

# Um estudo sobre a cultura escolar no Rio de Janeiro dos anos de 1930 pelas lições de história

*Miriam Chaves\**

## Resumo:

Este texto tem como objetivo ressaltar de que maneira as lições de história em uma escola experimental do antigo Distrito Federal nos anos de 1930 contribuem para a fermentação de certos saberes e práticas culturais que procuram modelar um tipo de cidadão idealizado não apenas pela escola, mas pela nação que, naquele momento histórico, ansiava por modernizar-se. Em primeiro lugar salienta a importância dos estudos culturais para as pesquisas em história da educação para, em seguida, mostrar como a história surge enquanto matéria escolar no Brasil. Por último, é explicitado o modo pelo qual o ensino de história se desenvolve na Escola Argentina, tendo como objetivo disseminar certos conhecimentos, comportamentos e qualidades que transformaram o próprio cotidiano da escola.

*ANOS DE 1930; ESCOLA ARGENTINA; CULTURA ESCOLAR; INOVAÇÕES METODOLÓGICAS; ENSINO DE HISTÓRIA.*

---

\* Doutora em educação brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ); professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

# A study about the schooling culture in the Federal District of the 30's through the teaching of History

*Miriam Chaves\**

## Resumo:

This article will discuss how the teaching of history in an experiential school in the Federal District of the 30's contributed to the production of school knowledge and teaching practices that shaped an ideal citizen, not only in the view of the school but also of the Brazilian nation which aspired to modernization at that historical moment. Firstly this article highlights the importance of cultural studies for the investigation of history of education. Then, it shows the emergence of history as a discipline in mainstream education in Brazil. Lastly, it makes clear how the teaching of this discipline evolves at Escola Argentina serving the purpose of disseminating the knowledge, behaviour patterns and certain qualities that shaped the school day-by-day.

*THE 30'S; ARGENTINA SCHOOL; SCHOOL CULTURE; METHODOLOGICAL INNOVATIONS; TEACHING OF HISTORY*

---

\* Doutora em educação brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ); professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Estudos sobre a história das disciplinas escolares pressupõem um debate acerca dos saberes e das práticas escolares na medida em que sua condição de existência se encontra ligada não apenas às suas ciências de referência, mas também à cultura escolar que se constitui de conhecimentos, comportamentos e valores (Pessanha, Daniel & Menegazzo, 2004). Envolvem, nesse caso, uma discussão sobre aquilo que lhe é interno e externo, ou melhor, seus saberes de base e ao que se refere às forças e aos interesses sociais e políticos em jogo no âmbito da cultura, desfazendo-se a idéia de que seriam algo desencarnado, neutro e independente. Pelo contrário, seriam produtos das mais variadas disputas travadas no interior da sociedade e da própria escola que, em cada momento histórico, expressariam o que é valorizado e desvalorizado político, social, cultural e cientificamente (Forquin, 1992).

Este texto, parte ampliada de minha tese de doutorado<sup>1</sup>, tem como foco central este tema: uma reflexão a respeito do ensino de história nas primeiras séries do ensino primário da Escola Argentina<sup>2</sup>, uma das cin-

- 
1. *A escola anisiana dos anos 30: fragmentos de uma experiência* – A trajetória da Escola Argentina no antigo Distrito Federal (1931-1935), defendida na PUC-RJ, no ano de 2001.
  2. A Escola Argentina é fundada em 1924 por Carneiro Leão no antigo Distrito Federal. Compõe um grupo de escolas primárias que tinha como objetivo homenagear os países do continente americano. Em 1929, na gestão de Fernando de Azevedo, ao mudar-se para um prédio neocolonial no Engenho Novo, recebe instalações condignas, abrigando um pátio para educação física, sala para atendimento médico, biblioteca, duas oficinas e 16 salas de aula. Durante a administração de Anísio Teixeira, transforma-se em uma escola modelo na cidade, aprofundando a reforma pedagógica iniciada anteriormente: adota o sistema Platoon (rodízio dos alunos entre as salas de aula) e torna-se experimental em 1932 e, em 1935, transfere-se para um prédio moderno e arrojado em Vila Isabel. Nesse novo endereço passa a ter ginásio, auditório, 25 salas que se dividiam em duas bibliotecas, 12 salas de aula comuns, salas específicas para o ensino da história, geografia, desenho, artes industriais e ciências (com dependência para um viveiro). Prevista para matricular dois mil alunos, na tentativa de resolver o problema da falta de vagas, transforma-se em uma das maiores escolas da cidade. Com a saída de Anísio Teixeira da Secretaria de Administração Educacional, a escola vai perdendo a sua marca – ser experimental e fomentar novos métodos de ensino – e passa a ser um estabelecimento escolar como tantos outros da cidade. Nos dias de hoje a escola pertence à rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e continua no mesmo endereço.

co escolas experimentais<sup>3</sup> criadas por Anísio Teixeira no antigo Distrito Federal na primeira metade dos anos de 1930, visando compreender de que maneira as suas lições contribuíram para a produção de determinadas práticas e saberes que tinham como preocupação modelar um tipo de cidadão idealizado não apenas pela escola, mas pela própria nação.

Dividido em três partes, enquanto na primeira são feitas algumas considerações acerca desse novo campo de pesquisa em que se insere a história das disciplinas escolares, na segunda é mostrado como a história surge enquanto matéria escolar no Brasil e em que medida as inovações curriculares e metodológicas em curso influenciaram o seu próprio ensino, modernizando-o e o transformando em algo mais ativo e menos enraizado na memória. Na última parte é apresentado o quê e como era o ensino de história na Escola Argentina para assim poder explicitar-se quais eram os procedimentos metodológicos e os conhecimentos, comportamentos e qualidades por ela valorizados<sup>4</sup>.

## A história da educação escolar: uma história renovada da educação

O crescimento das pesquisas sobre a história das disciplinas escolares remonta aos anos de 1970 e de 1980, quando se percebe que a escola não é apenas uma instituição que reproduz as desigualdades sociais, mas também um lugar de produção de saberes e práticas sociais e culturais (Munakata, Warde & Carvalho, 2001; Veiga, Gouvêa & Faria Filho, 2001; Julia, 2001; Faria Filho, 2002; Bittencourt, 2003; Fonseca, 2003; Faria Filho et al., 2004; Souza, 2005).

A análise sociológica estruturalista que definia a escola a partir de seus condicionantes externos vai aos poucos ser substituída por um novo

---

3. As demais escolas experimentais são: Bárbara Ottoni, México, Estados Unidos e Manuel Bonfim.

4. As informações contidas neste item foram obtidas nos 15 exemplares da *Revista Escola Argentina*, encontrados na escola. Editada por alunos e professores de 1929 até 1935, expressa o que se passava no seu interior nos idos de 1930.

olhar que procura entre outros aspectos privilegiar o próprio ambiente escolar. Se antes a historiografia produzida pela história da educação constituía-se de estudos no âmbito das políticas educacionais e do pensamento pedagógico, com a reconversão desse olhar passa a interessar-se mais pelo trabalho escolar que é desenvolvido no interior das salas de aula.

