

# REORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO EM TEMPOS DEMOCRÁTICOS: REFORMA CURRICULAR DE 1951 E O ENSINO DE HISTÓRIA

REORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM IN DEMOCRATIC TIMES: 1951 CURRICULAR REFORM AND THE TEACHING OF HISTORY

REORGANIZACIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA EN TIEMPOS DEMOCRÁTICOS: REFORMA CURRICULAR DE 1951 Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Halferd Carlos Ribeiro Junior<sup>1\*</sup>, Maria do Carmo Martins<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, Brasil. <sup>2</sup>Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. \*Autor para correspondência: halferd.junior@uffs.edu.br

**Resumo:** Trata-se da análise da Reforma Curricular de 1951, com foco na disciplina história para o curso ginásial, tendo por escopo compreender como a construção da proposta de ensino da disciplina imbricou-se à dinâmica da democracia brasileira e à expansão da escola secundária no período. São enfatizadas nesse processo de construção as relações interinstitucionais envolvendo a Congregação do Colégio Pedro II e o Ministério da Educação e Saúde e, examinados os pressupostos teóricos e metodológicos que compõem o conhecimento disciplinar, em uma abordagem sociocultural (Popkewitz, 1997), percebendo interesses de distintos setores sociais e intelectuais na construção do debate sobre as finalidades desse ensino.

**Palavras-chave:** história do currículo, ensino secundário, ensino de história, regulação social.

**Abstract:** This is an analysis of the Curricular Reform of 1951, focusing on the history course for junior high school, with the purpose of understanding how the construction of the teaching proposal of the discipline was interwoven with the dynamics of Brazilian democracy and the expansion of secondary school in that period. The interinstitutional relations involving the Congregation of the Pedro II College and the Ministry of Education and Health are emphasized in this process of construction and, examining the theoretical and methodological presuppositions that make up the disciplinary knowledge, in a sociocultural approach (Popkewitz, 1997), perceiving interests of different social and intellectual sectors in the construction of the debate on the aims of this teaching.

**Keywords:** history of the curriculum, high school, history teaching, social regulation.

**Resumen:** Se trata del análisis de la Reforma Curricular de 1951, con foco en la disciplina Historia en la primera etapa de la educación secundaria, teniendo el objetivo de comprender cómo la construcción de la propuesta de enseñanza de la disciplina se imbricó a la dinámica de la democracia brasileña y, a la expansión de la escuela secundaria en el período. En este proceso de construcción se enfatizan las relaciones interinstitucionales que involucran a la Congregación del Colegio Pedro II y al Ministerio de Educación y Salud y, se examinan los supuestos teóricos y metodológicos que componen el conocimiento disciplinario, en un enfoque sociocultural (Popkewitz, 1997), percibiendo intereses de distintos sectores sociales e intelectuales en la construcción del debate sobre las finalidades de esa enseñanza.

**Palabras clave:** historia del currículo, educación secundaria, enseñanza de historia, regulación social.

## INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma análise da Reforma Curricular de 1951 para a escola secundária, com foco nas repercussões desta reforma para o ensino de história do curso ginasial, no contexto da democracia brasileira dos anos de 1946 e 1963. Nele, produzimos uma abordagem da reforma curricular em sua dinâmica sociocultural, a partir de fontes documentais encontradas no acervo do Colégio Pedro II (RJ), documentos legislativos do período, matérias encontradas na revista *Atualidades Pedagógicas*, manifestações da Unesco sobre o ensino no período, livros didáticos e, referências bibliográficas, com vistas a compreender elementos discursivos que ressignificaram a história ensinada no período.

No diálogo com uma gama variada de fontes, a percepção da disciplina no centro do debate referente à seleção cultural para o ensino e as dinâmicas políticas e culturais que envolveram os argumentos em favor da mudança disciplinar apresentam importantes elementos que explicitam alterações quanto às características do saber escolar e às finalidades educativas da disciplina. Estas fontes, quando colocadas em análise, permitem perceber as mudanças no âmbito de uma epistemologia social, na qual as práticas institucionais e os regimes de verdade são evidenciados (Popkewitz, 1997). As alterações que elas expressam refletem modos diferentes de pensar o poder da prescrição, a didática disciplinar, selecionar quais conteúdos conformariam a disciplina escolar e, como o debate sobre as humanidades se processava na expansão da educação secundária.

Circe Bittencourt (2004) argumentou que há escassez de pesquisas sobre a educação escolar brasileira entre 1946 e 1961 em vários âmbitos: história da educação, formação de professores, currículo, livros didáticos. Destaca, assim como Fonseca (2004), que os períodos históricos mais visitados pelos estudiosos do ensino de história são a era Vargas (1930-1945), o Regime Militar (1964-1985) e a Primeira República (1889-1930).

Tal dinâmica relativa à história da disciplina tem provocado escassez no contexto da história curricular no Brasil no que tange ao período (Bittencourt, 2004; Fonseca, 2004; Abud, 1998) e, quando encontramos referências à reorganização do plano de ensino da disciplina em 1951, localizamos argumentos que o contextualizam como vinculada à Reforma Capanema de 1942, como em Freitas (2013), o que nos moveu a compreender as razões da dominância desta linha de argumentação e buscar pontos de fuga que nos posicionasse em relação a elementos ainda não abordados.

## DINÂMICA SOCIAL E RELAÇÕES DE PODER NA REORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO

As transformações no sistema de ensino e no currículo, nos quais os temas e os problemas do ensino são colocados em uma formação histórica, pressupõe a existência de relações entre poder e conhecimento, de tal maneira que as condições históricas, as práticas institucionais e as epistemologias ganhem a mirada do pesquisador (Popkewitz, 1997). Ancorados nesta perspectiva, a reforma curricular pode ser entendida como constituinte dos processos de regulação social e, como tal, deve ser enfocada por corroborar a produção de regimes de verdade, verificando, inclusive, a criação de seus efeitos de poder. Assim, enfatizamos a importância em analisá-la, procurando compreender a dinâmica curricular, o que nos permitirá perceber a produção de documentos e prescrições como um lugar de disputa sociocultural.

Popkewitz (1997) enfatiza que a reforma inclui a reorganização do sistema de ensino, a criação de novos órgãos burocráticos e regulamentações, novos currículos, denotando uma dinâmica de relações entre a sociedade e a escola, conhecimento e poder. Nas arenas onde ocorrem definições do currículo, diversos sujeitos estão presentes: professores, pais, alunos, políticos, intelectuais, burocratas. Mas, ressalta, para que a reforma seja compreendida como um fenômeno ecológico é importante desnaturalizá-la como sinônimo de progresso ou como portadora de uma definição essencial.

Além disso, em entrevista, este autor adverte sobre a importância de perceber que a reforma é frequentemente mobilizada como meio de usar a escola para mudar o modo como as pessoas pensam a si mesmas, a sociedade e a história, o que nos leva a refletir sobre a importância de continuar investigando as dinâmicas curriculares, tendo em vista, especialmente, o fato de ser o currículo, na concepção deste autor, o lugar onde se processa a reforma (Lima & Gil, 2016).

Goodson (2013), por sua vez, argumentou que em momentos de disputas sobre os saberes disciplinares, a renovação curricular nem sempre ocorre. Destaca que os argumentos para a mudança social vinculam a reorganização curricular aos critérios de renovação e de progresso, em busca de formas de regulação social, mesmo que ocorra nas disputas a manutenção de tradições disciplinares. Para este autor, as mudanças na configuração do currículo são importantes para a percepção das intenções e dos propósitos políticos e sociais e, apesar de a maior parte das mudanças surgir em contextos locais, quase sempre é possível perceber movimentos mundiais que impulsionam as forças destas mudanças.

Na trilha do que destacam esses autores, passamos a verificar a reforma curricular do início da década de 1950 no Brasil, procurando abarcá-la no contexto das mudanças políticas, governamentais e culturais do período, com vistas a

compreender como as alterações no programa de ensino de história e, a própria maneira de produzir os documentos da reforma, possibilitam perceber as disputas e os embates entre professores, catedráticos e representantes políticos no processo de regulação social que a reforma produz, assim como contextualizar os movimentos locais e internacionais que ajudaram a construir os impulsionadores da mudança.

