5 cm de comprimento por 23 de altura até chegar a sua última edição com 14 cm de comprimento por 21 de altura. Nossa hipótese é que a diminuição do tamanho esteja relacionada ao desejo das editoras e do autor de facilitar o manuseio e o transporte do livro pelos alunos

---

## 2. Índice:

### IMAGEM XXIV

ÍNDICE	
	...3
Caminho marítimo para a Índia	...5
Descobrimento da América	...7
Descobrimento do Brasil	...9
Capitanias hereditárias	...12
Governos gerais	...14
Revisão da matéria anterior	...19
Os franceses na Guanabara e fundação da cidade	...22
Primeira invasão holandesa	...25
Segunda invasão holandesa	...29
Entradas e bandeiras	...32
Revisão da matéria anterior	...37
Conjuração mineira	...41
Transmigração da família real	...44
Revisão da matéria anterior	...46
Independência - José Bonifácio - Joaquim Gonçalves Lêdo	...49
Brasil Colônia - Recapitulaçã geral	...56
Sete de Abril - Governos Regenciais - Padre Feijó	...62
Segundo reinado	...66
Guerra do Paraguai	...71
Abolição do cativoiro	...75
Recapitulação de Brasil Império	...79
Proclamação da república	...82
Governos Republicanos (1º e 2º)	...86
Governos republicanos (3º, 4º e 5º)	...89
Governos republicanos (6º, 7º, 8º, 9º e 10º)	...92
Primeira república (Recordação)	...95
Segunda república: Governo Provisório	...97
Exercícios Referentes a todo programa	

(Imagem XXIV: Índice do Livro *História do Brasil no Curso de Admissão: A pergunta que ensina*, 1955)

ÍNDICE	
	Págs.
Caminho marítimo para a Índia.....	1
Descobrimento da América.....	4
Descobrimento do Brasil.....	7
Capitanias Hereditárias.....	10
Governos gerais.....	13
Revisão da matéria anterior.....	16
Os franceses na Guanabara e fundação da cidade.....	23
Primeira invasão holandesa.....	26
Segunda invasão holandesa.....	30
Entradas e bandeiras.....	36
Revisão da matéria anterior.....	40
Conjuração mineira.....	48
Transmigração da família real.....	53
Revisão da matéria anterior.....	57
Independência — José Bonifácio — Joaquim Gonçalves Lêdo.....	60
Brasil Colônia — Recapitulação geral.....	64
Sete de Abril — Governos Regenciais — Padre Feijó.....	74
Segundo reinado.....	82
Guerra do Paraguai.....	87
Abolição do cativo.....	94
Recapitulação do Brasil Império.....	99
Proclamação da república.....	104
Governos Republicanos (1.º e 2.º quadriênios).....	108
Governos Republicanos (3.º, 4.º e 5.º quadriênios).....	114
Governos Republicanos (6.º, 7.º, 8.º, 9.º e 10.º quadriênios).....	119
Primeira república (Recordação).....	122
Segunda república: Governo Provisório.....	126
Exercícios referentes a todo programa.....	129
Glossário.....	157
Prova do exame de admissão ao Colégio Militar no ano de 1951 em 22 de dezembro de 1951.....	165
Prova proposta aos candidatos ao Colégio Militar em 6 de janeiro de 1954.....	167
Prova dada aos candidatos ao Colégio Militar em 21 de dezembro de 1954.....	170
Parte relativa à História do Brasil constante da prova de Geografia e História do Brasil, apresentada às candidatas ao Ginásio do Instituto de Educação, no ano de 1950....	172
Primeiro concurso de admissão ao Ginásio do Instituto de Educação em 21 de janeiro de 1955.....	178
Segundo concurso de admissão ao Ginásio do Instituto de Educação em 25 de abril de 1955.....	180
Segundo concurso de admissão ao Ginásio da Escola Normal Carméla Dutra em 25 de abril de 1955.....	183
Apresentamos aqui, a título de colaboração com os candidatos às Escolas Preparatórias a prova do concurso de janeiro de 1952.....	185

---

(Imagem XXV: Índice do Livro *História do Brasil: Curso de Admissão: A pergunta que ensina*, 1956)

IMAGEM XXVI

## ÍNDICE

Caminho marítimo para a Índia .....	19
Descobrimento da América .....	23
Descobrimento do Brasil .....	27
Capitanias Hereditárias .....	31
Governos gerais .....	38
Revisão da matéria anterior .....	42
Os franceses na Guanabara e fundação da cidade .....	52
Primeira invasão holandesa .....	57
Segunda invasão holandesa .....	63
Entradas e bandeiras .....	70
Revisão da matéria anterior .....	75
Conjuração mineira .....	88
Transmigração da família real .....	94
Revisão da matéria anterior .....	100
Independência — José Bonifácio — Joaquim Gonçalves Ledo .....	103
Brasil Colônia — Recapitulação geral .....	108
Sete de Abril — Governos Regenciais — Padre Feijó .....	120
Segundo reinado .....	131
Guerra do Paraguai .....	139
Abolição do cativeiro .....	149
Recapitulação do Brasil Império .....	156
Proclamação da república .....	163
Governos Republicanos (1.º e 2.º quadriênios) .....	168
Governos Republicanos (3.º, 4.º e 5.º quadriênios) .....	176
Governos Republicanos (6.º, 7.º, 8.º, 9.º e 10.º quadriênios) .....	182
Primeira república (Recordação) .....	186
Segunda república: Governo Provisório .....	191
Exercícios referentes a todo o programa .....	200
Glossário .....	233
Prova do exame de admissão ao Colégio Militar no ano de 1951 em 22 de dezembro de 1951 .....	245
Prova proposta aos candidatos ao Colégio Militar em 6 de janeiro de 1954 .....	248
Prova dada aos candidatos ao Colégio Militar em 21 de dezembro de 1954 .....	251

Concurso de admissão ao Colégio Militar de Belo Horizonte (1957) ..	254
Concurso de admissão à 1. <sup>a</sup> série do curso ginásial do Colégio Militar do Rio de Janeiro (1958) .....	257
Concurso de admissão à 1. <sup>a</sup> série do curso ginásial do Colégio Militar de Belo Horizonte (1953) .....	265
Concurso de admissão aos Colégios Militares, em 15-12-1959 .....	278
Prova de História do Brasil no Colégio Militar de Curitiba, em 8-2-1960	283
Prova de História do Brasil no Colégio Militar de Recife, em 18-3-1960	289
Prova de exame de admissão ao curso ginásial do Departamento de Educação Técnico-Profissional (1957) .....	293
Prova de exame de admissão ao curso ginásial do Departamento de Educação Técnico-Profissional .....	297
Prova no Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia ..	301
Prova apresentada às candidatas ao ginásio do Instituto de Educação (1950) .....	305
Prova do primeiro concurso de admissão ao ginásio do Instituto de Educação, em 21-1-1955 .....	312
Prova do segundo concurso de admissão ao ginásio do Instituto de Educação, em 25-4-1955 .....	315
Prova do segundo concurso de admissão ao ginásial da Escola Normal Carmela Dutra, em 25-4-1955 .....	318