Nesse sentido, as disciplinas escolares, em um primeiro momento, submetidas às análises tradicionais que se restringiam às instâncias mais legais da escolarização, eram basicamente definidas segundo os seus componentes curriculares formais, impossibilitando que outros recortes teóricos sobre esse mesmo tema fossem considerados. E, por conseguinte, as fontes também permaneciam limitadas a uma perspectiva mais formal, reduzindo a própria interpretação que se poderia ter acerca da escola.

Será, entretanto, por intermédio da história cultural que as disciplinas escolares deixam de ser compreendidas apenas segundo a sua constituição formal e passam a ser vistas a partir de suas condições de produção desenvolvidas no interior da escola. Ou melhor, pela história cultural os pesquisadores na área da história da educação começam a entender as disciplinas escolares do ponto de vista sociocultural, o que implica analisar as práticas escolares enquanto práticas culturais.

Constitui-se uma nova historiografia que muitos historiadores denominam de a história da educação escolar que procurará dar conta de uma série de questionamentos ainda não respondidos pelas análises clássicas sobre a escola.

As pesquisas começam a interessar-se pelos tempos e espaços escolares, pelas práticas de leitura e escrita, pelos impressos pedagógicos, pela arquitetura, os materiais e os objetos escolares. E os estudos sobre as disciplinas escolares se concentrarão nas formas com que a cultura interfere na definição dos conteúdos a serem ensinados, nos seus métodos e, ainda, nas múltiplas formas pelas quais os conhecimentos escolares seriam apropriados e internalizados pelos alunos sob a forma de *habitus* intelectual e/ou cultural (Bourdieu, 1989).

Por essa ótica, a cultura escolar emerge como um dos objetos privilegiados e a escola, interpretada a partir de seu cotidiano, transforma-se

em um espaço vivo e dinâmico, mas ainda muito pouco explorado (Faria Filho et al., 2004).

Esta é justamente a função dessa história da educação escolar: abrir a “caixa-preta” da sala de aula e buscar compreender o que acontece no seu interior. Ou ainda, identificar um outro núcleo duro nos estudos sobre a escola que não sejam mais aqueles que se fundam exclusivamente nos mecanismos de seleção e exclusão social praticados pela escola (Julia, 2001).

No entanto, se conhecer o que ocorre no interior da escola implica a construção de uma outra história da educação, também exige que se deixe de lado as fontes oficiais ou tradicionais e se vá à procura, nem sempre fácil, daqueles documentos que são produzidos pelos próprios professores e alunos, tais como cadernos escolares, anotações de aula, relatórios de classe e jornais escolares, por exemplo.

Mas, enfim, este seria um dos desafios dessa história renovada da educação: uma busca incessante por um tipo de fonte que trouxesse à tona as práticas culturais produzidas no interior da escola.

Portanto, no âmbito desses estudos culturais, as pesquisas em torno da história das disciplinas escolares despontam com bastante destaque na atualidade, inclusive, propondo-se a lidar com algumas interrogações formuladas por esse novo campo de investigação.

Enquanto uma delas se refere às várias acepções do termo cultura escolar (Faria Filho et al., 2004), a outra implica a relação que essa mesma expressão estabelece com o currículo (Souza, 2005).

Entretanto, se a pluralidade de sentidos indica a força interpretativa daquele termo, mostrando que se trata de um caminho fértil a ser seguido por esse campo da história da educação, as ligações entre cultura escolar e currículo revestem-se de uma maior complexidade (p. 76).

Os estudos sobre currículo, ao preocuparem-se com a seleção e transmissão de conteúdos e com a maneira como são implementados em contextos práticos, ligam-se, sem sombra de dúvidas, às questões relativas à cultura escolar. Principalmente no que se refere à história da escola primária, que, desde a sua origem, se vincula diretamente às práticas de governo, implicando reformas pedagógicas assim como inovações curriculares.

Além disso, essas ações da escola primária, ao se estabelecerem junto a uma abordagem científica tanto da educação quanto do que se deveria ensinar nas salas de aula, fomentam uma concepção político-pedagógica-curricular que, implementadas no interior da sala de aula, pressupõem ainda mais a pertinência da relação entre cultura escolar e currículo.

Se mais uma vez fica clara a relação que existe entre cultura escolar e currículo, também não se deve esquecer de salientar o vínculo que existe entre a escola e a cidade (Faria Filho, 2005), principalmente no que se refere à Escola Argentina na primeira metade dos anos de 1930, uma vez que o seu projeto pedagógico, a sua grade curricular e a sua ambiência cultural expressam os próprios comportamentos e valores que a *urbe* naquele momento deveria assimilar para inaugurar o seu estar na modernidade.

Uma outra interrogação que a história da educação escolar evoca através da sua relação com o currículo refere-se à polêmica em torno da definição do que seja uma disciplina/matéria escolar, posto que o conhecimento que dela emana se encontra intrinsecamente ligado tanto às suas ciências-fonte quanto à própria cultura escolar a que ela se vincula.

O que se está querendo dizer é que essa definição determina o papel que a cultura escolar e o próprio currículo desempenham na criação do conhecimento escolar. Ou se considera-se as disciplinas escolares enquanto entidades epistemológicas relativamente autônomas que se formariam no interior da própria cultura escolar ou se leva em conta o conceito de transposição didática que defende a idéia de que se precisaria evitar o distanciamento entre a produção científica e o que deve ser ensinado no sentido de que as ciências-fonte é que seriam a base da estruturação do conhecimento ensinado pelas disciplinas escolares (Bittencourt, 2003).

Por conseguinte, dependendo do tipo de opção teórica anterior, haveria diferentes concepções de escola, currículo, professor e aprendizagem, implicando uma noção do conhecimento escolar ora mais vinculada à cultura escolar que o produz ora mais subordinada ao saber científico ao qual deveria a sua existência.

Essas diferentes escolhas ainda pressupõem entender a história das disciplinas ou como mera metodologia ou como parte integrante de um

conjunto de saberes e práticas que se produzem em relação à própria cultura geral e à sociedade.

Conteúdos e métodos, nesse último caso, nem seriam analisados separadamente nem aqueles seriam considerados meras adaptações de um conhecimento produzido em um outro lugar que não a escola, apesar de se encontrarem intrinsecamente ligados a esses saberes elaborados fora do ambiente escolar (idem).

Nesse caso, as disciplinas escolares apenas tomariam forma a partir da idéia que se tem sobre as finalidades da escola, o tipo de aluno que em determinado momento histórico se está desejando formar e segundo a combinação desses mesmos aspectos com o próprio cotidiano escolar que os agentes envolvidos no processo de aprendizagem estão dispostos a forjar a partir de sua prática.

Essa discussão, entretanto, adquire aqui contornos bastante específicos na medida em que este texto toma como base a história das disciplinas no âmbito do ensino primário, que, por sua própria natureza, mantém uma frágil vinculação com as ciências de referência. Muito porque esses primeiros anos de escolarização se referem mais a uma diversidade de saberes e práticas – “noções” científicas, normas de conduta moral, ética e cívica e habilidades motoras, físicas e artísticas – que devem ser aprendidas do que a um ensino que privilegia os estudos teóricos que se encontram ancorados em suas ciências de referência (Souza, 2005, p. 85).