A reforma curricular do início da década de 1950 insere-se em debates e processos sociais de expansão da educação secundária. Braghini (2005) destaca, ao abordar a historiografia do ensino secundário, que os discursos sobre essa etapa da educação nos anos 1950 repercutem as mudanças que perpassam os demais espaços sociais, nos quais, por exemplo, a ênfase recai sobre a inter-relação entre o crescimento urbano-industrial, a demanda da classe média por ascensão social usando o ensino secundário como via de acesso, as pressões exercidas sobre esse ensino e, por fim, se a política governamental faria repercutir, no caso da educação, tais mudanças sociais.

Como já enfatizou Romanelli (1989), a expansão da escolarização na primeira metade do século XX ampliou consideravelmente o público escolar no ensino primário, mas essa expansão não foi totalmente expressiva em relação ao ensino secundário. Incorporada à dinâmica social de industrialização e urbanização, a ampliação do público escolar provocava tensões no sistema de ensino, anunciando seus gargalos, pois a constituição da rede física das escolas, bem como a formação dos professores, não acompanhara de forma sincronizada, o crescimento das demandas pela educação secundária, como também nos mostra Spósito (1984)<sup>1</sup>.

As pressões para a expansão do sistema de ensino em nível secundário podem ser percebidas por meios dos dados referentes ao crescimento demográfico, como inferimos a partir dos informes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], que mostram que a população brasileira saltou de 30.635.605 habitantes para 70.992.343 habitantes entre os anos de 1920 a 1960 (IBGE, 2017). Em relação à população escolar na educação secundária, os dados são bastante enfáticos quanto ao crescimento entre os anos de 1940 e 1960. Enquanto no início da década de 1940 registram-se 170.057 matrículas, com alunos distribuídos em 821 escolas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 1956); em 1962, eram 1.074.813 alunos matriculados, em 4.057 escolas (IBGE, 1966). A ampliação de vagas, como se percebe pelo número de matrículas aponta para a inserção de novos grupos sociais na escola. Este nível de escolarização, ao receber maior quantidade de alunos provenientes de distintas camadas sociais foi, portanto, compelido a uma reorganização.

---

<sup>1</sup> Spósito (1984) mostra a dificuldade de organização das escolas secundárias na cidade de São Paulo nesse período, apontando não apenas as ambivalências desse nível de ensino, como também as lutas populares para a conquista da escola secundária.

Nesse cenário ocorreram debates sobre a natureza da educação secundária, suas finalidades pedagógicas e, se seguiria voltada à formação das elites ou teria sua funcionalidade mais voltada para o mercado de trabalho. Tais discussões eram fortemente seguidas por questionamentos sobre as características que os saberes escolares deveriam assumir: se haveria um currículo humanista ou se este seria mais assentado no caráter científico, como alerta Souza (2009).

Em emblemático artigo no qual abordou a dinâmica do poder para definição dos currículos no período de 1920 até 1960, Souza (2009) explicitou como os representantes dos católicos, como Alceu de Amoroso Lima, ou mesmo um representante da vertente liberal dentre os pioneiros da educação, como é caso de Fernando de Azevedo, envolveram-se na disputa pela caracterização do ensino secundário, demonstrando um reavivamento do debate em torno do humanismo que ocorreu no período, tendo em vista a catástrofe da Segunda Guerra Mundial.

De acordo com a autora, o grupo católico assumiu o posicionamento de que o humanismo era a sua herança natural, colocando-se em defesa de um ensino secundário voltado para uma formação desinteressada, pautado nos valores confessionais e clássicos, o ensino do latim (e do grego) como fundamental para os jovens. Por outro lado, Fernando de Azevedo ressignificava o humanismo, caracterizando-o como moderno, com foco na literatura, no ensino das línguas modernas e defendendo uma perspectiva científica associada a ele<sup>2</sup>.

Em outro artigo, Sant'Ana e Souza (2016) apresentam estratégias utilizadas pela Igreja Católica no uso de fontes periódicas, no qual a questão da educação foi tema recorrente e ocupou importante lugar. Analisando o caso do Jornal Diário de Notícias (SP), mostra-se que os letrados católicos que nele escreviam, defendiam posições quanto ao ensino secundário como humanista e propedêutico, destacando a qualidade dos colégios católicos, reforçando os valores morais, cívicos e patrióticos.

No bojo dessa disputa estava a presença efetiva dos católicos na oferta da educação brasileira, que diminuía no período. Segundo Senra (2010), entre 1957 e 1962, no que tange às escolas primárias, a participação católica cai apenas 0,3% no conjunto total das escolas<sup>3</sup>; porém no nível secundário no mesmo período, a

---

2 No âmbito das disputas para definir os contornos para o sistema de ensino, é recorrente a ênfase nos dois grupos, o católico e os liberais, como se estivessem divididos em dois blocos antagônicos em todos os aspectos. Todavia, como nos mostra Vidal (2013), a tomada dos personagens coletivos, como é o caso dos pioneiros da educação, requer o cuidado de perceber que era um grupo cuja coesão não ocorria por identidades ideológicas, mas por estratégias de lutas. Sabe-se que no interior desses grupos, há intercâmbio de informações e de valores em caráter plural. Cabe ainda lembrar que havia outros grupos interessados na definição dos princípios do sistema de ensino como, por exemplo, as Forças Armadas e as editoras.

3 Segundo o autor a presença era de 2,4%, e passa a 2,1% do total das escolas.

presença total que era de 38,2% passa para 25,2%, ao mesmo tempo em que ocorre a ampliação da atuação das escolas públicas.

Para assegurar os seus interesses e o seu projeto de educação, representantes do grupo católico associaram-se com o grupo das demais escolas particulares, participando ativamente dos debates e das disputas que promoveram as mudanças no sistema educacional. Senra (2010) destaca que o grupo católico liderou esse processo, defendendo a liberdade de ensino, a importância da família na escolha do tipo da educação escolar de seus filhos, a equiparação entre as escolas públicas e privadas, e a transferência de verbas públicas para as escolas privadas.

Bontempi Júnior (2006) também esclareceu alguns dos elementos em que a disputa sobre a natureza do ensino secundário esteve pautada. Analisando o discurso educacional do jornal *O Estado de São Paulo*, entre 1946 e 1957, o autor nos mostra que predominavam no jornal críticas ao processo de ampliação indiscriminada do sistema de ensino secundário e a ampliação dos institutos isolados de ensino superior, embora reconhecesse a importância da escola pública e laica. O jornal apontava veementemente a diminuição da qualidade do ensino e a má qualidade da formação dos professores e defendia o ensino humanístico dos liceus do século XIX, ou colégio universitário criado no início da construção da Universidade de São Paulo.

Deste modo, o ensino secundário deveria ser tutelado pela universidade, organizando seu curso, em conformidade com os interesses do ensino superior, concebendo, portanto, que ensino secundário deveria ser humanista e propedêutico. Para Bontempi Junior, é perceptível que o discurso do jornal *O Estado de S. Paulo*, posicionava-se na defesa dos interesses da elite e da classe média urbana, resguardando os cargos sociais mais valorizados e remunerados para um pequeno grupo da sociedade, inclusive defendendo a restrição de acesso para o ensino secundário e superior.

A Reforma Curricular de 1951 esteve, portanto, imbricada nessa dinâmica social e de disputas, pois a reorganização do sistema de ensino secundário, com vistas ao atendimento ampliado do público escolar, ocorreu marcada pelo debate sobre as finalidades da escola, tensões entre os defensores das escolas públicas laicas; defensores das escolas confessionais e das demais escolas particulares e, com todos os envolvidos mobilizando-se e buscando influenciar a organização do sistema e definir elementos que poderiam subsidiar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que já tramitava no período. Tendo por base a reorganização dos planos de ensino das disciplinas, a dinâmica de sua produção merece um olhar mais atento, com vistas a perceber como outros sujeitos e instituições se comportam na configuração dessa relação entre conhecimento e poder.

## A REFORMA CURRICULAR DE 1951 E O COLÉGIO PEDRO II

No início de seu último mandato, o presidente Getúlio Vargas nomeou Ernesto Simões Filho para a pasta do Ministério da Educação e Saúde (s.n.). Em seu discurso de posse, o ministro elencou os princípios de sua gestão, destacando a importância do ensino primário para a aprendizagem da leitura e do ensino secundário como o instrumento mais adequado para a formação inicial do cidadão (Simões Filho, s.n.). Nele ainda evidenciou como demanda o 'descongestionamento' dos programas do ensino secundário; afirmando que sem o estudo das humanidades em base sólida não se poderia educar o Brasil, além de defender a permanência do latim e do grego no currículo<sup>4</sup>.