(Imagem XXVI - Índice do Livro *História do Brasil no Admissão: A pergunta que ensina* 1960)

## **ÍNDICE**

INTRODUÇÃO .....	13
BRASIL COLÔNIA	
Caminho para a Índia .....	17
Descobrimento da América .....	20
Viagem de Cabral .....	23
Capitanias hereditárias .....	27
Governos gerais .....	32
Primeira recapitulação .....	35
Expulsão dos franceses e fundação da cidade de São Sebastião .....	42
Primeira invasão holandesa .....	46
Segunda invasão holandesa .....	50
Entradas e bandeiras .....	57
Segunda recapitulação .....	61
Conjuração mineira .....	72
Transmigração da família real .....	78
Terceira recapitulação .....	82
Independência .....	85
Recapitulação geral (Brasil Colônia) .....	90
BRASIL IMPÉRIO	
Sete de abril e as regências .....	101
Segundo reinado .....	109
Guerra do Paraguai .....	116

Abolição do cativeiro .....	124
Recapitulação geral (Brasil Império) .....	130
PRIMEIRA REPÚBLICA	
Caminhada para a República .....	137
Nascimento e consolidação da República .....	141
Da normalidade constitucional à revolução .....	148
Recapitulação geral (Primeira República) .....	156
SEGUNDA REPÚBLICA	
Era getuliana .....	161
Uma República agitada .....	168
Recapitulação geral (Segunda República) .....	171
TERCEIRA REPÚBLICA	
A consolidação revolucionária .....	181
EXERCÍCIOS REFERENTES A TODO PROGRAMA	
Glossário .....	217

(Imagem XXVII - Índice do Livro *História do Brasil: A pergunta que ensina* - 20ª Edição 1970)

Ao observarmos o índice dos livros começamos a perceber a visão da História do Brasil que o autor busca transmitir. A valorização da história política torna-se evidente com os capítulos tratando invariavelmente das questões políticas e administrativas da nossa História. Em consonância com o ensino de história do período, o livro de José Hermógenes preocupa-se em narrar a constituição do Estado Nação, enfatizando as conquistas, guerras e conflitos que levaram a sua formação. Os aspectos culturais, sociais e econômicos não são vistos no sumário dos livros. Observe que os índices abordam os pontos cobrados no programa de admissão.

Sobre o índice dos livros observamos algumas mudanças nas diferentes edições. Nas três primeiras edições apresentadas (2ª edição de 1955, 4ª edição de 1956 e 8ª edição de 1960) os capítulos são apresentados sem a divisão em períodos ou fases. Essa divisão é proposta pelo autor na edição de 1971, da seguinte forma: Brasil Colônia,

---

Brasil Império, Primeira República, Segunda República e Terceira República. O período da Terceira República refere-se ao Regime Militar instaurado a partir de 1964 denominado pelo autor da “Consolidação Revolucionária”.

Outro ponto a ser destacado sobre o índice dos livros é a presença em duas edições analisadas (4º edição e 8º edição) de provas de admissão de concursos anteriores de algumas escolas secundárias e normais: Colégio Militar, Instituto de Educação, Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia, Escola Normal Carmela Dutra. Acreditamos que oferecimento nessas edições de concursos anteriores do Colégio Militar e do Instituto de Educação fosse possível devido o fato de José Hermógenes ser professor do C.M.R.J e sua esposa Yonne Maria ser professora do Instituto de Educação. O mesmo não ocorre na edição de 1971, visto que os exames de Admissão foram extintos pela lei 5.692/71.

### 3. Capítulos:

Cada capítulo do livro é dividido em questões que são sequenciadas numericamente: 1, 2, 3, 4 e assim sucessivamente. Na 2º edição de 1955, a numeração reiniciava a cada novo assunto. Mas a partir da 4º edição a numeração passava a não reiniciar a cada novo capítulo sendo contínua até o final do livro. Acreditamos que isso facilitasse o aluno a localizar uma questão específica no manual, sendo um aprimoramento que autor realizou na obra.

Na parte referente à Primeira República, denominada de Governos Republicanos nas edições de 1955, 1956 e 1960 os tópicos acompanham os governos republicanos de 1889 até 1930, ou seja, a divisão é feita em: primeiro quadriênio, segundo quadriênio, terceiro quadriênio, até o décimo quadriênio quando começa a Segunda República, abrangendo o período do Governo Vargas.

Já na edição de 1970, apesar de ser mantida a divisão em quadriênios, o período da Primeira República é dividido em três partes: Caminho para a República, Nascimento e Consolidação da República e Da normalidade constitucional a revolução. O período da Segunda República englobaria o governo Vargas os governos democráticos a partir de 1946, divididos pelo autor em: primeiro quinquênio (Governo Dutra) e segundo quinquênio (Segundo Governo Vargas), etc.

---

Na 8ª edição de 1960 e na 20ª edição de 1971 são apresentados em praticamente todos os capítulos uma história em quadrinhos de determinados personagens históricos. As histórias em quadrinhos apresentadas no livro foram cedidas pela Editora Brasil América e segundo o próprio autor, tornaram-se um diferencial na sua produção. (Informação sobre EBAL) O uso dos quadrinhos no ensino escolar, como proposto por Hermógenes, nos permite fazer uma breve reflexão sobre o uso desse material. Para Fronza (2007), as histórias em quadrinhos são artefatos culturais que podem mediar a relação entre a cultura dos alunos (pois estão presentes no cotidiano dos alunos) e a cultura escolar, incluindo ali o conhecimento histórico, fazendo com que os alunos possam sentir satisfação no estudo e em conviver no ambiente da sala de aula. Segundo as suas conclusões, as histórias em quadrinhos com temas históricos, tais como as obras aqui referenciadas, possibilitam uma passagem da cultura primeira (conhecimento prévio), dos estudantes em seu cotidiano, para um conhecimento histórico elaborado (saber sistematizado), produzido no ambiente escolar. (FRONZA, 2007, p. 98 e 99)