De outro lado, o ensino primário, por encontrar-se historicamente preso aos imperativos de didatização, dá margem para que conteúdo e método estejam quase sempre condicionados às exigências imperiosas da transposição didática, tornando ainda mais evidente não só a relação entre cultura escolar e matérias escolares, mas também o papel da cultura escolar na criação *sui generis* da própria escola (idem, ibidem).

Após essas considerações, conclui-se que a história da educação escolar, principalmente no que se refere ao ensino primário, circunscreve-se no âmbito dos saberes e das práticas escolares que, ao definirem a escola segundo a sua ambiência cultural, posiciona a história das disciplinas como um de seus focos privilegiados.

Conseqüentemente, essa reflexão sobre o ensino de história das primeiras séries do curso primário da Escola Argentina nos anos de 1930

implica um entendimento de que as suas lições se realizavam com base em uma organização curricular e de acordo com certas “noções” científicas que, mescladas por alguns comportamentos e valores escolares, produziam uma cultura escolar que implicava a formação de uma cidadania que deveria expressar os próprios princípios nacionais da época.

## Breve história da história ensinada no Brasil (subdivisões, reformas pedagógicas e métodos)

Apesar de o antigo ensino secundário ser o foco principal da bibliografia sobre a história do ensino de história, acredito que as suas considerações possam, neste trabalho sobre a mesma matéria na escola primária, ser levadas em conta na medida em que nos seus primórdios, independente do nível de ensino, preocupava-se eminentemente em contribuir para a formação da nação.

A história transforma-se em matéria escolar, com objetivos, conteúdos selecionados, métodos próprios e saberes ancorados na produção científica ainda no século XVIII, quando o Império inicia o processo de organização do ensino com a intenção de pôr fim em sua diversidade social, cultural e étnica (Fonseca, 2003).

Em virtude das disputas entre o pensamento liberal e conservador ou entre o Estado e a Igreja católica, por exemplo, a história ensinada incluía em seu currículo três subdivisões: a história sagrada, a história universal e a história pátria. Seus conteúdos, atravessados pelos valores da doutrina católica ou pelos fatos notáveis da história do Império, que muito oportunamente se mesclavam, tinham o propósito de formar moralmente crianças e jovens com o intuito de contribuir com o processo civilizador instituído pelas elites governantes que buscavam o controle social e político do vasto território imperial.

Por esse ponto de vista, a história ensinada procura cada vez mais intensamente moldar o indivíduo à vida civil, que se amplia à medida que o pensamento liberal ganha força no interior do Estado, que, ao impor-se a tarefa de civilizar a população, se investe de uma função

pedagógica que tinha como alvo enquadrá-la cada vez mais rapidamente às novas exigências sociais.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), com o objetivo de elaborar uma história nacional que contribuísse para a fabricação da identidade nacional, e o Colégio Pedro II, ambos fundados em 1838, criam as condições para a organização e sistematização de uma história ensinada que, com forte influência francesa, se baseia em uma história eminentemente política e nacionalista, que exalta a colonização portuguesa e a ação missionária religiosa (Martins, 2002).

Nesse período, enquanto disciplina, a história sofre inúmeras modificações, alterando a distribuição de seus conteúdos pelas séries, principalmente no que se refere ao ensino secundário. E se antes as subdivisões entre história antiga, medieval, moderna e contemporânea compunham a história geral, no final dos oitocentos esta passa a ser denominada de história universal (Fonseca, 2003).

Já durante a segunda metade do século XIX, com as discussões em torno da constituição de uma educação popular visando à ampliação do ensino, a história torna-se uma matéria crucial para o curso primário.

Exemplo dessa nova postura pode ser notada pelo parecer de Rui Barbosa acerca da reforma do ensino primário em 1883. Dela, o autor ressalta a necessidade da difusão dos conhecimentos úteis de natureza tanto social quanto moral e cívica, comprovando-se desde já a importância dos conteúdos da história para a concretização desse intento. Aponta para a necessidade de a escola distanciar-se do ensino verbalista e repetitivo das escolas das primeiras letras do Império por meio da adoção do método intuitivo que buscava valorizar os sentidos e a observação no processo de aprendizagem. Também chama a atenção para o fato de que a história a ser ensinada na escola primária haveria de ser a história local, tendo a pátria como tema central e que o conhecimento da realidade social ainda deveria ser apreendido por meio da história dos alunos, levando a surpreender-nos com a própria contemporaneidade dessa proposta (Souza, 2000).

Com o advento da República, entretanto, alarga-se ainda mais o debate sobre os temas educacionais: os livros e manuais didáticos, os métodos de ensino, os programas, a inclusão de novas disciplinas tor-

nam-se assuntos candentes; o ensino passa a ser cada vez mais determinado pelas reformas pedagógicas; as preocupações em relação ao curso primário ganham força conforme o Estado republicano avança na realização de seu projeto nacional e as lições de história, cada vez mais, organizam-se objetivando contribuir para a formação desse mesmo projeto nacional por meio de um ensino que despertasse em seus alunos a criação de um “espírito de povo” (Fonseca, 2003).

Já nos anos de 1920 e de 1930, serão as reformas pedagógicas que determinarão as regras do ensino que, a partir daí, terá uma história ensinada mais regular e sistemática. As preocupações em torno da centralização política e da necessidade da formação de um projeto nacional republicano encontram no ensino dessa matéria um aliado incontestável, já que pressupunha a internalização em forma de *habitus* (Bourdieu, 1989) de certos comportamentos e atitudes valorizados pela própria nação naquele momento histórico.

Pela Reforma Francisco Campos, de 1931, o ensino passa a ser elaborado de maneira unificada e a definição tanto dos programas quanto das instruções metodológicas tornam-se competência exclusiva do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, que, ao retirar da escola essa atribuição, prioriza uma educação mais pautada pelos interesses nacionais do que regionais, como o era anteriormente. Os conteúdos de história, nesse sentido, reforçam esse novo modelo nacional, que, por sua vez, é transmitido nas salas de aula por meio de três pilares: unidade étnica, cultural e administrativa (Abud, 1998).

Essa mesma reforma ainda transforma o ensino de história em um instrumento central de educação política e com a criação da cadeira de história da civilização, rompe-se com a divisão anterior entre história universal e história do Brasil, alterando principalmente o seu ensino no curso secundário (Reznik, 1998).

Essa inovação, ao permitir o ensino simultâneo da história geral, história da América e história pátria, procura, em última instância, consolidar o próprio princípio em que a reforma se encontra assentada: a idéia de unidade. Ou seja, o que essa lei buscava era inculcar não apenas a noção de unidade nacional, mas também a de que a civilização se constitui de maneira uniforme, em direção a um eterno progredir.

Apesar de essa mudança gerar uma série de protestos por acreditar-se que estaria havendo um certo descaso em relação ao ensino da história do Brasil, o que de fato ocorre é

um descentramento em relação à História Nacional. A ênfase recai no desenvolvimento histórico universal: a “evolução da humanidade”; o estudo simultâneo, devido à integração do Brasil no cenário internacional; enfim, deve-se estudar a obra coletiva dos homens para melhor resolução dos problemas da humanidade [idem, p. 74].