Logo em seguida, pela portaria nº 456, de 27 de fevereiro de 1951, o ministro nomeou uma comissão para realizar o referido descongestionamento dos programas de ensino secundário. Ato seguido a esse, em abril de 1951, o presidente da Congregação do Colégio Pedro II, professor Vandick Londres da Nóbrega protocolou um ofício junto ao Ministério da Educação e Saúde solicitando a restituição da prerrogativa daquele colégio na organização dos programas, justificando que os professores catedráticos passaram pelos mesmos critérios de ingresso, gozavam das mesmas vantagens pecuniárias dos professores catedráticos dos institutos federais de ensino superior, mas não usufruíam o direito de elaborar os próprios programas de ensino (Nóbrega, s.n.).

Alguns dias depois, em sessão da Congregação daquele colégio, os professores manifestam apreço pela nomeação do catedrático de história, Roberto Bandeira Accioli, para o Conselho Nacional de Educação e também, de Nelson Romero, catedrático de filosofia, para o cargo de Diretor Nacional do Ensino Secundário, conforme consta nas *Atas da Congregação do Colégio Pedro II* de 1951. O Conselho Nacional de Educação seria o responsável pela elaboração dos programas de história, por isso destacavam a importância da nomeação de Accioli, enquanto Romero seria o gestor para implantação da política do governo para o ensino secundário. Desse modo reiteravam representantes do colégio nos mais altos escalões de produção da reforma curricular e sua implantação no âmbito do ensino secundário.

Foi logo depois disso que, em 24 de abril, o ministro Simões Filho requereu a apreciação de outra solicitação da Congregação do colégio, ao recém-empossado diretor do Departamento Nacional do Ensino Secundário. Nelson Romero, em seu parecer de 03 de maio de 1951, defendeu que fosse concedida autonomia didática para a Congregação do CPPII, considerando que este seria um órgão técnico e alegando que o ministério poderia dele dispor para as proposições dos programas

---

4 Com o termo descongestionamento, Simões Filho propõe uma revisão curricular adequada à realidade do sistema de ensino, garantindo a unidade do Brasil, mas com um roteiro mínimo para que pudesse dar autonomia para os Estados construir uma parte diversificada.

das disciplinas para o ensino secundário. No mesmo parecer, Romero oficializou críticas à retirada anterior dessa prerrogativa à Congregação do Colégio (Romero, s.n.). Em decorrência, foi publicada a portaria ministerial nº 614, de 10 de maio de 1951, estabelecendo que os programas de ensino fossem elaborados pela CCPII e expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde.

Destinados a todos interessados no sistema de ensino secundário, como o próprio CPII e, aos demais colégios no Brasil, bem como aos administradores do sistema, editoras e autores de livros didáticos, tal portaria reafirmava a posição do Ministério da Educação como o órgão legítimo para expedição dos programas de ensino, explicitava que o CPII deveria submeter-se as orientações do Ministério, porém reconhecia a competência daquela instituição de ensino e o fato de ser um colégio padrão. Tal portaria colocou ainda em evidência os trâmites burocráticos e a dinâmica de poder que possibilitou a sua promulgação, enfatizando o colégio no escopo de um organograma técnico junto ao Ministério.

Posteriormente, o ministro Simões Filho encaminhou para a CCPII todo o trabalho realizado pela comissão constituída no interior do ministério, cuja finalidade era a simplificação dos programas do ensino secundário, ressaltando que esse material deveria servir de lastro para os novos programas. Apresentando um conjunto de diretrizes, a premissa de construção de um programa mínimo, que pudesse ser adotado em todas as escolas brasileiras, garantindo a 'unidade territorial e espiritual do país', porém assegurando aos professores a possibilidade de adequá-los às realidades regionais, em conformidade com as condições de aprendizagem dos alunos e as conveniências didáticas. Segundo a carta, tal decisão visava construir uma alternativa para a crise moral dos sistemas de ensino.

Por fim, em reunião da CCPII, em julho de 1951, Vandick Londres da Nóbrega fez referência ao recebimento dessa correspondência, destacando que o ministro revelou grande apreço pela CCPII, outorgando-lhes a elaboração dos programas do ensino secundário para todo o país.

Tal manifestação foi seguida do ritual de leitura da carta, que foi integralmente transcrita em ata da congregação, seguida de manifestações prolongadas, com palavras de contentamento e entusiasmo relativas à missão recebida. Destacavam que fora reestabelecido o prestígio e a importância do CPII no sistema de ensino brasileiro. Em seguida a mesma congregação decidiu que os programas seriam elaborados por professores catedráticos das respectivas disciplinas, e/ou, em caso de ausência de catedrático de alguma matéria, por professores convidados supervisionados por um catedrático (Colégio Pedro II, 1950-1954).

O trâmite aparentemente burocrático desse processo merece uma reflexão, tendo em vista as dinâmicas de poder e a luta pela prescrição curricular. Goodson (2013) assinala que o debate disciplinar deve ser interpretado à luz de desvelar não

apenas os modos de operar com a agência na construção das propostas, mas, especialmente, como podemos colocar a história da disciplina no contexto dos objetivos sociais mais amplos. Assim, compreendemos que a dinâmica de lutar pelo poder da prescrição revela não apenas conflitos de interesses, mas a tentativa de construir a harmonia entre níveis e arenas de participação de forma elusiva, nos quais se destacam os elementos de estabilidade e conversação (Goodson, 2013).

Deste modo, percebe-se que o ministério procurou assegurar o seu espaço legítimo e privilegiado de estabelecimento da regra geral; de outro, Nóbrega destacou o prestígio social e acadêmico do Colégio Pedro II, exaltando a 'gloriosa' tarefa recebida e a competência daquela unidade de ensino na elaboração dos programas das disciplinas, o que deveria ser reconhecido pelas demais escolas brasileiras. E, apesar do Colégio Pedro II ter adquirido a prerrogativa para elaboração dos programas do ensino secundário em 1951, ele já não gozava de total liberdade, uma vez que teria que seguir os princípios fundamentais já definidos e assumir os trabalhos da comissão anterior como referência.

Destarte, o processo de reorganização curricular mobilizou diversos setores sociais interessados na definição de seus princípios fundamentais: critérios para seleção de conteúdos e organização didática e metodológica do ensino, o que implica na disputa pela manutenção de determinadas visões de mundo. Foram realizados congressos e seminários para as discussões sobre o sistema de ensino, publicações em jornais e revistas especializadas sobre os princípios que os grupos em disputa desejavam que estivessem presentes no currículo, denotando que a construção da proposta curricular passou, naquele ano, a atingir demais setores sociais, tornando a discussão muito mais pública e deslocando um pouco dos debates entre a congregação do referido colégio e o ministério<sup>5</sup>.

Na edição de agosto de 1951, a revista *Atualidades Pedagógicas* (AP), publicou uma reportagem sobre a 'Conferência de São José dos Campos: Estudos sobre a Articulação do Ensino Médio e Superior' (1951), organizada pela Aeronáutica em julho, na qual chamou a atenção a grande quantidade de representantes que foram convocados para debater o assunto<sup>6</sup>. Foram acionados representantes dos dois níveis do ensino de diversas regiões do país, alguns deles ligados às Forças Armadas, bem como representantes do Ministério da Educação e Saúde, de escolas públicas e

---

5 Um exemplo disso encontra-se no *Livro de minutas de ofício* daquela unidade de ensino. Em ofício de 12 de julho de 1951, Nóbrega solicitou a correção da informação divulgada no jornal *A Noite*, na qual afirmava sua a responsabilidade de elaboração dos novos programas. Nóbrega considerou pertinente reafirmar os princípios colegiados afirmando que lhe cabia a coordenação dos trabalhos, na condição de presidente da congregação e, também, como catedrático do latim, a prerrogativa de elaborar aquele programa de ensino.