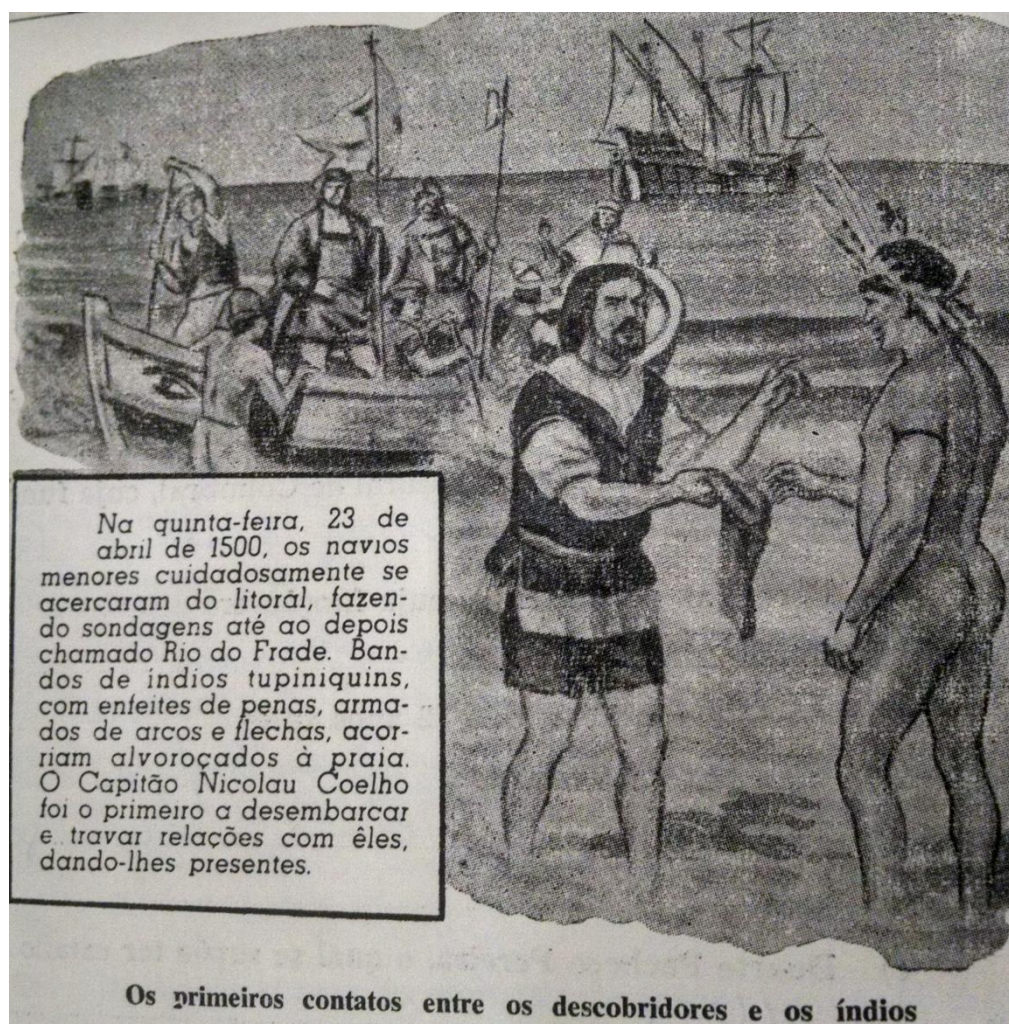
Além disso, as histórias em quadrinhos podem ser interpretadas como documentos históricos, pois são construídas com um propósito específico, em uma determinada sociedade e em um determinado contexto social. Mesmo que implicitamente, os quadrinhos refletem valores, ideologias e formas de ver o mundo, pois o autor pode expressar uma posição estritamente pessoal e / ou, no caso das histórias em quadrinhos, criadas por encomenda, acabam por produzir discursos que refletem posições políticas da editora para a qual trabalha.

O autor Jose Hermógenes além de utilizar as histórias em quadrinhos da Editora Brasil América em seus livros didáticos de história também participava da produção e elaboração dos quadrinhos<sup>43</sup>. O dono da Editora Brasil América, senhor Adolph Aizen era amigo particular de José Hermógenes que o chamava carinhosamente de “pai.”

As histórias em quadrinhos utilizadas pelo autor reproduzem cenas históricas envolvendo heróis nacionais, tais como, Tiradentes, D. João VI, D. Pedro II, Getúlio Vargas. Da mesma forma acontecimentos históricos marcantes na formação e constituição do Estado Nacional como os primeiros contatos entre portugueses e nativos, as expedições bandeirantes, a Guerra do Paraguai, entre outros. Reproduziu a seguir duas histórias em quadrinhos do livro A pergunta que ensina.

O primeiro quadrinho foi retirado do capítulo “descobrimento do Brasil” da edição de 1960 da editora Freitas Bastos e reproduz os primeiros contatos entre os índios e os conquistadores portugueses. Interessante notar como o quadrinho reforça a versão de um contato amistoso entre os dois povos. O segundo quadrinho está relacionado ao capítulo da “Guerra do Paraguai”, tema que o autor dedica um considerável número de páginas. O quadrinho reproduz o diálogo entre os generais Bartolomeu Mitre, da Argentina, Venâncio Flores do Uruguai e Osório do Brasil e o vice-almirante Joaquim Marques Lisboa durante a Guerra do Paraguai. Observe que os quadrinhos ressaltam os sujeitos e os eventos históricos considerados fundadores da história do Brasil.

#### IMAGEM XXVIII



(Imagem XXVIII - HERMÓGENES, José. A pergunta que ensina. Rio de Janeiro: Editora Record, 20ª edição. 1971)

## IMAGEM XXIX



(Imagem XXIX - HERMÓGENES, José. História do Brasil: A pergunta que ensina. Rio de Janeiro: Editora Record, 20ª edição. 1971)

### 4. Glossário:

Ao final de todas as edições é apresentado um glossário com palavras que o autor considera importantes esclarecer seus significados. A intenção do autor era facilitar o aprendizado dos alunos de conceitos fundamentais para o conhecimento histórico escolar. Dessa forma, conceitos como Absolutismo, constituinte, golpe de estado, monarquia, revolução são explicados pelo autor. Interessante observarmos, como o autor através dessas explicações apresenta sua perspectiva sobre a história do Brasil. Escolhemos o conceito de guerra para apresentarmos a seguir. Para o autor esse conceito tem uma definição igual ao conceito de revolução.