Portanto, essa inovação implica uma disputa que envolve não apenas duas proposições sobre o ensino da história, mas também um debate em torno do currículo, principalmente do curso secundário, mas que, sem sombra de dúvidas, respinga no ensino dessa mesma disciplina no curso primário: enquanto os defensores da criação de uma história da civilização enfatizam “o aspecto da evolução/progresso da humanidade, tanto em seu aspecto material como intelectual e moral”, os que acreditavam ser necessário o ensino da história do Brasil valorizam “as lições decorrentes do ensino do passado nacional: a disciplina cumpria um importante papel cívico, glorificando a Pátria desvendando suas características vocacionais, fundamento para se pensar o porvir” (idem, p.78-79).

Além disso, a Reforma Francisco Campos para o ensino secundário, ao inspirar-se em um “sincero desejo de promover uma radical renovação dos métodos didáticos” (Hollanda, 1957, p. 15), conecta-se às reformas estaduais desse mesmo período em curso em quase todas as grandes cidades do país. Enfim, não apenas iniciam uma discussão em torno da introdução dos estudos sociais no currículo do ensino primário, em substituição à história e à geografia (PCN, 1997, p. 23), como também pressupõem que uma reflexão mais acurada sobre as questões educacionais só poderia ser encaminhada caso se levasse em consideração um método de ensino mais ativo que implicasse a instauração de novas relações de ensino-aprendizagem.

Os princípios da psicologia experimental são o fundamento dessas novas idéias que ressaltam a importância da figura da criança durante as

aulas que, nesse caso, se pautariam na mais variadas atividades para que ela aprendesse não simplesmente *ouvindo* o que o professor teria para dizer, mas, prioritariamente, *vendo* e *agindo* sobre as situações escolares a fim de que assim pudesse sentir-se co-autora de todo esse processo de aprendizagem (Vidal, 2000). Ou seja, a criança só aprenderia caso *observasse* e *experimentasse* o mundo escolar – a vida – que se encontrava à sua volta. Precisaria interagir com o conhecimento/meio para que, desse modo, construísse um pensamento lógico, disciplinado e argumentativo.

Portanto, pautada pela racionalidade e pelo experimentalismo das tarefas, a reforma de Anísio Teixeira para o ensino primário do antigo Distrito Federal possibilita que o ensino de história, e principalmente o da Escola Argentina, que se torna experimental em sua administração, passe a ser pensado com base em uma série de atividades a fim de que as crianças ligassem a sua própria experiência à experiência humana contida nas matérias e nos livros escolares. Somente assim a aprendizagem e a matéria deixariam de ser isoladas, isto é, apartadas da vida e se impregnariam do sentido que lhes é próprio.

Conforme palavras do próprio Anísio Teixeira,

aprender não significa[ria] somente fixar na memória, nem dar expressão verbal própria ao que se fixou na memória.

Desde que a escola e a vida não mais se distingam aprender importará sempre em uma modificação da conduta humana, na aquisição de alguma coisa que reaja sobre a vida e, de algum modo, lhe enriqueça e aperfeiçoe o sentido [Teixeira, 1931].

O ensino de história, desse modo, ao não precisar mais ensinar tudo aquilo que a criança quando adulta não poderia deixar de ignorar, teria, a partir desse momento em diante, de lutar contra o “ensino verbalista, repetitivo e enraizado na memória e nas abstrações inúteis” (Souza, 2000), sem deixar de ser intelectual para assim poder transformar-se em uma prática mais ativa ou de trabalho, ou seja, um ensino em que se aprende *vendo* e *fazendo*, *observando* e *experimentando* as inúmeras atividades propostas (Chaves, 2001).

Nessa perspectiva, está implícito que as novas relações de ensino não se deveriam restringir às salas de aula, mas serem ampliadas para outros espaços de aprendizagem a fim de que os novos procedimentos didáticos atingissem o seu objetivo: tornar o ensino e, nesse caso, o de história, algo que estivesse mais ligado à vida do aluno para que a escola pudesse transformar-se em uma verdadeira *casa de educação*, como assim idealizara Anísio Teixeira.

Através dessas considerações é possível perceber quais seriam as bases para a implementação de uma história ensinada mais moderna, isto é, mais condizente com as novas exigências metodológicas e mais de acordo com o que se entendia por conhecimentos históricos naquele determinado momento.

Resta agora analisar que tipo de ensino de história era implementado na Escola Argentina nos anos de 1930, objetivando explicitar os sentidos de suas lições e sua relação com alguns aspectos da cultura escolar.

## As lições de história da Escola Argentina

Cabe destacar que a Escola Argentina, enquanto uma escola experimental da administração de Anísio Teixeira no Departamento de Educação do antigo Distrito Federal, nos anos de 1930, assimila as propostas anteriormente descritas. Institui como meta a aplicação de novos programas que incluem mais do que o programa convencional das escolas tradicionais e as aulas ainda passam a ser dadas a partir de atividades ou projetos (Teixeira, 1997, p. 173). Adota novos métodos de ensino, amplia a participação de seus alunos e seu ensino de história torna-se menos repetitivo e monótono e mais ativo e condizente com as novas exigências pedagógicas.

Nessa perspectiva, sua história ensinada mescla-se a sua cultura escolar produzindo saberes e práticas, moldando os comportamentos e atitudes de seus alunos. Ou seja, se “as disciplinas escolares intervêm na história cultural da sociedade, preparando a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades, sendo isto que explica sua gênese e constitui sua razão social” (Chervel, 1990, p. 220), o ensino de

história da escola, nos anos de 1930, possibilita que esta se constitua enquanto um espaço civilizador que dissemina o *ethos* de uma nova sociedade urbana e industrial que floresce junto com um movimento de modernização nacional.

Portanto, o artigo sobre o Dia do Trabalho, escrito por Jurema Souto da Silva, do 5º ano, publicado na edição de maio/jun. de 1932 da *Revista Escola Argentina*, mostra como essa cultura é fermentada. Aponta para a existência de um novo personagem na história brasileira – o operário –, que representaria os novos valores de uma nação que, ao iniciar o seu processo de industrialização, cada vez mais desejava distanciar-se de um tipo de sociedade que se caracterizava pela mão-de-obra escrava, pela monocultura e pelo latifúndio.

Por meio de uma homenagem aos trabalhadores brasileiros, a autora exalta a importância do trabalho operário para o crescimento do país e ainda por intermédio de uma perspectiva funcionalista defende que a divisão social do trabalho deveria ser regida pelo princípio da harmonia e da cooperação entre os grupos sociais:

Festejar o trabalho é a mais bela homenagem que se pode prestar ao operário, pois seu esforço muito concorre para o engrandecimento da nação.

Tudo quanto o operário ganha provem do seu esforço e do seu trabalho.

Que seriam dos engenheiros, das fábricas, das nações, se não houvesse esses humildes artífices sempre prontos a executar, a tornar em realidade os sonhos e as idéias?

É grande número de operários analfabetos; entretanto, está bem diminuído agora, depois que se abriram as escolas noturnas, para os que têm horas do dia tomadas pelo trabalho.

Há no Brasil muitas fábricas, porém ainda são necessárias mais, talvez o decuplo das existentes. A grandeza de um país muito depende do número de operários.

Devemos pois, tratá-los com muito carinho.

Todo trabalho honesto é virtuoso.