6 Segundo Silva (2002), a revista *Atualidades Pedagógicas* foi publicada pela Companhia Editora Nacional, circulando sem interrupção entre janeiro de 1950 e fevereiro de 1962, tendo como público principal os professores do ensino secundário; configurando-se em uma estratégia para ampliação do prestígio da referida editora, divulgado informações legislativas, a publicação de seus livros, e padrões idealizados de escolas e de práticas pedagógicas.

privadas, universidades católicas, editoras e da própria revista *AP*, o jornalista Ênio Silveira, compondo, portanto, um grupo bastante heterogêneo, com interesses distintos.

A matéria da revista destacava que a Aeronáutica assumiu o compromisso de ser a fiadora moral da conferência, participando ativamente dos debates e oferecendo as instalações e a infraestrutura necessária para realização do evento. Destacou ainda que, embora aquele fórum de discussões não tivesse poder deliberativo e executivo, era representativo na construção de estudos e de opinião para a solução dos problemas do sistema de ensino. Como princípios, a matéria enfatizava a “Flexibilidade dos currículos, aligeiramento dos programas com o expurgo de preciosismos e pedantismos intelectualistas, e adoção de programas mínimos” (*Atualidades Pedagógicas*, 1951, p. 26).

Assim sendo, a revista *AP* colocava em circulação a premissa de reorganização do currículo com base no programa mínimo das disciplinas e, a ideia de sua flexibilidade. Apresentava que esse posicionamento era o reflexo dos debates de diversos educadores brasileiros, uma síntese dos posicionamentos políticos distintos sobre o sistema de ensino, indicando que o problema do secundário não era meramente curricular, uma vez que cabia ainda a “[...] remuneração do professor condizente com o exercício da nobre função docente, [...] formação e aperfeiçoamento do magistério, supressão de disciplinas acessórias em caráter obrigatório, aumento da duração real do ano letivo” (*Atualidades Pedagógicas*, 1951, p. 26).

O presidente da CCPII encaminhou um ofício, em 10 de julho de 1951, ao presidente executivo dessa conferência, lamentando a impossibilidade de participação no evento, mas reconhecendo a sua importância e nomeando o catedrático Cândido Jucá Filho para representar a CCPII na ocasião. Cândido Jucá apresentou as considerações sobre a conferência à Congregação no dia 06 de agosto seguinte, e a referida congregação rejeitou o critério de organização dos conteúdos por sistemas de unidades tal como havia sido proposto no evento.

A Congregação do Colégio encaminhou os programas de ensino ao Ministério da Educação em 21 de setembro daquele ano, ressaltando que havia ali um programa mínimo, que poderia ser adaptado de acordo com as conveniências didáticas. Reconheceu que os programas de história geral e do Brasil seriam elaborados pelo Conselho Nacional de Educação, no entanto, também encaminhou programas para essas disciplinas, solicitando a apreciação do ministro, buscando com isso, um subterfúgio para sua possível aprovação pelo Conselho Nacional de Educação.

Tal ação tinha a alegação de que os programas de história estariam em conformidade conceitual com os demais. Atentam ainda ao fato de o ministro não tomar atitudes que antecipassem a uma Lei de Diretrizes e Bases e, reiterava que o

novo programa estava adequado à legislação brasileira vigente (Colégio Pedro II, 1951).

A partir daí, dois atos legislativos seguintes consolidaram a forma prescritiva final aos programas de ensino. A portaria nº 966 (Brasil, 1951b), aprovou e expediu os programas elaborados pela CCPIL, identificando, inclusive, que a adaptação dos programas de história geral e do Brasil estariam de acordo com as determinações da portaria nº 724 (Brasil, 1951a), na qual os estabelecimentos de ensino passariam a adotar os programas nacionais e, caso os Estados ou territórios pretendessem elaborar um currículo próprio, este deveria ser encaminhado para a Diretoria do Ensino Secundário para avaliação. A portaria nº 1.045, de dezembro de 1951 (Brasil, 1952), expediu os planos de desenvolvimento dos programas mínimos de ensino e as respectivas instruções metodológicas para tais programas.

Assim, os programas de história geral e do Brasil aparecem aprovados, com a indicação de que estavam em conformidade com as deliberações anteriores. A partir do ano letivo de 1952, tais programas passaram a vigorar, até a aprovação da Lei de Diretrizes da Educação e Bases de 1961.

## ENSINO DE HISTÓRIA NA REFORMA CURRICULAR DE 1951

As propostas de história chamaram a atenção logo no momento em que vieram a público, merecendo, por exemplo, de Guy de Hollanda (1957), uma apreciação positiva, por destinar uma série do ginásio para abordar o ensino de história da América. Este autor destacou ainda que havia uma transformação conceitual na organização do conhecimento histórico, uma vez que propunha uma dinâmica de ampliação dos temas e sugeria aproximação paulatina dos problemas, pois se partia do que era mais próximo ao aluno para o mais geral e valorizava a aprendizagem simultânea da história moderna e contemporânea com a história do Brasil. Todavia, sua análise também continha críticas quanto à justaposição de conteúdos e o anacronismo que nelas apareciam.

Estudos posteriores de Dias (1997) e Costa (2012), cujo foco foi justamente o ensino de história da América, destacam sobre a Reforma Curricular de 1951, em um de seus aspectos essenciais: o fato de a história da América ganhar expressividade no currículo escolar, reconhecendo-se a importância de ensiná-la em suas perspectivas de abordagem e formas de seleção dos conteúdos no segundo ano ginásio, justificando que essa dinâmica estava em conformidade com o pan-americanismo.

Mas, outros dados sociopolíticos e econômicos do período precisam ser observados em relação a essa proposta, pois, como nos adverte Goodson (1995, 2013) com eles poderemos compreender elementos que asseguraram sua legitimidade social e asseveraram sua consolidação.

Um desses dados antecede a escrita do programa de ensino. O relatório da Unesco (1950) denominado 'Educação para uma Compreensão Internacional' de 1950 apontou para a necessidade de aumentar os investimentos para alfabetização das massas e, de se promover estudos comparados dos programas curriculares do ensino de história e geografia nacionais, a fim de construir uma cultura de respeito entre as nações<sup>7</sup>.

Pouco tempo depois, no *V Seminário Internacional* da Unesco (em Florença, 1950), o Ministro da Educação e Saúde do Brasil, Clemente Mariani, defendeu a criação de comissões nacionais com o intuito de promover o intercâmbio de informações que viabilizassem os sistemas de ensino pautados no ideal de solidariedade, na exclusão do preconceito e da ignorância, e aliando os interesses do Brasil em relação às aspirações da Unesco (Mariani, 1950) de “[...] elevação do homem pela cultura e de desarmamento de espíritos”.

Assim, a organização do programa de ensino de história de 1951 ocorreu em um contexto da crítica às propostas anteriores, entendidas como nacionalistas. No cenário do pós-guerra, estabeleceu-se uma nova dinâmica internacional, e em tal contexto, as reformas assegurariam novos pressupostos para o ensino de história, sendo este mais voltado para o respeito às diferenças culturais, limites e fronteiras entre nações, que visassem à ordem e à paz mundial, em uma compreensão internacional.

Foi nesse ambiente que o Congresso Nacional aprovou e o presidente Getúlio Vargas sancionou a lei nº 1.359 (Brasil, 1951c), modificando a seriação do ensino de história da escola secundária, ginasial e colegial. Cabia ao Ministro da Educação e Saúde as instruções para a adaptação da nova organização e, ao Conselho Nacional de Educação, a elaboração dos programas. Um quadro comparativo com a organização dos conteúdos gerais da história, nas séries do curso ginasial, possibilita perceber as modificações em direção ao que preconizava os alertas da Unesco.

| Ano | Reforma Gustavo Capanema (1942)                        | Lei n. 1.359 de 25 de abril de 1951                            |
|-----|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| 1º  | História geral (antiga e medieval)                     | História do Brasil                                             |
| 2º  | História geral (moderna e contemporânea)               | História geral (história da América)                           |
| 3º  | História do Brasil (descobrimento até a independência) | História geral (antiga e medieval)                             |
| 4º  | História do Brasil (1º Reinado até o Estado Novo)      | História geral (moderna e contemporânea)<br>História do Brasil |

**Quadro 1** - Comparativo da seriação do ensino de história no curso ginasial.

**Fontes:** Brasil (1942).

7 O relatório teve como escopo documental pesquisas sobre programas de ensino, métodos e livros didáticos.

A revista *Atualidades Pedagógicas* acompanhou o processo de elaboração dos novos programas de ensino, divulgando a lei que modificou a seriação das disciplinas do ensino de história no curso secundário, portarias ministeriais, artigos sobre o currículo.