**Guerra.** Luta prolongada (alguns meses, pelo menos) entre dois povos, ou dois partidos, mutuamente inimigos. Quando os dois lados pertencem ao mesmo povo, tem-se a chamada guerra civil ou revolução. É a maior das tristezas. Durante dez anos os gaúchos travaram com o Império Brasileiro uma guerra civil denominada Guerra dos Farrapos. A guerra pode ser ofensiva, quando um país se destina a invadir, dominar, destruir o outro. O Brasil nunca fez guerra ofensiva; sempre que lutou foi em sua própria defesa. Podemos dizer que todas as guerras no Brasil foram defensivas. Foi

---

sempre necessário que inimigos abusassem de nós, desrespeitassem-nos ou ofendessem-nos para que nós, brasileiros nos decidíssemos à guerra. Ex: Guerra do Paraguai e as duas mundiais (1914-1918 e 1939-1945). (HERMÓGENES, 1960, p. 236)

### **- ANÁLISE DO CONTEÚDO HISTÓRICO:**

Ocorreram poucas modificações no conteúdo do livro nas quatro edições analisadas (1955, 1956, 1960, 1971) sendo observadas apenas algumas alterações significativas no conteúdo do período republicano entre as edições de 1955 e 1971 como já observamos na análise dos índices. Nesse sentido, a partir da divisão proposta pelo autor na edição de 1971 em 5 períodos (Brasil Colônia, Brasil Império, Primeira República, Segunda República e Terceira República) realizamos uma breve análise do conteúdo histórico do livro:

#### **1. Brasil Colônia:**

Inicia com “O caminho marítimo para Índia” relatando a situação de Portugal na época das grandes navegações e vai até a “Independência” com a separação política do Brasil em 1822. Nessa primeira parte, observamos que o autor adota uma perspectiva histórica eurocêntrica para narrar a história do Brasil. Em consonância com o ensino de História do período, como vimos anteriormente, o início da história do Brasil é associada a chegada dos portugueses nesse território. O autor não aborda nas suas questões a situação anterior à chegada dos colonizadores que é caracterizada com a tradicional expressão de “descobrimento” do Brasil.

As perguntas sobre o Brasil Colônia são principalmente referentes a questões político-administrativas, destacando a ação dos indivíduos na nossa formação histórica. Nesse sentido, tratam sobre as capitanias e os seus donatários, os governadores gerais e suas ações, as guerras contra invasores franceses e holandeses destacando seus heróis, os bandeirantes como verdadeiros desbravadores do território e a Conjuração Mineira com destaque para a figura de Tiradentes. Vale ressaltar a presença católica com perguntas sobre a ação dos jesuítas, como José de Anchieta.

Não questiona de aspectos econômicos importantes como a questão do Engenho e a produção do açúcar, a prospecção do ouro em Minas, a pecuária no nordeste e no

---

sul. Não aborda a questão da escravidão e da influência da cultura africana no Brasil tema fundamental para compreensão atual sobre o período colonial. Grande ênfase na questão das guerras, como elementos cruciais e fundamentais para as ações políticas. Diversas guerras são relatadas e heróis nacionais delas retirados.

Trata apenas da Conjuração Mineira, ignorando as outras revoltas do período como a Conjuração Baiana e as revoltas Nativistas (Revolta de Vila Rica, Beckhman, Emboabas, Mascates). Sobre a Conjuração Mineira, o autor reforça a tradicional visão de Tiradentes como o “Protomártir da Independência” Segundo o autor:

294. As ideias francesas conquistaram os intelectuais (pensadores, homens de letras) de Minas. Quem mais se entusiasmou foi o alferes de cavalaria e dentista prático....., também conhecido pelo apelido de ..... . Tal foi seu ardor, que chegava a ser imprudente.

295. Entre os conspiradores se contava o coronel....., que era comandante daquele que mereceu o nome de “Protomártir da Independência”.

296. Um outro coronel português também fazia parte do movimento. Era o coronel.....que, infelizmente, .....

297. Dos planos da Inconfidência Mineira constavam:

- a) Estalar a revolta no mesmo dia que.....
- b) Proclamar uma.....
- c) Dar a Vila Rica uma.....
- d) Fazer a liberdade dos .....
- e) Estabelecer a capital em.....
- f) Confiar o comando dos rebeldes a.....
- g) Adotar a bandeira com os dizeres:.....

(HERMÓGENES, 1960, p. 89)

Observamos no capítulo sobre a Conjuração Mineira, que ao tratar do plano dos conspiradores, o autor traz uma visão já discutida e revisada pela historiografia atual, ao pedir para o leitor responder sobre o interesse dos conspiradores em libertar os escravos. Sobre a Independência, destaca as datas consideradas fundamentais nesse processo e os personagens históricos centrais, como D. Pedro, D. Leopoldina e José Bonifácio.

## 2. Brasil Império:

Continua enfocando as circunstâncias políticas do período que abrange os capítulos: Sete de abril e as regências, Segundo Reinado, Guerra do Paraguai e Abolição do Cativo. Nessa parte do livro as guerras ganham um destaque especial com as revoltas regenciais e a Guerra do Paraguai. Não há questões envolvendo as principais atividades econômicas do período, como o café.

---

No período do Segundo Reinado a ênfase das questões recai sobre a formação e consolidação do estado imperial, com perguntas sobre o golpe da maioria, as revoltas liberais, a revolução farroupilha, a guerra contra Oribe e Rosas e a guerra do Paraguai. A construção do texto com o leitor é uma marca de seu manual didático, que exige do aluno responder as lacunas para chegar ao texto completo. Como observamos no início do capítulo sobre Segundo Reinado:

#### SEGUNDO REINADO

442. Em 1840, os liberais (Partido Liberal) provocaram o golpe da ..... e foi assim que o Brasil conheceu o seu segundo reinado. O novo monarca tinha o título de .....

443. O segundo imperador do Brasil foi sagrado e coroado no ano de 1841; casou-se em 1843 com a princesa.....

444. Ao fazer-se imperador, o bisneto de D. Maria I encontrou sem solução um grave problema no Rio Grande do Sul; esse problema era: .....

445. Logo no início do governo (1842) o jovem imperador enfrentou duas revoluções: uma, na cidade de ..... em São Paulo, era chefiada por..... e ..... ; outra em Minas, na cidade de ..... , encabeçada por ..... e ..... O pacificador desses dois movimentos foi ..... (HERMÔGENES, 1960, p. 131)

Vale notarmos ainda, a grande ênfase dada à guerra do Paraguai. A guerra merece um capítulo especial de 10 páginas nesta parte do livro onde foi apresentada como um momento fundamental na formação da nacionalidade brasileira. É sem dúvida, o capítulo mais interessante para observarmos a perspectiva do autor. São relatados os diversos momentos e os heróis nacionais que saíram dela, como almirante Barroso, almirante Tamandaré, visconde de Taunay, duque de Caxias, general Polidoro. As diversas batalhas e os movimentos da guerra são relatados.

O autor associa a guerra ao orgulho e ao sonho de grandeza do “tirano” Solano Lopez. O Brasil, mais uma vez teria sido forçado a guerra para se defender, reafirmando assim segundo autor, sua índole de país pacifista e contrário a qualquer tipo de conflito com outras nações. Os principais antecedentes e consequências da guerra para os países envolvidos não são tratados nas perguntas do autor. O enfoque principal das perguntas foram as batalhas e mudanças no comando e na estruturação do exército brasileiro. As perguntas no início do capítulo seguem esse caminho:

#### GUERRA DO PARAGUAI

---

469. A guerra do Paraguai resultou do profundo orgulho e sonhos de grandeza de ..... e da guerra contra ....., pois nela, inutilmente, quis o ditador interferir.