Essas idéias ainda revelam uma preocupação em educar o aluno para que se solidarizasse com os mais necessitados pelo respeito aos

mais trabalhadores, mais pobres, mais velhos, mais sofridos e mais doentes etc.

Essa é inclusive uma lição de nacionalismo, conforme o título do artigo “Trabalhando em prol da nacionalidade” escrita por Humbertina Pereira na edição de maio/jun. de 1932 que, ao relatar o quanto a visita à Pró-Matre transforma a sua vida e a de suas colegas, mostra como aquele sentimento pátrio ligava-se à idéia de compaixão, assistencialismo e caridade:

Durante o ano de 1931 nós, alunas da Escola Argentina, aproveitamos para costurar para as criancinhas da Pró-Matre...Foi uma obra caridosa... suavizar a vida dos pobres é sempre um ato nobre.

Que alegria teriam sentido as mães pobres ao receber as peças de roupa trabalhadas com tanto cuidado pelas devotadas alunas da Escola Argentina.

Uma outra maneira de despertar aqueles sentimentos ocorre por meio da dramatização de fatos históricos que freqüentemente é estimulada pelas aulas de auditório<sup>5</sup>. A libertação dos escravos, por exemplo, é teatralizada para comover os alunos, que deveriam, pelo ato da “bondosa” princesa Isabel, passar a sentir esse mesmo tipo de sentimento pelos mais humildes e sofridos:

No dia 13 de maio D. Flora fez uma dramatização no auditório.

Chamou Déa Pereira para ser a princesa Isabel e o Edgard para ser D. Pedro II.

D. Pedro II era o pai da princesa Isabel.

D. Flora dividiu a turma em duas porções: de um lado ficaram os portugueses e do outro ficaram os escravos...

A princesa Isabel ficou com pena dos escravos. No dia 13 de maio de 1888 ela libertou os escravos.

Quando Déa libertou os cativos todos nós batemos palmas [maio/jun. de 1932].

---

5. A reforma de Anísio Teixeira amplia o currículo assim como os espaços de aprendizagem da escola e tanto o auditório quanto a biblioteca passam a fazer parte da grade curricular da escola por meio de aulas semanais.

De outro lado, o nacionalismo também pressupõe amor à pátria, sentimento que é fortemente estimulado pela escola e que se materializa por meio do culto à bandeira, tema de inúmeras redações publicadas ao longo de todos os números da revista. Aqui, porém, destacamos a da aluna do 3º ano, Oclidalina de Oliveira Barros, editada em set./out. de 1932, que, inclusive, conclama todos os brasileiros a participarem socialmente de maneira harmônica, sem violência ou conflito (Nadai, 1992/1993):

Ó linda bandeira: orgulho dos brasileiros, e o espelho do nosso caro Brasil. Tens lindas cores: verde, amarela, branco e azul. O verde representa as nossas lindas florestas, o amarelo a grande quantidade de ouro do nosso país; o azul a beleza do céu; e o branco indica a paz. E o Brasil deve viver tranqüilo e feliz dentro do lema da nossa bandeira: Ordem e Progresso!

De acordo com essa lógica, a história do Brasil que se quer fixar no imaginário dos alunos é a de uma história nacional que se constrói sem rupturas e traumas sociais. A ação benevolente da princesa Isabel, o ato heróico de Tiradentes e a postura passiva de dom Pedro II descritas a seguir confirmam essa versão da história do Brasil ensinada:

#### ESCRavidÃO

[...] Muito justo foi que a chamassem [...] a Redentora, pois, era uma alma generosa e nobre que passou pelo Brasil, praticando sempre a caridade.

[...] Essa lei foi recebida alegremente por todos os brasileiros, que viam os infelizes escravos livres do terrível cativo [Humbertina Pereira, 5ª série, edição de maio/jun. de 1932].

#### TIRADENTES

Tiradentes veio para o Rio comprar munições e fazer propaganda da revolução, quando foi cruelmente traído por seu companheiro Silvério dos Reis que desejando ser querido pelos portugueses e ganhar dinheiro e títulos, não guardou segredo. Foram todos presos e condenados à morte, porém D. Maria I, rainha de Portugal, comutou a pena para degredo perpétuo, exceto para Tiradentes, que subiu ao patíbulo no dia 21 de abril de 1792 com grande sangue frio e coragem. Devemos pois, prestar muitas homenagens a este

grande herói, que deu a vida pela Independência de sua Pátria [Nedyr Galvão, 5º ano, maio/jun. de 1932].

15 DE NOVEMBRO

[...] O magnânimo imperador D. Pedro II foi, com sua família, para a Europa. E sem lutas, sem guerras, começou a nossa República [...] [Dayse Guimarães, 4º ano, nov./dez. de 1932].

As soluções apaziguadoras dão o tom dessa história ensinada. Mostram que nossas lutas e insurreições não romperam com o passado imperial português, mas, pelo contrário, tiveram, muitas vezes, a solidariedade dos próprios lusitanos, de quem, contraditoriamente, se procurava libertar.

Soma-se a essa perspectiva a forma etnocêntrica como os personagens brancos, negros e índios são descritos nos textos das lições. Enquanto os brancos são *generosos* como a princesa Isabel e *magnânimos* como dom Pedro II, também o são *valentes* e *aventureiros* como os bandeirantes. Em contrapartida, se os negros africanos são *trabalhadores* e *humildes*, os índios, por sua vez, são *indolentes*, mas ao mesmo tempo *guerreiros*, por não terem aceitado a escravidão.

Portanto, muito se ensina sobre os personagens portugueses, pouco sobre os escravos e quase nada sobre os índios, demonstrando que se o exemplo a ser seguido teria de vir dos colonizadores, os subjugados, ao contrário, deveriam apenas despertar ou compaixão, no caso dos negros, ou certa desconfiança no que se referia aos índios, na medida em que seriam *selvagens* e ainda teriam uma cultura muito diferente da nossa. Ou ainda, a interpretação histórica que prevalece é aquela em que mostra o colonizador português como o personagem principal da nossa história (Nadai, 1992/1993; Reznik, 1998; Abud, 1998):

#### ENTRADAS E BANDEIRAS – EXPLORAÇÃO DO INTERIOR BRASILEIRO

Já uma grande parte do interior do Brasil era conhecida e explorada, graças às bandeiras. Assim se chamava às expedições de muitos homens valentes e aventureiros, que se empenharam na descoberta de minerais, riquezas imensas que suspeitaram existir no país.

As jornadas bandeirantes foram cheias de sobressaltos, sacrifícios e atividade intensa. Perdiam-se eles pelas florestas, vivendo ali tempos e tempos, alguns, devorados por feras ou mortos por índios. Outros sucumbiam de febres e males e os mais felizes regressavam, mas esgotados e doentes [4º ano, jul./ago. de 1933].

#### A ESCRAVIDÃO

A princípio a escravidão visou o índio, mas este, indolente, guerreiro e com a proteção dos jesuítas, não foi subjugado. Recaiu então a atenção sobre o negro africano, trabalhador, humilde e sem defensores.

Vinham todos os escravos da África, em troca de miçangas, facões de aço e quinquilharias. Eram transportados como fardos e amontoados no porão dos navios [4º ano, set./out. de 1933].