Na edição de fevereiro de 1951 foi publicado o artigo 'Contra o Racismo na História do Brasil' de Vicente Tapajós, apresentado como professor do Instituto de Educação do Distrito Federal e autor de livros didáticos. Tapajós criticou veementemente a concepção da história como 'mestra da vida' e o ufanismo patriótico, argumentando que a história e a educação moral e cívica eram distintas, defendeu o princípio científico da história, ressaltando a exigência do compromisso com a verdade, imparcialidade e honestidade (Tapajós, 1951).

O professor Tapajós criticou ainda a concepção da história como arte, pois considerou que a retórica era interpretada como mais importante do que a veracidade e, que o conhecimento histórico seria reconhecido como verdadeiro a partir do uso de documentos e do trabalho de pesquisa. Para ele, o elemento principal para o conhecimento histórico seria a utilização da crítica, cuja função ajudaria a compreender e explicar o presente e o passado das sociedades; defendeu que o conhecimento histórico seria pautado pelo conjunto de valores e princípios, que fundamentam a interpretação do historiador. Para superar o racismo na história do Brasil, propôs uma revisão histórica sobre o papel do português e do negro na formação do povo brasileiro, a partir de pesquisa documental, e da leitura de historiadores e sociólogos, como Gilberto Freyre e Arthur Ramos (Tapajós, 1951).

Percebe-se que a revista *Atualidades Pedagógicas*, ao colocar esse conjunto de críticas e propostas para a interpretação da história do Brasil em circulação durante o processo de reformulação curricular, consonante aos debates promovidos pela Unesco, procurou pautar e influenciar a elaboração dos critérios para seleção e organização metodológica dos programas de história, contribuindo para a construção de uma nova demanda para o sistema de ensino, novos livros didáticos de história, cuja atualização deveria expressar ausência de preconceitos raciais, e estar em conformidade com o conceito de história daquele momento, que enfatizava a cientificidade como sua característica metodológica.

Na sua edição de junho de 1951, além de publicar a portaria n. 724/51, em que aprovou os programas para o ensino de história geral e do Brasil dos ciclos ginasial e colegial, há o artigo 'O Currículo de História e os Problemas da Educação Secundária' de autoria de Hugo Henrique Nocerí, referenciado como licenciado em geografia e história, pela Faculdade Nacional de Filosofia e professor do Liceu Acadêmico São Paulo e do Ginásio Victor Viana.

Nocerí (1951) apresentou ali uma distinção em relação aos demais autores do período. Ele tratou a disciplina em uma abordagem curricular, e não apenas a referenciava como a seleção dos conteúdos para o ensino, como eram as marcas

fortes dos programas de ensino. Argumentou que a construção do currículo deveria ter como meta resolver os problemas do sistema de ensino, tendo em vista a reflexão pedagógica, as características da adolescência e as suas implicações para organização da educação escolar. Afirmou que o ensino de história poderia ter características distintas dependendo dos objetivos pretendidos para a relação entre a escola e a sociedade, com foco no adolescente; defendeu como importante no currículo a articulação entre os conhecimentos pedagógicos, psicológicos e históricos, considerando que o ensino da disciplina deveria ter como objetivo a formação social, profissional e cultural do adolescente.

Para Noceri, a formação social seria relativa ao que se desejava do indivíduo com a sociedade já a formação profissional deveria voltar-se ao fortalecimento das aptidões do indivíduo, com a finalidade de fundamentar a escolha da profissão; e a formação cultural seria a transmissão de um cabedal de conhecimentos, o qual o permitiria dar continuidade em seus estudos. Fundamentou que o currículo de história deveria “[...] fomentar o sentimento arraigado pelo solo pátrio [...]” e “[...] visar, no sentido de tolerância, ao estudo das concepções filosóficas dos outros países” (Noceri, 1951, p. 08), além de levar o aluno à compreensão dos fatos históricos, relacionando-os entre si, capacitá-los em escolher uma posição definida, diante de situações políticas que ele encontrar na vida, além de apresentar os personagens enaltecendo suas qualidades.

Respalhando a participação do cidadão na sociedade democrática em construção, na medida em que o conhecimento histórico serviria como elemento importante para a tomada de decisão frente aos embates políticos e, o desejo da compreensão dos fatos históricos, à luz da ciência, em sua manifestação havia ainda a permanência de uma história que valorizaria os grandes personagens, em que suas qualidades fossem enaltecidas e tomadas como exemplo para a postura social. Assim, ao mesmo tempo em que ocorria o trabalho da comissão responsável pelo 'descongestionamento' dos programas de ensino, com embates sobre a natureza dos saberes na escola secundária, Noceri (1951, p. 8) destacava que, “[...] O ideal seria construir um currículo que atendesse a todos, com programas mais objetivos e menos detalhados [...]”, pois, considerava que o ensino da disciplina, até então, contrariava a aptidão dos alunos.

Os artigos da revista podem ser colocados em relação ao que ocorria no Colégio Pedro II, que contava com três professores catedráticos de história naquele momento. Um deles, João Baptista de Mello e Souza, também atuava como docente no Instituto de Educação da Universidade do Distrito Federal, com Vicente Tapajós. É possível imaginar que houvesse alguma circulação de ideias entre os professores Tapajós e Mello e Souza. Essa assertiva é reforçada por meio da menção de Accioli (1951) ao citar a aula inaugural de João Baptista de Mello e Souza, no Instituto de Educação, onde foi tratada, em pormenores, a situação do ensino de história no Brasil.

Mas, a retomada das questões sobre as finalidades a serem alcançadas com o ensino da disciplina encontra no professor Accioli um dos maiores entusiastas. Em aula inaugural do Colégio Pedro II em 1951, intitulada 'História: conceito e ensino', ele articulou o conceito de história como ciência, definiu sua utilidade e assinalou alguns critérios para sua organização fundamentando as práticas de ensino.

Em sua argumentação, Accioli destacou que o historiador deveria atentar-se ao todo de uma sociedade, mesmo que estabelecesse um enfoque de natureza política, econômica ou social. Defendeu que a história-ciência comprometia-se com a verdade, porém, diferentemente da opinião de Tapajós, deveria utilizar 'as regras da moral' como critérios para o julgamento dos fatos e personagens históricos, com a finalidade de construir a ação social e defender a igualdade e liberdade, pressupostos democráticos. Accioli destacou ainda a missão conscientizadora dos professores e afirmou que o conhecimento histórico possibilitaria ao aluno a compreensão e a ação interessada no mundo em que vivesse.

Para o autor, a função do ensino de história seria a qualificação política do cidadão, propiciando uma atitude consciente e independente na sociedade, “[...] adaptando-se especialmente à capacidade receptiva do aluno e dando-lhe a condição pessoal, para poder se situar, relativamente aos princípios opostos das diversas concepções do mundo [...]” (Accioli, 1951, p. 274). Para atingir essa meta, argumentou que o princípio fundamental seria a utilização da crítica histórica “[...] habituando-o a empregar o método crítico, próprio da História [...]” (Accioli, 1951, p. 275). O ensino dos elementos básicos do processo de produção do conhecimento histórico aos alunos, destacando que a dúvida metódica, a análise de documentos, a desconfiança diante das interpretações dos fatos, que fundamentaria a postura social e política do educando.

Havia em sua exposição preocupações sobre o modo de aprender do adolescente, destacando um conjunto de estratégias a serem usadas no ensino tais como a organização de sínteses; a análise sinótica das obras mais importantes; as leituras de revistas históricas e de documentos subsidiados por roteiros de trabalho; visitas a museus e cidades históricas, bem como o uso de fotografias, filmes, mapas. A preparação prévia da aula deveria voltar-se a aguçar curiosidade do aluno e para isso poderia valer-se de anedotas e curiosidades. Prescreveu um conjunto de cuidados com a linguagem, criticando o uso abusivo dos superlativos, valorizando uma linguagem concisa, objetiva, verídica e adequada às circunstâncias da aula, pois “[...] a história, quando exposição da vida em movimento, deve saber emprestar as palavras adequadas, aos vários sentimentos humanos, sem afetação e artifício [...]” (Accioli, 1951, p. 277).