470. Sem prévia declaração de guerra, o inimigo apreender o navio brasileiro....., que viajava no rio Paraguai, com destino a ....., levando a bordo o coronel....., presidente daquela província. Os paraguaios confiscaram ainda a importância de .....

471. O Brasil foi invadido por duas frentes: uma na província ..... , outra na província .....

472. Visando a obtenção de efetivos combatentes (soldados) o Brasil recorreu à ..... e ao .....  
(HERMÓGENES, 1960, p. 139)

O último capítulo deste período trata da Abolição, com questões relacionadas, sobretudo, as ações políticas que desencadearam a libertação dos escravos. Trata das sucessivas leis assim como, a ação dos abolicionistas e da princesa Isabel, vista como “a redentora”.

### 3. Primeira República:

Esta parte inicia com a queda da Monarquia e a formação do movimento republicano. Traz perguntas sobre as questões militares, questões republicanas, a crise do Império, a proclamação da República e o governo provisório. É interessante notar nesta parte como são divididos os governos republicanos pelo autor. Como a constituição de 1891 estabeleceu o governo de quatro anos o autor divide os governos republicanos em quadriênios:

1º quadriênio- Deodoro e Floriano

2º quadriênio- Prudente de Moraes

3º quadriênio – Campos Sales

4º quadriênio – Rodrigues Alves e assim sucessivamente

O autor pergunta sucintamente sobre os 10 quadriênios do período, destacando novamente aspectos políticos e deixando de fora questões como a política de valorização do café e os diversos movimentos populares, como a Revolta da Vacina. Reduz a revolta dos 18 do forte a uma simples revolta militar, não tratando do

---

tenentismo como movimento. Da mesma forma que não analisa de forma mais profunda o movimento de 1930 e a chegada de Vargas ao poder.

#### 4. Segunda República:

Trata da Era Vargas, denominada Era Getuliana, dos governos provisório, constitucional e ditatorial de Vargas. A análise que o autor faz do período Vargas é muito pequena e escassa chegando a apenas páginas, em comparação com as 10 páginas dadas a Guerra do Paraguai. Nessa parte, o autor valoriza a participação brasileira na Segunda Guerra Mundial, fazendo diversas perguntas sobre a FEB e exaltando as vitórias brasileiras na guerra, como demonstram as perguntas a seguir:

668. Como os Estados Unidos entrassem na guerra contra a Alemanha, Itália e Japão, o Brasil ..... com estes países. Submarinos alemães em águas brasileiras, sem prévio aviso, afundaram navios mercantes brasileiros e metralharam os naufragos. A agressão fez nosso governo..... no dia 22 de agosto de 1942.

669. O Exército Brasileiro participou da guerra enviando uma força expedicionária para o teatro de operações da Itália, ao comando supremo do General .....

670. O lema de nossos soldados em guerra era: “.....” e suas principais vitórias foram: Camaione, Monte Prato, Monte Castelo (a maior), Castelnuovo, Montese, Zocca, Collecchio e Fornovo.

671. Nossa força aérea tanto lutou na Europa, no teatro de operações da ....., como no litoral brasileiro, fazendo o serviço de ..... Seu lema de ação era: “.....”.

672. O heroísmo de nossos marujos foi comprovado no Atlântico, não só no serviço de patrulhamento como também na defesa da ilha ..... (HERMÓGENES, 1960, p. 192)

Trata depois da república populista que é dividida em quinquênios que é o tempo de mandato de cada presidente após a Constituição de 1946 e termina no governo de João Goulart, denominado de “uma República Agitada” na edição de 1971. O comício da Central do Brasil, ocorrido a favor das reformas de base no governo João Goulart em 13 de março de 1964 é denominado pelo autor de “o último comício subversivo, dirigido pelo presidente da República”. (HERMÓGENES, 1971, p. 170) Ainda durante esse governo, a “revolta dos sargentos” e a “revolta dos marinheiros” são vistas como tentativas de “demolição das Forças Armadas”. (HERMÓGENES, 1971, p. 170) Os líderes do golpe que depôs João Goulart em 1964 são chamados de “chefes revolucionários”.

---

## 5. Terceira República:

Esta é sem dúvida a menor e mais polêmica parte do livro. Ela trata do golpe militar e do regime militar instaurado em 1964. Denominado pelo autor de “Consolidação Revolucionária” o capítulo fala dos governos militares de Castelo Branco e Costa e Silva de maneira sucinta e rápida. Os outros governos não são tratados, pois o ano da edição do livro é 1971. Contudo, a compreensão do golpe militar como uma revolução democrática, assim como afirmavam os militares no período, demonstra a clara sintonia do autor com o regime e com o meio militar.

Nessa parte do livro junto com outras passagens como à guerra do Paraguai vemos claramente que a abordagem do autor é influenciada por sua perspectiva militar. Mas, cabe destacar também, que o livro foi publicado no ano de 1971 durante o período do Regime Militar. O contexto político e social vivido no período, acreditamos, influenciou o autor nas suas opções metodológicas. A sua proposta de divisão cronológica da história do Brasil em 5 períodos só pode ser entendida e explicada dentro desse contexto.

### **- ANÁLISE DO CONTEÚDO PEDAGÓGICO:**

Do ponto de vista pedagógico, o livro apresenta uma metodologia que propõe ao leitor um aprendizado ativo. Apesar de ser um livro apenas de perguntas, grande parte do livro foi construído no formato de texto narrativo contado pelo autor, onde as respostas às perguntas suscitadas completam o texto histórico. Nesse sentido, o aluno deve buscar as respostas para completar o texto.

Nesse sentido, na maior parte do livro a narrativa histórica já está construída pelo autor, cabendo ao leitor apenas completar as informações que faltam. Essas, invariavelmente, eram relacionadas a nomes, eventos, locais, datas e guerras. Vale destacar, que essa forma de abordagem pedagógica da História estava presente nesse período nas provas de admissão (Observe a prova de admissão ao Instituto de Educação de 1955) e em outros livros didáticos de admissão da época. Mas não encontramos nenhum livro, que fosse como o de José Hermógenes, feito apenas de perguntas para o aluno completar.