#### PRIMITIVOS, HABITANTES DO BRASIL – ÍNDIOS OU SILVÍCOLAS

Costumes: Além de tudo os índios eram indolentes e guerreiros valorosos. O casamento era solenidade complicada. Os pretendentes antes de fazerem seus pedidos, submetiam-se a provas cruéis e difíceis que demonstravam audácia e valentia.

Os filhos ao nascerem eram logo mergulhados em água fria para serem fortes. Havia tribos que achatavam o nariz, deformavam a cabeça, etc.

Os prisioneiros de guerra geralmente eram comidos pelos vencedores. Algumas tribos eram antropófagas (comiam carne humana e dos membros da família, os parentes muito velhos...). Os tupis comiam os inimigos, geralmente, por vingança. Os tapuias *apreciavam* imensamente a carne humana [2º ano, set./out. de 1933, grifos do original].

O amor pelo continente americano e pelo Brasil também é um outro valor estimulado. Os alunos são ensinados a exaltar seus heróis e suas terras, a colaborar com as causas humanitárias do continente e a desenvolver uma vida social e participativa que estimule a solidariedade e a cooperação entre os povos americanos.

A escola, dentro dessa perspectiva, incentiva um trabalho em torno do pan-americanismo, divulgando os seus objetivos, estabelecendo contatos com escolas na Argentina e exaltando a paz em solo americano. Os alunos criam vários concursos de redação sobre a vida dos heróis latino-americanos, visitam e participam de exposições de trabalhos dos clubes

pan-americanos, procuram sempre festejar as datas de libertação desses países, nas quais, curiosamente, declamam em espanhol e, em 1935, criam o próprio Clube Pan-Americano da Escola.

Quanto ao solo portenho, as lições de história exaltam seus heróis, descrevendo-os de maneira romântica, como se fossem verdadeiros super-homens, conforme redação do 5º ano, publicada na edição de jul./ago. de 1932:

O general D. José de San Martín, cujo físico belo, tinha a majestade dum deus olímpico, possuía uma alma que foi corrente maravilhosa de esplendores; heroísmo, bondade, altruísmo, sabedoria e abnegação! Foi o poder magnético dessa alma, que dirigiu para a vitória final, o movimento argentino de independência.

As aulas ainda ativam o sentimento de fraternidade em relação à nação Argentina, fazendo com que seus alunos desenvolvam uma estreita relação com os seus habitantes por intermédio seja da Embaixada da Argentina seja do Clube Argentino, ambos localizados no antigo Distrito Federal.

Juan Albertotti, o presidente do clube citado, é quem personifica a ligação dos alunos da Escola Argentina com a terra de San Martín. Com a incumbência de divulgar a cultura portenha na escola, presenteia os alunos com mapas, livros, jornais, bandeira e hinos argentinos, ensina as danças típicas de seu país e, principalmente, facilita a correspondência entre os alunos da escola com alunos argentinos.

Exemplar é o discurso da professora Else Machado, publicado na coluna *Página de Educação*, em 15 de julho de 1933, por ocasião da festa de comemoração da independência da nação argentina na escola.

Entusiasmada, clama para que os alunos da escola, guiados pelos valores portenhos, desenvolvam o seu caráter, ou melhor, um tipo de cidadania que, de acordo com suas próprias palavras, deveria ser um fardo pesado a ser conquistado: “Meninos! A nossa escola terá alcançado uma finalidade se esta reunião, inspirada no triunfo da Argentina, transformar numa iluminura, para vocês, as asperezas do caminho de ser homem. *E, ainda mais, o alvo predestinado de ser Super-Homem!*” (grifo meu).

A poesia *Fraternidade*, da professora Flora Nobre, escolhida para o concurso de declamação do clube literário em 1935, mostra como esse tipo de sentimento é trabalhado pela escola:

América que eu amo! Oh! Pedaco do mundo  
Que sempre exista em nós este orgulho profundo  
De ter nascido em ti, de ter nascido forte.

Que sempre o teu ideal de Paz, Concórdia e União  
Encontre o apoio amigo dos americanos,  
Seja o teu solo livre, hospitaleiro e irmão  
Um exemplo de amor aos déspotas tiranos.

Que te quebrem de vez, os marcos e as fronteiras  
E o sol do Amor abra-se a seára em luz e pão  
Pela Paz se troquem todas as bandeiras [...]

Quando surgir tal dia, América imortal  
Há de ser para sempre um grande coração  
A palpar dentro da Pátria Universal!

Como demonstração de que as crianças aprendiam a lição de amor e paz desse poema, vale a pena reproduzir a redação *Paz na escola*, de Augusto dos Santos, de doze anos, publicada na edição de jul./ago. de 1935:

A paz que reina por toda a nossa escola, quero eu que reine sempre. Nós, crianças, não devemos brigar para que fique na escola a verdadeira paz. Os crescidos não devem aproveitar dos pequeninos para provocá-los e dar-lhes pancada.

Desde criança é que nós aprendemos a viver sem guerra. E é na escola, principalmente, para que haja paz com os colegas, não só com os da nossa turma, como também com as das outras classes.

Habitando-nos a essa união com os nossos colegas, mais tarde saberemos viver sem guerra. Nessas horríveis guerras é que vemos muitas famílias lutadas, ficando ao desamparo.

Paz pela escola é o que queremos!

Quero que reine paz na nossa escola!

Essas palavras mostram não apenas que é na escola que se tem essa lição, mas principalmente que só se aprende a viver em paz praticando a paz desde criança nos mais variados espaços sociais. Demonstram o quanto às lições de história amalgamavam-se a cultura escolar da escola que naquele momento transforma-se em uma verdadeira *casa de educação* como assim idealizara Anísio Teixeira.

A poesia escrita pela aluna Maria de Lurdes Bruce, do 1º ano, revela esse espírito. Indica o quanto seus alunos internalizavam os seus valores, posto que sabiam que estudavam para se tornar os futuros trabalhadores da nação:

A escola é uma oficina.

O livro, o papel, a pena, a tinta, são nossos instrumentos de trabalho.

Nós somos os pequeninos operários que haveremos de trabalhar pelo Brasil.

Por esse poema conclui-se que, pelo menos, um dos objetivos do experimentalismo da escola fora alcançado: a aprendizagem tornava-se mais ativa, não se restringindo às salas de aula convencionais que continuavam, muitas vezes, com um ensino calcado na memória, e se espalhava até a biblioteca e o auditório, que, de maneira lúdica e descontraída, procuravam ensinar a matéria de acordo com as novas metodologias.

Distantes das salas de aula convencionais, esses novos espaços de aprendizagem juntos com as instituições escolares<sup>6</sup> surgem como verdadeiras alternativas para tentar implementar os novos métodos de ensino que, de modo geral, continuavam a enfrentar a resistência dos próprios professores que tinham certa dificuldade em romper com a escola do passado.

A partir deles os alunos têm a oportunidade de praticar aquilo que lhes é ensinado pelas lições de história e, por ali desenvolverem ativamente conhecimentos, comportamentos e valores, conclui-se que a ma-

---

6. Definiam-se como organizações escolares dirigidas por alunos que, por meio de atividades práticas, complementariam o trabalho da sala de aula.

téria se compunha não apenas dos seus conteúdos específicos, mas também do próprio caldo cultural produzido pela escola como um todo.