Valorizou o uso do livro didático, ponderando sobre sua função auxiliar e instrumental e, recorrendo às reflexões da psicologia e às características do

conhecimento histórico, afirmou que o estudo da disciplina seria adequado a partir da terceira série do ginásio, propondo a disciplina como história geral da civilização e do Brasil, pois a aprendizagem da história geral e do Brasil deveriam ocorrer simultaneamente e em conformidade com a cronologia.

Por fim, o catedrático defendeu que a história seria um elemento importante para o desenvolvimento do sentimento patriótico, mas ponderou que amar a pátria não seria suficiente, pois cabia ainda entendê-la, e compreender a 'essência' da alma brasileira, sua formação, expressões típicas, e as possibilidades de seu destino. E ainda, para ele, também era necessário o estudo da história da América, “Para que o aluno adquira melhor e maior visão de conjunto, cabe haja uma apreciação equilibrada com certo ângulo americano” (Accioli, 1951, p. 280). Segundo o autor, a unicidade da América se encontrava na sua geografia e história, mas também na similaridade de seus problemas<sup>8</sup>.

Em trabalhos anteriores sobre a construção do programa de ensino de história para o ano de 1951, Santos (2009) e Freitas (2013) procuram vincular a autoria da proposta de história a outros catedráticos do referido colégio. Santos (1997) argumenta que os programas de ensino foram elaborados pelo professor João Baptista de Mello e Souza, pois este era o catedrático de história mais antigo do Colégio Pedro II à época. Já Freitas (2013) vincula a reorganização curricular como se fosse uma herança das concepções de ensino defendidas por Jonathas Serranoque falecera em 1944, mas havia sido catedrático no Colégio Pedro II e responsável pela proposta de 1942. Todavia, um estudo mais detalhado da documentação, como vemos, mostra que as mudanças do início da década de 1950 são substantivas em relação à concepção do ensino de história que será prescrito nos programas, se comparados ao período anterior, e demonstram que Accioli teve nela uma forte presença.

Sem dúvidas, foi grande a importância da CCPII para a sistematização dos conteúdos e instruções metodológicas da reforma curricular em análise. Como vimos, a estratégia dos catedráticos do colégio passava até mesmo por encaminhar a proposta de organização de conteúdos desta disciplina ao ministério, mesmo não tendo a prerrogativa de fazê-lo. E a ocupação dos postos estratégicos no Conselho Nacional e no próprio ministério explicitam as batalhas travadas para manutenção da CCPII como o lugar da prescrição sobre a educação secundária. No que tange à disciplina história, mais uma vez a sua importância política foi ressaltada e os embates para construção do programa curricular não expressariam tão somente uma seleção de conteúdos, mas, especialmente, a importância das posições defendidas pelo catedrático Accioli na sua organização.

---

8 Destacamos que a proposta apresentada por Accioli em sua aula inaugural é idêntica à que mostramos no Quadro 1, o que demonstra que o autor possuía dados sobre a reorganização dos conteúdos do ensino, tal como prevaleceu na proposta aprovada em 1951.

Cabe ainda registrar que, embora fosse defendido pelo ministro um currículo mínimo, na portaria ministerial nº 724 de 04 de julho de 1951 constam os conteúdos selecionados e a indicação dos temas principais a serem abordados pelos professores<sup>9</sup>. No entanto, esta portaria não apresentou as instruções metodológicas, as quais somente foram mais tarde publicadas pela portaria ministerial nº 1.045 (Brasil, 1952), expedindo os programas mínimos do ensino secundário e suas respectivas instruções metodológicas. É possível inferir que a seriação de conteúdos do ensino de história tenha ocorrido por meio do Conselho Nacional de Educação e as instruções metodológicas elaboradas no Colégio Pedro II.

Os programas de ensino de história tiveram como padrão dez unidades didáticas por série, com a exceção do quarto ano ginásial, que constava a história geral e do Brasil de maneira simultânea, compondo, portanto, 20 unidades; cada unidade foi procedida de um título e dos itens centrais.

A organização por unidade didática, associada à enumeração do que deveria ser ensinado, acabava por orientar a interpretação histórica desejada. Por exemplo, na compilação de Nóbrega para o quarto ano de história do Brasil, ao tratar da independência houve apenas a nomenclatura, o 'Sentimento Nacional e a Independência', o que implicaria que o professor ou autor de livro didático, poderia escolher como esse sentimento foi construído e os eventos históricos que desejasse. No entanto, no texto legal, esse item é procedido por: “1. A formação do sentimento nativista; as principais lutas, emboabas e mascates. 2. Os movimentos revolucionários: A revolta de 1720; A Inconfidência Mineira; A revolução Pernambucana de 1817. 3. A regência de D. Pedro e o grito do Ipiranga” (Brasil, 1952, p. 17), de maneira a vincular a construção do sentimento nacional e a independência do Brasil, fortalecendo a relação de movimentos nativistas com a ruptura política com Portugal. Desse modo, há uma diferença qualitativa entre a apresentação de uma lista de conteúdos e a organização dos conteúdos por unidades didáticas.

A história do Brasil continuou como o principal conteúdo do ensino e, isso ocorreria desde a década anterior, seguido da história da Europa e com uma ampliação considerável do estudo da história da América (Ribeiro Junior, 2015). Todavia, a vinculação da história do Brasil articulada à história da Europa e à história da América é distinta das épocas anteriores. Ao estudar a história da América há unidades específicas para o estudo do Brasil, portanto, relacionando a dinâmica história brasileira com a dinâmica histórica do continente americano, o que indica elementos tais quais defendia Roberto Accioli.

Podemos perceber pela Tabela 1 como, na distribuição das dez unidades didáticas, há a abordagem de mais de um espaço geográfico simultaneamente ou articuladamente.

---

<sup>9</sup> Essa prescrição serviu de roteiro para os livros didáticos vendidos a partir de 1952.

**Tabela 1** -Distribuição das unidades didáticas pelo Brasil  
e abordagem dos continentes (1951)

|                                                  | <b>Brasil</b> | <b>Europa</b> | <b>América</b> | <b>África</b> | <b>Ásia</b> | <b>Oriente</b> |
|--------------------------------------------------|---------------|---------------|----------------|---------------|-------------|----------------|
| <b>1º ano - História do Brasil</b>               | 10            | 1             | -              | -             | -           | 1              |
| <b>2º ano - História da América</b>              | 2             | 1             | 10             | -             | -           | -              |
| <b>3º ano - História antiga e medieval</b>       | -             | 10            | -              | -             | -           | -              |
| <b>4º ano - História moderna e contemporânea</b> |               | 10            | 2              | -             | -           | -              |
| <b>4º ano - História do Brasil</b>               | 10            | 1             |                |               |             | 1              |
| <b>Total de Unidades</b>                         | 22            | 23            | 12             | -             | -           | 2              |

**Fonte:** Brasil (1951a).

O principal conceito que serviu de base para a proposta foi o de 'crítica histórica', tomada como uma atitude dos estudantes diante do social, não como uma epistemologia. Na portaria ministerial nº 1.045/51 indica-se que “De princípio compete considerar a atitude crítica, sugerida, parcialmente, atento o ensino, com os fatos do presente e deles partir para o passado” (Brasil, 1952, p. 18). Nesse sentido, aos discentes era importante adquirir capacidade de pensar historicamente sobre o presente, inserindo-se nele seus posicionamentos políticos e sociais, e incorporando “[...] o elemento formador que o capacite para tomar uma posição independente em relação aos acontecimentos” (Brasil, 1952, p. 18).

É marcante ainda a presença dos saberes da psicologia na proposta, e como já nos alertou Popkewitz (1997), cabe percebê-la na dinâmica da inscrição das regras práticas para a construção do melhoramento pessoal. Desde o primeiro ano ginasial as instruções metodológicas prescreviam que o estudo da história deveria revisar o que fora aprendido no curso primário, transmitindo noções rudimentares sobre a disciplina, consideradas as questões didáticas e motivacionais, para “[...] o entendimento da sequência histórica, que iniciada na terceira série, vai alcançar a seguinte” (Brasil, 1952, p. 18).