---

Acreditamos, que esse formato de questão expressa o código disciplinar do ensino de História do período marcado por modelos de ensino e aprendizado específicos. Veja o início do primeiro capítulo do livro denominado “Caminho Marítimo para a Índia”:

#### CAMINHO MARÍTIMO PARA A ÍNDIA

1. Os europeus se abasteciam das preciosas ..... nas terras da Ásia que eram conhecidas com o nome de Índias.
2. Os povos da Europa no século XV chamavam o Japão de ..... e davam à China o nome de .....
3. Eram desconhecidos pelos europeus do século XV os continentes:....., enquanto que, da África, só conheciam a parte.....
4. Até o ano de ..... os viajantes da Europa só atingiam a Ásia por via terrestre, mas naquele ano, aportou na cidade de ..... da Ásia, a esquadra de ..... mandada pelo rei ..... de Portugal, também chamado de .....  
(HERMÓGENES, 1960, p. 19)

No começo de basicamente todos os capítulos, o autor inicia com esse formato de questões. O aluno teria após preencher as lacunas um livro-texto da matéria. O autor recompõe uma narrativa da História do Brasil através de um livro de perguntas que diferentemente do livro-texto tradicional, conhecido como compêndio, exigia um papel ativo do aluno. Esse modelo de questão presente nos exames de admissão do período são marcas do ensino-aprendizagem da História no período. Mas, também são apresentados outros formatos de questões no decorrer dos capítulos. Essas serviriam para fixar e memorização o conteúdo. Perguntas que exigiam do aluno a numeração das colunas, corrigir as sentenças erradas assim como perguntas simples e diretas sobre datas, personagens e fatos históricos. No capítulo sobre a Guerra do Paraguai o autor apresenta uma questão na qual o aluno é perguntado sobre determinados personagens históricos:

495. Quem eram ou que fizeram na guerra do Paraguai:
- a) Venâncio Flores? R:.....
  - b) Visconde do Rio Branco?R:.....
  - c) Bartolomeu Mitre?R:.....
  - d) Carlos Morais Camisão?R:.....
  - e) Delfim Carlos de Carvalho? R:.....  
(HERMÓGENES, 1960, p.144)

---

Já no capítulo sobre a Proclamação da República no Brasil o autor apresenta uma questão de numeração de colunas, outro formato de pergunta característico de seu livro e que também era comum nas provas de admissão. (Observar a prova de admissão do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia).

570. Numere a coluna da esquerda de acordo com a da direita:

Grande propagandista da República, entre alunos da Escola Militar ( )	(1) Rui Barbosa
Espalhou boatos, com o fim de apressar a queda do Império ( )	(2) Major Francisco Solon Ribeiro
Ministro da Marinha, que foi ferido a bala no dia da proclamação da República ( )	(3) Barão de Ladário (4) Quintino Bocaiúva
Grande jornalista de “O País” ( )	(5) José do Patrocínio
Grande jornalista do “Diário de Notícias” ( ) (HERMÓGENES, 1960, p. 167)	(6) Benjamin Constant

O livro em nossa perspectiva não apresenta uma linguagem rebuscada nem vulgar, mostrando-se como uma leitura agradável, progressiva e didática tentando envolver o leitor/aluno. O enfoque é, sobretudo, na história política, exaltando os grandes personagens, datas e eventos históricos. Sem preocupação com a história econômica, social e cultural. Basta notarmos o índice do livro onde os capítulos relatam acontecimentos políticos, onde as guerras, as conquistas, os atos políticos-administrativos são os principais.

Apesar da abordagem extremamente política como o ensino de história e os demais livros do período, o autor buscou “romancear” sua narrativa histórica onde os grandes personagens são denominados pelos títulos que receberam. Nesse sentido de humanizar a história o autor utiliza adjetivos para qualificar os personagens, como:

-D. Manuel – O Venturoso

-D. Caxias - O Pacificador

-Princesa Isabel – A Redentora

-Floriano Peixoto – Consolidador da República

-Pudente de Moraes – Pacificador da República

- Tiradentes – Protomártir da Independência

---

Em algumas questões durante o livro o autor pergunta o aluno sobre o nome desses personagens ou seus títulos. Observe a questão relacionada a revisão do período colonial:

389. Como se chamava aquele que teve o título de

a) “Defensor Perpétuo do Brasil”?

R:.....

b) “Protomártir da Independência”?

R:.....

c) “Caim da América”?

R:.....

d) “O Venturoso”?

R:.....

e) “Patriarca da Independência”?

R:.....

(HERMÓGENES, 1960, p. 234)

Assim, o livro de José Hermógenes compõe uma narrativa do ensino de História que diferente de outros livros didáticos do período buscava trazer o aluno para o papel ativo na aquisição do conhecimento. A necessidade de o aluno preencher as lacunas e as respostas para a obtenção do livro-texto fazia o aluno ir pesquisar e buscar as repostas exigidas no livro. Não sabemos, entretanto como esse livro era utilizado na sala de aula ou como se desenvolviam as aulas do professor Hermógenes. Mas, acreditamos que o papel do professor fosse imprescindível para a aquisição do conhecimento. Em nossa perspectiva seu livro ao valorizar aspectos de uma história nacionalista e patriótica e adotar modelos de exercícios cobrados nas provas de admissão tornou-se um significativo documento que expressava as marcas do código disciplinar do ensino de História do período.

---

## CONCLUSÃO:

Ao longo dessa pesquisa procuramos compreender a produção didática de José Hermógenes de Andrade Filho, em especial seu primeiro livro didático de História do Brasil *A pergunta que Ensina* voltado para a preparação aos exames de admissão ao ginásio. Nossa investigação buscou analisar o contexto histórico de publicação de seus livros e as influências pedagógicas e historiográficas que teve o autor. Nesse sentido, pudemos chegar a algumas conclusões, mesmo que provisórias e contingenciais ao final dessa dissertação.

A análise do livro *A pergunta que ensina* esteve focalizada em três elementos consideramos essenciais no decorrer da pesquisa: o ensino de história, o livro didático e o exame de admissão. Primeiro, entendemos o livro didático de José Hermógenes como uma obra de determinado contexto histórico e social que atendia demandas práticas e pedagógicas específicas, ou seja, a preparação dos alunos para os exames de admissão. Estes exames instituídos no ano de 1931 tornaram-se altamente concorridos, sobretudo nas décadas de 1950 e 1960, assim, seu livro publicado em 1954 tinha como objetivo atingir esse público de leitores/alunos interessados em ingressar no ginásio nesse período. O livro, baseado na legislação e no programa curricular do admissão, apresentava um método de aprendizagem para preparar os alunos do primário para os “temidos” concursos, representando assim, um produto de uma cultura escolar específica marcada pela existência de exames que selecionavam e restringiam o acesso ao ensino secundário. Naquele contexto, a necessidade dos alunos estudarem para as provas e dos professores prepararem suas turmas do primário, levou diversos autores, entre eles José Hermógenes, a escreverem livros de preparação para o admissão.