No artigo “Auditorium”, publicado em nov./dez. de 1932, vê-se confirmada a função prática educativa dessas lições:

Os clubes são de grande valor educativo: social, moral, intelectual e físico.

Unificam as idéias da classe e despertam a vontade de saber para poder falar.

Os clubes, porém só devem funcionar nas turmas adiantadas [...]

O que se obtém com os clubes: o clube desperta o interesse pelo estudo; estimula e facilita a expressão; vence a timidez; formam hábitos e atitudes corretas; ensina a assumir a responsabilidade; socializa a escola; ensina a trabalhar em cooperação.

Nota-se o quanto o ensino de história da escola tenta romper com o aquartelamento da sala de aula, objetivando a implantação de um ensino mais ativo e, conseqüentemente, a própria ampliação do sentido de suas lições.

Entretanto, os artigos da *Revista Escola Argentina* também deixam transparecer aspectos mais conteudísticos desse ensino de história. Chamam a atenção para o fato de que essa maneira mais lúdica de ensinar a matéria que até agora foi mostrada coexiste com um ensino que prioriza a memorização de grandes quantidades de conteúdos que, na maioria das vezes, são ensinados sem necessariamente se encontrarem ligados à vida dos próprios alunos.

A partir da edição de mar./abr. de 1933, quando a revista passa a publicar, sob o título de “As nossas lições”, os conteúdos de história, a afirmação anterior pode ser facilmente comprovada.

Conforme palavras de uma espécie de editorial, a referida sessão traria “o resumo das aulas fornecido aos alunos pelas professoras especializadas”. Teria por definição que servir de “guia dos conhecimentos ministrados nas classes”, implicando ainda a dispensa da compra de *compêndios*, já que os alunos poderiam adquirir a revista por um *pequeno preço*.

Após essa decisão, listas e mais listas de conteúdos são transcritas na revista. E se as páginas anteriores nos fazem pensar em uma espécie de história ensinada que parece ter vida, já que os alunos dramatizavam

fatos históricos, participavam de concursos de redação e visitavam outras escolas ou mesmo o centro do Rio antigo para aprenderem *in loco* algum fato histórico, com a listagem dos conteúdos tem-se a impressão de que se ensinava uma história que também parecia sem alma e distante da realidade dos alunos.

Essa característica é evidenciada quando longos textos, cheios de detalhes, são escritos em “As nossas lições”, tentando ensinar uma história recheada de nomes, datas e fatos sem importância.

Exemplo desse tipo de história ensinada pode ser comprovada com o que é publicado na edição de set/out. de 1933 e que são aqui transcritos:

#### GRANDES INVENÇÕES – PÓLVORA

Admite-se hoje, que os chineses já a conheciam desde os primeiros séculos da era cristã; porém, apenas se serviram dela para a fabricação de fogos de artifício. É também opinião aceita que os árabes foram os primeiros a empregá-la para lançar projéteis. Atribuem a descoberta da pólvora ao frade alemão Bertholdo Shumartz; segundo outros, ao inglês Rogério Bacon. *Consequências*: o seu uso modificou o sistema de guerra, pelas novas e úteis aplicações das armas de fogo [5º ano].

#### SEGUNDO IMPÉRIO

O governo ficou exercido por uma regência por ter D. Pedro II, 5 anos, de idade. Nomeou-se uma regência *interina* e depois uma regência *permanente*. Em 1835 foi eleito regente o padre ilustre Diogo Feijó. Durante esta regência arrebitou a guerra dos Farrapos (Rio Grande do Sul), que durou 10 anos. Foram criados por Feijó: a Guarda Nacional, o Código do Processo Criminal e o Júri. Em 1837, por motivos políticos renunciou ao cargo, sucedendo-lhe ao cargo o marquês de Olinda, Pedro Lima [4º ano].

#### HISTÓRICO GERAL DA CIDADE

Fundador: Estácio de Sá.

Data de fundação da cidade: 1567.

Primeiro governador da cidade: Salvador Correa de Sá. Fez um bom governo.

1710-1711: invasões francesas, Duclerc e Duguay Trouin.

1733 a 1763: foi a província governada por Gomes Freire de Andrade, o conde de Bobadella, em cujo governo foi construído o Aqueduto de S. Teresa e o convento do mesmo nome [2º ano].

Por meio da coluna “As nossas lições” ainda é possível classificar o que era ensinado sobre história do Brasil e história universal nas quatro últimas séries da escola<sup>7</sup>. Enquanto no 5º ano os conhecimentos são relativos à história universal, incluindo aí um pouco de história da América, nas demais séries o conteúdo refere-se à história do Brasil.

A história universal ensinada no 5º ano diz respeito à pré-história (Idade da Pedra Lascada e Polida); Antigüidade (hebreus, egípcios, assírios, babilônios e fenícios); Antigüidade clássica (gregos e romanos); Idade Média (bárbaros e árabes e decadência do Feudalismo); Idade Moderna (Grandes Navegações, invenções, descobertas marítimas e história colonial da América); descobertas que contribuíram para o progresso da humanidade e, por último, as maravilhas do mundo.

Os textos geralmente especificam a “religião”, “habitação”, “alimentação”, “divisão de trabalho”, os “utensílios domésticos”, “homens notáveis”, as “armas”, “cidades principais” e o “governo” das sociedades citadas numa tentativa de mostrar a “Marcha geral da civilização”, conforme o título do capítulo que introduz os conteúdos da Antigüidade (Oriental e Clássica). Ou seja, estariam permitindo que os alunos, ao terem contato com o seu passado distante, se conscientizassem do próprio “ajustamento dinâmico dos indivíduos ao longo da história das civilizações” (Reznik, 1998, p. 71), que necessariamente aponta para a superioridade da cultura branca ocidental.

De outro lado, a matéria do 4º ano refere-se ao descobrimento da América, capitânicas hereditárias, governos gerais, invasão holandesa, entradas e bandeiras e movimentos nativistas (Guerra dos Emboabas, Insurreição Pernambucana, Guerra dos Mascates, Emboabas e dos Palmares). Chama a atenção para a construção de uma sociedade brasileira democrática, marcada pelo equilíbrio social, cujos conflitos, quando existentes, teriam sido aplacados pelos mais justos, fortes e valentes, os portugueses. É como se quisesse fabricar a imagem de um país irreal (Nadai, 1992/1993) que se fez a partir da amizade entre portugueses e

---

7. Não é possível fazer uma listagem sobre os conteúdos da 1º ano na medida em que estes não são transcritos em “As nossas lições”.

brasileiros ou pela astúcia de um dos dois, conforme descrição da Guerra dos Emboabas, publicada na edição de jul./ago. de 1933. A ação rápida da Coroa portuguesa teria impedido o levante dos paulistas:

[...] Mais tarde Nunes Vianna, que não desanimara, numa falsa atitude de reconciliação, surpreendeu os paulistas que desprevenidos como estavam, foram obrigados a se refugiarem em S. Paulo. Ao chegarem à cidade natal, a censura e indignação das famílias incentivaram-nos à luta, à vingança. Essa vingança já estava preparada, quando chegou a notícia de que Portugal decretava a *anistia e criava a capitania de São Paulo e Minas Gerais*, independentes da do Rio de Janeiro [grifos do original].