Nas séries finais a crítica histórica é o pressuposto fundamental, propiciando ao adolescente um repertório dos eventos, suas repercussões na dinâmica social, aspectos da vida material e espiritual, individuais e coletivas além de uma síntese aprofundada dos assuntos da história do Brasil. Prescrevia ainda a valorização do trabalho do aluno no processo de aprendizagem, com a realização de exercícios, discussões, ilustrações, pesquisas. Compreendendo que esta proposta estaria em conformidade com os postulados da pedagogia moderna e ativa, ressaltava-se que “[...] os processos de fixação, investigação, raciocinativos, ilustrativos, e outros abrangendo esquemas, formas de representação, literatura, exame, discussão, julgamento de valores são recomendáveis” (Brasil, 1952, p. 18).

O conceito da história adotado para o ensino é de 'exposição da vida em movimento', ponderando que o professor deveria atentar para a linguagem empregada, valorizando a simplicidade, clareza, objetividade para a exposição dos temas, aconselhando o uso de palavras adequadas para exprimir os sentimentos de uma época, e evitar impropriedades do uso de superlativos e de expressões banais. Ainda, destacou que o livro didático deveria ser um 'ameno instrumento de trabalho' e que a disposição dos conteúdos não invalidava o uso dos manuais didáticos.

Para além da psicologia e da pedagogia moderna na proposta metodológica para o ensino, aparecem dados relativos à interpretação histórica, com o estudo das civilizações antigas à luz de 'problemas de ordem geral' como contribuição para o desenvolvimento do 'senso de observação' na construção de referências para o estudo das sociedades humanas.

Por fim, registra-se que, nas instruções metodológicas, o estudo da história da América visava contribuir de forma interpretativa para períodos moderno e contemporâneo, realizando-se com uma “[...] uma apreciação equilibrada, sob certo ângulo americano” (Brasil, 1952, p. 18). É nessa trama que a história do Brasil deveria contribuir para a formação do sentimento patriótico, sem descuidar dos aspectos regionais e das perspectivas de futuro para o Brasil. Afirma-se “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” (Brasil, 1952, p. 18).

Além das premissas defendidas por prof. Accioli na proposta, devemos também atentar para a atuação de J.B de Mello e Souza na dinâmica da construção dos programas e das instruções metodológicas do ensino de história dessa reforma. Primeiramente porque Mello e Souza esteve diretamente envolvido nos debates sobre a educação escolar e o ensino de história no período.

Ele, que se formou bacharel em Ciências e Letras, pelo Colégio Pedro II, em 1905, tornou-se catedrático de história nesse colégio em 1926, com as teses *A ideia de independência da América*, e *O ensino de história e a formação do caráter*, em que defendeu “O fundamento da história é a verdade: o seu ensino não pode ser senão um culto perene à verdade” (Mello e Souza, 1926, p. 127) e, afirmou sobre as funções essenciais da história “[...] a que se refere à nacionalidade, e a que concerne ao conhecimento científico dos fatos e das fases da civilização” (p. 130). À época da elaboração dos programas de ensino, atuava no Instituto de Educação e na Faculdade de Filosofia da Universidade do Distrito Federal.

Destaca-se, por fim, que o professor J. B. Mello e Souza foi o único catedrático do Colégio Pedro II a elaborar livros didáticos de história relativos a essa reforma em epígrafe, e reiterando a filiação de seus materiais aos pressupostos dela. Em seus livros *História do Brasil: para a 1ª série ginasial* (1959) e *História da América: para a 2ª série ginasial* (1952), o catedrático Mello e Souza adotou como critério o conteúdo

da Reforma de 1951. Quanto à apresentação neste último título, afirmou que considerava pertinente “[...] que o estudante adquira um conhecimento o quanto possível completo da gênese e da evolução dos estados americanos, cuja acidentada história em muitos pontos se entrosa e confunde com a nossa” (Mello e Souza, 1952, p. 9).

No livro *História do Brasil: para a 1ª série ginasial*, em sua terceira edição (1959), Mello e Souza assinalou que o programa fora elaborado pelo Conselho Nacional de Educação de acordo com a legislação de 1951 e apresentou ao usuário do livro a sequência de aproximação paulatina com os temas da história do Brasil e da América, sempre reiterando os pontos de contato entre elas e a crítica histórica como fundamento do ensino.

Neste livro Mello e Souza (1959) enfatizou ainda a importância do livro didático para o aluno e a sua duradoura influência para os jovens, com ênfase entre o ensino de história e a cidadania, “O dever que a consciência e a função docente nos impõem consiste em ministrar ao menino de hoje, e cidadão de amanhã, - o cabedal de noções e sentimentos precisos para que seja um bom brasileiro” (Mello e Souza, 1959, p. 6); e a defesa pela opção da organização das unidades didáticas por temas, priorizando o assunto em relação à cronologia. Para ele, “Ao professor cabe evitar os inconvenientes que desses saltos ou retrocessos possam advir ao aluno habituado, por seus estudos anteriores, à ordem rigorosamente cronológica” (p. 9). Tais posturas denotam sua vinculação e sua capacidade de articular a concepção disciplinar e a participação, como agente, na reforma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao procurar desvelar a dinâmica política e institucional na construção da proposta de ensino de história do ano de 1951, podemos perceber os interesses de setores sociais e intelectuais construindo o debate sobre as finalidades desse ensino. Do ponto de vista internacional, como vemos pela demanda da Unesco e do ponto de vista nacional, como demanda para a ampliação do sistema de ensino, foram colocadas em evidência alterações sobre as finalidades de promover-se, com esse ensino, o sentimento patriótico. É importante o deslocamento em relação à cidadania neste programa, o sentido de relacionar o conhecimento histórico com o mundo social e político daquele tempo, além do atrelamento da história do Brasil com a história da América.

Algumas das características da proposta de ensino de história, como a crítica histórica, o estudo do passado a partir das questões do presente, a organização por unidades didáticas que alteram a cronologia em favor do tema a ser discutido, bem como o atrelamento das discussões da psicologia e da pedagogia para a fundamentação de práticas de ensino, é algo que ainda hoje promove debates e

propostas. Popkewitz (1997) destaca, por exemplo, a destreza adotada com tais saberes, para a organização do conhecimento escolar e a estruturação curricular, em função de uma abordagem comportamental e de habilidades a serem alcançadas.

Os princípios dessa proposta de ensino, apresentada com detalhes na aula inaugural de Accioli e de modo sintético nas instruções metodológicas do texto do programa, estiveram no centro do debate, corroborando a proposição apresentada por Schmidt (2012, p. 81) que essa reforma fazia “[...] apelo à pedagogia da escola nova”.

A Congregação do Colégio Pedro II, ressentida com a perda de autonomia didática e de sua importância no cenário no sistema de ensino brasileiro, em consequência da criação do Ministério da Educação e Saúde, engendrou esforços para deter a prerrogativa da tarefa de tornar os programas de ensino consonantes aos anseios da época, com a proposição de um programa mínimo que pudesse ser adaptado e adequado às diversas regiões do Brasil e, elaborando uma proposta articulada com aspectos da pedagogia, psicologia e das áreas de referência ajustada aos debates mais atualizados do período. Também sabemos que a revista *Atualidades Pedagógicas* publicou artigos que questionam as propostas anteriores, como as da Reforma Capanema. Nesse esforço, despontam autores e eventos que procuram garantir o apoio ao conceito de programa mínimo, o que exigiriam outros e novos livros didáticos de história para todas as séries<sup>10</sup>.

Nesse sentido, foi possível perceber quando a produção de documentos e prescrições expressou o currículo como um lugar de disputa sociocultural e as decisões e as escolhas nos programas e propostas curriculares para as disciplinas refletem as lutas pelo poder legitimador dos seus conteúdos e métodos, bem como explicitam distintos grupos de interesses, na configuração disciplinar.

Nas disputas, temas selecionados como prioritários no ensino, nas estratégias metodológicas sugeridas na abordagem disciplinar, nas concepções mobilizadas de aprendizagem e nos objetivos redimensionados são articulados em busca da construção de determinados laços de pertencimento à lógica disciplinar. Àquela época, a comunidade de especialistas da disciplina despontava como um dos principais sujeitos a configurar práticas intelectuais, que visavam mobilizar o público em direção a aceitar as necessidades e os imperativos das mudanças.

Por outro lado, percebemos no processo de construção do programa de ensino de história, maneiras de a instituição escolar pressionar os órgãos centrais, configurando uma especificidade no processo regulatório, cuja finalidade era garantir que as tradições e as inovações fossem negociadas, resultando em modo

---

10 Destaca-se que a editora da revista publicou na íntegra em formato de livro didático a Portaria Ministerial nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951, em coedição com o Ministério da Educação e Saúde. Há um exemplar dessa publicação disponível para consulta na Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

perene de definir os saberes e as finalidades desses saberes no ensino escolar. Esta dinâmica na produção de currículos e programas segue presente nas reformas contemporâneas.