Da mesma forma, seu livro estava baseado no ensino de História do período sendo expressão de um código disciplinar existente nessa disciplina escolar. Esse código instituído no século XIX manteve suas marcas e características durante grande parte do século XX. Assim, elementos como o ensino cronológico, a valorização de feitos políticos-militares, a divisão dos conteúdos históricos em lições, a utilização da prosa narrativa e o predomínio do texto escrito ao texto imagético para a explicação histórica são marcas desse código que estavam presentes no livro didático de José Hermógenes. Mas, o livro de Hermógenes também trazia elementos pedagógicos e

---

discursivos renovadores que circulavam no período, provenientes em grande medida da Escola Nova.

Assim, seu livro composto por perguntas expressa uma forma de ensino e aprendizagem do período. O modelo das questões propostas pelo autor, onde o aluno/leitor deve completar as lacunas para obter um livro-texto completo, compõe o método que o autor denomina de “A pergunta que ensina”. Acreditamos que o formato de seu livro trazia influências da pedagogia da Escola Nova ao propor um papel ativo do aluno na aquisição do conhecimento. Através de sua biografia, observamos algumas ligações do autor com a pedagogia renovada, sobretudo através da sua esposa Yonne Maria, professora do Instituto de Educação entre as décadas de 1950 e 1970.

A necessidade de preparação dos alunos para os exames de admissão ao ginásio levou o autor a desenvolver um manual que mesclava o livro-texto com um livro de exercícios. Concluímos que no livro *A pergunta que ensina*, ao mesmo tempo em que o aluno estava aprendendo a matéria necessária para as provas através de uma narrativa histórica contada pelo autor, este respondia às perguntas (na grande maioria das vezes completando as lacunas) para a fixação e memorização das partes mais importantes do conteúdo, juntando dessa forma no manual didático o livro-texto e o caderno de exercícios. Essa interessante fórmula do seu livro didático parece ser a grande inovação de José Hermógenes. Não encontramos, até o presente momento, outro livro didático da época que apresentasse o mesmo estilo. Assim, o aluno saía de seu papel passivo no aprendizado da História para um papel ativo na aquisição do conhecimento onde era necessária a investigação e a pesquisa para a obtenção das respostas exigidas.

Entretanto, algumas questões sobre o livro didático *A pergunta que ensina* ficaram em aberto ao final dessa pesquisa incentivando novas investigações sobre esse livro. Primeiro, devemos questionar se o livro era utilizado pelo autor nas suas aulas de História no seu curso preparatório. Acreditamos que sim, mas no caso dessa resposta ser negativa, como o aluno adquiria as respostas corretas às perguntas suscitadas no livro? E no caso de alunos que não eram do seu curso, como esses alcançavam as respostas? Em nossa perspectiva, o lançamento do segundo livro do autor *Iniciação à nossa História* em 1958 em formato de livro-texto, quatro anos depois que o primeiro livro foi publicado veio atender exatamente essa necessidade. Segundo, seu livro atingiu realmente êxito na preparação dos alunos para os exames? Os alunos que estudavam

---

pelo seu livro atingiam a aprovação? Terceiro: não existiam realmente outros livros nesse formato nas décadas de 1950/60?

Essas questões podem gerar novas investigações sobre o livro que privilegiem, por exemplo, a comparação desse livro com outros manuais didáticos do período. Igualmente, pesquisas que investiguem a real eficiência do seu método na aprovação dos alunos, através do levantamento e do depoimento de ex- alunos do seu curso preparatório, e ainda, pesquisas que comparem seu livro com as provas de admissão das principais escolas secundárias do período. Além disso, terminamos esse trabalho deixando em aberto novos caminhos a serem trilhados por pesquisadores que venham a refletir sobre os livros didáticos de preparação ao admissão. Acreditamos que novas pesquisas que tratem sobre o conteúdo histórico exigido nesses exames, a relação dessas provas com o ensino de História do Brasil do período, que abordem outros livros didáticos de preparação aos exames de admissão sejam necessárias para compreendermos um pouco dessa prática escolar.

O livro didático de José Hermógenes serviu de base para pensarmos no ensino de História nas décadas de 1950/60, sendo o autor compreendido como um sujeito histórico do seu tempo marcado por influências, perspectivas, limitações e imposições na elaboração de suas obras didática. Em momento nenhum perdemos de vista a figura do autor na produção de um livro didático, pois este imprime em sua obra suas posições políticas, ideologias e intenções didáticas.

Após uma longa caminhada de quase um século de vida, o professor José Hermógenes faleceu no último dia 13 de março de 2015. Os caminhos percorridos durante os seus 94 anos de vida fizeram de Hermógenes um renomado escritor. Iniciou sua produção literária ainda na década de 1950 escrevendo livros didáticos de História do Brasil, em seguida na década de 1960 escreveu livros de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política. Mas foi através de seus livros de Yoga que o autor tornou-se nacionalmente conhecido. Após curar-se de uma violenta tuberculose no final da década de 1950, Hermógenes se aprofundou na prática do Yoga, escrevendo livros e abrindo uma das primeiras academias do ramo no país. Alguns de seus livros tornaram-se sucessos e alcançaram recordes editoriais; o livro *Autoperfeição com Hatha-Yoga*, ainda vendido nos dias de hoje já atingiu a marca de 54 edições publicadas, o livro *Yoga para Nervosos* que ultrapassa mais de 40 edições. Com o passar dos anos e dos diversos

---

livros publicados, tornou-se a maior referência no Brasil na área do Yoga, da Medicina Holística e de Filosofia Oriental. Muitas pessoas conhecem o professor José Hermógenes através de livros sobre Yoga, mas pouco se conhece ainda sobre suas obras didáticas, principalmente as de História do Brasil. O objetivo do atual trabalho, também foi conhecer um pouco mais desse momento da vida do professor Hermógenes, quando era autor de livros didáticos que eram utilizados pelos alunos que se preparavam para o admissão.

---

## **BIBLIOGRAFIA:**

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educação em revista**, Curitiba, n. 42, Dec. 2011.

ALVES, Claudia. **Exército e cultura escolar no Brasil do século XIX**. IN: Militares e a educação em Portugal e no Brasil/ Organizadoras: Claudia Alves, Maria Araújo Nepomuceno- Rio de Janeiro. FAPERJ. Quartet, 2010.

BASTOS, M. H. C.; ERMEL, T. F. **Ritos de passagem, classificação e mérito: os exames de admissão ao Ginásio (1930- 1960)**. In: DALLABRIDA, N.; SOUZA, R. F. (Orgs.). Entre o ginásio de elite e colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931- 1961). Uberlândia: EDUFU, 2014, p. 115-160.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, 1993;

\_\_\_\_\_. **Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária**. In: BITTENCOURT, C. (org.) O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997, p. 28-41.

CARVALHO, M. M. C. . **O Território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30**. In: Marcos Cezar de Freitas. (Org.). Memória Intelectual da Educação Brasileira. 1aed. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 1999.

CARVALHO, M. M. C. . **A Escola e A República e outros ensaios**. 1. ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n.2. Porto Alegre: Pannomica, p.177-229, 1990.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: Ed. La pensée Sauvage, 1991.