Já na terceira e segunda séries a cidade do Rio de Janeiro é o foco privilegiado da matéria. Enquanto naquela se ensina sua história, fundação e, inclusive, alguns aspectos da vinda da família real ao Brasil, na outra são os meios de comunicação, os transportes, as diversões e os seus primeiros habitantes os temas a serem aprendidos.

Nessas séries a ênfase recai sobre a necessidade em mostrar como a cidade do Rio de Janeiro no passado era constituída por uma “vida primitiva” que aos poucos vai sendo substituída por um estilo mais moderno, marcado pelo progresso e pelo desenvolvimento cultural. Daí as visitas dos alunos ao centro da cidade para justamente poderem apreciar de perto essas transformações urbanísticas.

Os textos, muitas vezes, podem ser longos, cheios de detalhes dispensáveis, como já foi exposto, ou até mesmo conter algum tipo de informação “pouco histórica” na medida em que o uso em excesso dos adjetivos e dos diminutivos é uma das estratégias mais utilizadas para descrever o fato histórico. Conforme o exemplo a seguir, que se refere ao estilo de vida do Rio de Janeiro colonial comparado ao dos anos de 1930, nota-se esse tipo de artifício:

Distribuição de leite

Outrora: pela vaquinha leiteira (enfeitada de fita e guizos, acompanhada dos bezerrinhos)

Hoje: automóveis higiênicos *Hygêa*.

Essas são as considerações acerca do ensino da história da Escola Argentina, que, ao que tudo indica, parece ter conquistado um lugar definitivo no currículo da escola na medida em que, além de ser estruturado a partir de um programa específico para cada uma das séries, fermenta, por meio de suas lições, alguns dos mais significativos conhecimentos, comportamentos e atitudes que ajudariam a compor a própria cultura da escola.

## Considerações finais

A partir dessa exposição, independentemente de uma maior pormenorização dos conteúdos, o que, de fato, se pretendeu mostrar foi o quanto as lições de história da Escola Argentina amalgamavam-se à sua cultura escolar, produzindo um conjunto de conhecimentos, comportamentos e valores que tinham como objetivo educar seus alunos segundo determinados padrões sociais, culturais e éticos a fim de que se integrassem a um projeto de nação que, naquele momento, encontrava-se em plena gestação.

Para que tal propósito se concretize, o ensino de história utiliza-se de uma série de estratégias. Lança mão de um método mais ativo para que assim garanta o sucesso de seu intento. *O que* era ensinado mesclava-se de tal modo à maneira *como* se ensinava a história que, nessas circunstâncias, suas lições enraizavam-se na própria cultura da escola, implicando mais do que a simples assimilação de conteúdos.

Conseqüentemente, a história, além de se fixar enquanto uma disciplina regular do currículo da escola, cujos conteúdos já se encontram de antemão organizados por séries e com base em uma divisão entre história do Brasil e história universal, também se define como uma matéria altamente valorizada.

Nessa perspectiva, seu ensino implica uma seleção que já de antemão expressava certa visão que se tinha sobre as histórias citadas que igualmente pressupunham uma determinada versão que se queria dar a essas mesmas histórias quando ensinadas.

Histórias que privilegiam a riqueza cultural dos povos da Antigüidade, as grandes navegações, a colonização portuguesa, os heróis nacionais, a valentia dos bandeirantes, os conflitos negociados, o sofrimento dos negros africanos, a rebeldia dos índios e a importância dos operários, por exemplo. Enfim, uma história que procura contribuir para a formação de novos cidadãos, cujos valores deveriam ser pautados pelos princípios da civilização ocidental, berço da nossa própria história.

Pode-se também considerar que o ensino de história da Escola Argentina ainda resulta de uma ampliação do seu raio de ação para além da “velha” sala de aula que, ao deixar de ser o único lugar de aprendizagem, possibilita que outros espaços também ensinem história, contribuindo sobremaneira para a produção de uma cultura escolar rica e repleta de valores a serem disseminados.

Portanto, a Escola Argentina, uma escola experimental, ao viabilizar um novo ensino de história em seu curso primário, também se autodefine como um *templo do saber*, consciente que é de que apenas pelo conhecimento acumulado pela humanidade poderá apontar para seus alunos o caminho do futuro. Ou seja, a escola tem consciência de que as suas lições de história se fundamentam nos princípios da própria história da civilização, berço da sociedade brasileira.

## Referências bibliográficas

ABUD, Kátia. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de História na era Vargas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 103-113, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus A. Taborda de; RANZI, Sirlei M. Fisher (orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. *A escola anisiana dos anos 30: fragmentos de uma experiência – A trajetória pedagógica da Escola Argentina no antigo Distrito Federal (1931-1935)*. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, PUC-RJ, 2001.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Trad. de Guacira L. Louro. *Teoria & Educação*, Porto Alegre: Pannonica, n. 2, p.177-229, 1990.

FARIA FILHO, Luciano M. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Cultura escolar e cultura urbana: perspectivas de pesquisa em história da educação. In: XAVIER, L. Nacif; CARVALHO, Marta C. de; MENDONÇA, Ana W.; CUNHA, Jorge L. da (orgs.). *Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

\_\_\_\_\_; GONÇALVES, Irlen A.; VIDAL, Diana G.; PAULO, André L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-160, jan./abr., 2004.

FONSECA, Thais N. de Lima e. *História e ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FORQUIN, Jean C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. *Teoria & Educação*, Porto Alegre: Pannonica, n. 5, p. 28-49, 1992.

HOLLANDA, Guy de. *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)*. Distrito Federal: MEC/ INEP, 1957.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. de Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: Autores Associados, n. 1, p. 9-43, 2001.

MARTINS, Maria do C. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: Quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MUNAKATA, Kazumi; WARDE, Miriam J.; CARVALHO, Marta C. de. Três projetos em torno de escola, cultura e cultura escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 34, p.167-181, dez. 2001.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 26, p. 143-165, 1992/1993.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais. *História e Geografia*. Brasília, 1997.

PESANHA, Eurize C.; DANIEL, Maria E.; MENEGAZZO, Maria A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 57-69, set./dez. 2004.

REZNIK, Luís. O lugar da História do Brasil. In: MATTOS, Ilmar R. (org.). *Histórias do ensino da História no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998.

SOUZA, Rosa F. de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 20, n. 51, p. 33-44, nov. 2000.

\_\_\_\_\_. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, L. Nacif; CARVALHO, Marta C. de; MENDONÇA, Ana W.; CUNHA, Jorge L. da (orgs.). *Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

VEIGA, Cynthia G.; GOUVÊA, Maria C.; FARIA FILHO, Luciano M. Grupos de Estudos e Pesquisa em História da Educação: GEPHE. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 34, p. 207-218, dez. 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 497-517.

TEIXEIRA, Anísio. Uma entrevista com o novo Diretor de Instrução. *Diário de Notícias*, Página da Educação, 1931.

\_\_\_\_\_. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

Endereço para correspondência

Miriam Chaves

Rua Paissandu, 269 – Bloco 1, apto. 304

Laranjeiras,

Rio de Janeiro-RJ

CEP 22210-080

miriamfeld@terra.com.br

Recebido em: 6 out. 2005

Aprovado em: 11 abr. 2006