---

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado-da-arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v 30, n 3, set/dez. 2004.

CUESTA FERNANDEZ, R. **Clio en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas**. 1. ed. Madrid: Akal, 1998.

FARIA FILHO, L. VIDAL, D. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 19-34, maio-ago. 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Notas sobre a institucionalização dos cursos universitários de História no Rio de Janeiro**. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado (org.). Estudos sobre a escrita da história. Rio de Janeiro: Letras, 2006, p. 139-161.

\_\_\_\_\_. **A história como ofício: a constituição de um campo disciplinar**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FERREIRA, M. S. & GABRIEL, C. T. **Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos “sob rasura” no debate curricular contemporâneo**. In: LIBÂNEO, J. C. e ALVES, N.(org.) Temas de Pedagogia. Diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez Editora, p. 227-241, 2012.

GABRIEL, C.T. **O Processo de Produção dos Saberes Escolares no Âmbito da Disciplina de História: Tensões e Perspectivas**. In: XIII Reunião do ENDIPE, 2006, Rio de Janeiro. Anais da XIII Reunião do ENDIPE, 2006.

GASPARELLO, A. e SILVA, C. B. **Pesquisa e diálogo em História do ensino de História**. Texto produzido para o X ENPEH: Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História (10º: 2013: São Cristovão, SE). Anais do... / X Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História; de 15 a 17 de outubro de 2013, UFS, EDISE, 2013. CD-ROM

GOMES, Angela de Castro. **A escola republicana: entre luzes e sombras**. IN: A escola republicana no Brasil. Organização: Angela de Castro Gomes, Dulce Chaves Pandolfi, Verena Alberti Editora Nova Fronteira / CPDOC-FGV / FAPERJ, 2002.

---

GOODSON, I. **Currículo: Teoria e história**. 12ª edição Petrópolis, RJ: Vozes 2012. 1ª edição de 1995.

\_\_\_\_\_. **Para além do monólito disciplinar. Tradições e subculturas**. In: O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora, p. 173-194, 2001.

\_\_\_\_\_. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educação, 1997.

GUIMARAES, M. L. L. S. Nação e Civilização Nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e O Projeto de Uma História Nacional. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n.1, p. 5-27, 1988.

JAEHN, L.; FERREIRA, M. S. Perspectivas para uma História do Currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 256-272, 2012.

HERMÓGENES, José. **Iniciação à nossa História**. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1958.

\_\_\_\_\_. **História do Brasil: a pergunta que ensina**. 20. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Record, 1971.

\_\_\_\_\_. **História do Brasil no Curso de admissão: A pergunta que ensina**. Rio de Janeiro: Ed. do Jornal de Ciências, 1955.

\_\_\_\_\_. **História do Brasil no admissão: A pergunta que ensina**. 7. ed. Rio de Janeiro: Liv. Freitas Bastos, 1960.

\_\_\_\_\_. **História do Brasil: a pergunta que ensina**. 20. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Record, 1971.

\_\_\_\_\_. **Educação moral e cívica: 1º grau**. Rio de Janeiro: Record, 1977.

\_\_\_\_\_. **Organização social e política brasileira**. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 1973.

---

\_\_\_\_\_. **Programa de história do Brasil: "A pergunta que ensina".** Ginásios, cursos pré-normais, escolas preparatória, vestibulares, concursos. Rio de Janeiro: Liv. Freitas Bastos, 1960.

\_\_\_\_\_. **Saltando obstáculos: (provas de admissão).** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1964.

HOBBSBAWM, E. Introdução: **A invenção das tradições.** In. HOBBSBAWM, E., RANGER, T. A invenção das tradições. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.9-23, 1984. Trad. Celina Cardim Cavalcante.

HOLLANDA, G. **Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro.** 1931-1956. INEP, 1957

LOPES, A. C. & MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MINHOTO, M. A. P. **Da progressão do ensino elementar ao ensino secundário (1931-1945): crítica do exame de admissão ao ginásio.** Doutorado em Educação. São Paulo: PUC/SP, 2007.

MONTEIRO, Ana M. **Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História.** In: A história na escola: autores, livros e leituras / Organizadores: Helenice Aparecida Bastos Rocha. Luiz Reznik. Marcelo de Souza Magalhães. Editora FGV, 2009.

\_\_\_\_\_. Professore: Entre Saberes e Práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

\_\_\_\_\_ & PENNA, F.A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, v. 36, p. 191--211, 2011.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p.35-60, Mai/Jun/Jul/Ago.2000.

\_\_\_\_\_. **As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas.** In: BOMENY, H. (org.). Constelação Capanema: Intelectuais e políticas. Rio de Janeiro: FGV, 2001, p. 105- 125.

---

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges e MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2004, n.27, pp. 57-69.

REZNIK, Luiz. **O lugar da História do Brasil** IN:. Histórias do ensino da história. MATTOS, Ilmar (coord.) Rio de Janeiro, 1998.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

SANTOS, Paula Martini. **A expansão escolar pública primária e seus significados no estado da Guanabara durante o governo Carlos Lacerda (1960-1965)**. Dissertação de Mestrado. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. 1994.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 48, p.189-211, 2004.

\_\_\_\_\_. **História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização**. In: Revista História da Educação v. 16, n. 37, pag. 73-90 maio/ago. 2012.

SCHWARTZMAN, S. et al. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

SILVA, C. B.; SCHREIBER, S.; FAVARIN, T.C. **A história do livro Programa de Admissão e a seleção dos conteúdos de História do Brasil assinada por Joaquim Silva (décadas de 1950 a 1960)**. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 15, 2014, Florianópolis. *Anais...* Anpuh/SC, 2014, p.1-14.

SPÓSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola: A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1984.

VIANNA, Hélio. **História do Brasil**. Edições Melhoramentos: 13ª Edição. São Paulo, 1977.

XAVIER, L. **O Brasil como laboratório. Educação e Ciências Sociais no projetos dos CBPEs**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999, p. 37-52.

adquiridas pelo professor no curso preparatório foram decisivas para sua decisão de tornar-se escritor. Passaremos agora, no último capítulo, a analisar a produção didática de José Hermógenes, em especial o livro *A pergunta que ensina*. (QUADRO X)

#### QUADRO X



(Classificado referente ao curso Siqueira de Andrade. Publicado em *Diário de Notícias* em 12 de dezembro de 1954)

---

\_\_\_\_\_. **Educação, raça e cultura em tempos de desenvolvimentismo.** In: MAGALDI, GONDRA; ALVES. *Educação no Brasil: história, política e cultura.* Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003, p. 487-504.

WEISS, Athur. **Por que estudar história?** IN: *Boletim de História* 2/3, jan –mar/abr – jun. 1959.