## REFERÊNCIAS

Abud, K. M. (1998) Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In C. M. F. Bittencourt. *O saber histórico na sala de aula* (2a ed., p. 28-41). São Paulo, SP: Contexto.

Accioli, R. B. (1951). História: conceito e ensino. *Internato*, 2(2), 271-281.

*Atualidades Pedagógicas*. (1951). 2(10), 25-27.

Bittencourt, C. M. F. (2004). *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo, SP: Cortez.

Bontempi Junior, B. (2006). Em defesa de “legítimos interesses”: o ensino secundário no discurso educacional de O Estado de S. Paulo (1946-1957). *Revista Brasileira de História da Educação*, 12, 121-158. Recuperado de: <http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/152>

Braghini, K. M. Z. (2005). *O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade do ensino* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Brasil. (1942, 10 de abril). Atos do Poder Executivo. Decreto-Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, RJ.

Brasil. (1951c, 28 de abril). Atos do Poder Executivo. Lei nº 1.359 de 25 de abril de 1951. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, RJ.

Brasil. (1952, 22 de fevereiro). Ministério da Educação e Saúde. Portaria nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, RJ.

Brasil. (1951b, 26 de novembro). Ministério da Educação e Saúde. Portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, RJ.

Brasil. (1951a, 7 de julho). Ministério da Educação e Saúde. Portaria nº 724, de 4 de julho de 1951. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, RJ.

Conferência de São José dos Campos: estudos sobre a articulação do ensino médio e superior.(1951). *Atualidades Pedagógicas*, 2(10), 23-29.

Colégio Pedro II. Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM/CPPII). (1950-1954). *Livro de atas da Congregação do Colégio Pedro II: 1950-1954*. Rio de Janeiro, RJ.

Colégio Pedro II. Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM/CPPII). (1951). *Livro de minutas de ofício enviados pelo Colégio Pedro II – Internato: 1951*. Rio de Janeiro, RJ.

Costa, A. E. P. C. (2012). *O ensino de história da América: trajetórias e as representações sobre indígenas nos livros didáticos* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Dias, M. F. S. (1997). *A invenção da América na cultura escolar* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Fonseca, T. N. L. (2004). *História e ensino de história* (2a ed.). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Freitas, I. (2013). Reformas educacionais e os currículos nacionais para o ensino de história no Brasil Republicano (1931/2009). *Cadernos de História da Educação*, 12(1), 187-202. Recuperado de: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/22903>

Goodson, I. F. (1995). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Goodson, I. F. (2013). *As políticas de currículo e de escolarização* (2a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Hollanda, G. de. (1957). *Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)*. Rio de Janeiro, RJ: CBPE/INEP/MEC.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (1956). *Anuário estatístico do Brasil- 1956*. Recuperado de: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb\\_1956.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1956.pdf)

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (1966). *Anuário estatístico do Brasil – 1962*. Recuperado de: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb\\_1962.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1962.pdf)

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2017). *Tabela 286 - população e distribuição da população pelas grandes regiões e unidades da federação nos censos demográficos*. Recuperado de: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/1286#resultado>

Lima, A. L. G., & Gil, N. L. (2016) Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz. *Educação & Pesquisa*, 42(4). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022016420400201>

Mariani, C. (1950, 25 de maio). *Discurso pronunciado na V Conferência Internacional da UNESCO*. CMA pi Mariani, C. 1950.05.25.

Mello e Souza, J. B. (1926). *A ideia de independência na América e O ensino de história e a formação do caráter*. Rio de Janeiro, RJ: A Encadernadora.

Mello e Souza, J. B. (1959). *História do Brasil: para a 1ª série ginasial* (3a ed.). Rio de Janeiro: Aurora.

Mello e Souza, J. B. (1952). *História da América: para 2ª série ginasial*. Rio de Janeiro: Aurora.

Nóbrega, V. L. (s.n.). *Enciclopédia da legislação do ensino*. Rio de Janeiro, RJ: Edição do Autor.

Noceri, H. H. (1951). O currículo de história e os problemas da educação secundária. *Atualidades Pedagógicas*, 2(9), 7-9.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco]. (1950, 15 de maio). *Rapport d'active of Torres Bodet*. Florença, IT. CPDOC/FGV CMA pi Bodet, T. 1950.05.15.

Popkewitz, T. S. (1997). *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Ribeiro Junior, H. C. (2015). *Ensino de história e identidade: currículo e livro didático de história de Joaquim Silva* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Romanelli, O. (1989). *História da educação no Brasil (1930-1973)* (11a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Romero, N. (s.n.). Parecer de 3 de maio de 1951. In Nóbrega, V. L. *Enciclopédia da legislação do ensino* (p. 418). Rio de Janeiro, RJ: Edição do Autor.

Santos, B. B. M. (2009). *O currículo da disciplina história no Colégio Pedro II* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Schmidt, M. A. M. dos S. (2012). História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*, 16(37), 73-91. Recuperado de: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245>

Senra, Á. O. (2010). “Liberdade de Ensino” e os Fundamentos da Ação Política do Segmento Privado no Brasil entre 1945 e 1964. *Revista Brasileira de História da Educação*, 24, 55-82. Recuperado de: <http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/26>

Silva, C. P. B da (2002). Imprensa periódica educacional: entre roteiros e compêndios; um estudo sobre a revista *Atualidades Pedagógicas* (1950-1962). In. *Anais II Congresso Brasileiro de História da Educação* (p. 1 - 11). Natal, RN. Recuperado de: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0387.pdf>

Simões Filho, E. S. (1951). Discurso do Ministro Simões Filho. *Internato*, 2(2), 245-249.

Sant’Ana, A.M., Souza, R. F. (2016) A educação nas páginas da Imprensa Católica (Ribeirão Preto-SP, 1949-1959). *Acta Scientiarum Education*, 38(2), 121-130. Recuperado de: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26862>

Souza, R. F. (2009). Renovação do Currículo do Ensino Secundário no Brasil: as Últimas Batalhas pelo Humanismo (1920-1960). *Currículos sem Fronteiras*, 9(1), 72-90. Recuperado de: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/4-souza.pdf>

Spósito, M. P. (1984). *O povo vai à escola*. São Paulo, SP: Loyola.

Tapajós, V. (1951). Contra o Racismo na História do Brasil. *Atualidades Pedagógicas*, 2(7), 35-37.

Vidal, D. G. (2013). 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Educação e Pesquisa*, 39 (3), 577-588. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>

**HALFERD CARLOS RIBEIRO JUNIOR** é Professor Adjunto na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim. Graduado em História (2005), Mestre em História (2008) ambos realizados na Universidade Estadual Paulista, campus de Franca; Doutor em Educação (2015) pela Universidade Estadual de Campinas. Desenvolveu dois estágios de pesquisa de Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2018) e na Faculdade de Educação da Universidade do Minho (2018). Tem desenvolvido pesquisas em educação e história, com ênfase na história da educação, currículo, livros didáticos, ensino de história.

**E-mail:** halferd.junior@uffs.edu.br  
<https://orcid.org/0000-0002-0262-0727>

**MARIA DO CARMO MARTINS** é Professora livre-docente na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, é graduada em História (1986), com mestrado em Educação (1996) e doutorado em Educação (2000), todos realizados na Universidade Estadual de Campinas. Desenvolveu dois estágios internacionais de pesquisa (pós doutorado) na University of Brighton (UK) em, 2011 e, na Universidad del Valle (Co) em 2018. Professora associada na Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, coordena o Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação. Foi membro da Red Educación, Cultura y Política en América Latina (1999 - 2013) e atualmente é membro da Red Educación, Gobierno y Instituciones en contextos diversos (desde 2010), tem desenvolvido pesquisas em educação e história, com ênfase em história da educação, história do currículo, história da escola e patrimônio educativo.

**E-mail:** carminha@unicamp.br  
<http://orcid.org/0000-0002-2029-1285>

**Recebido em:** 23.05.2018

**Aprovado em:** 12.09.2018

**Como citar este artigo:** Ribeiro Júnior, H. C.; Martins, M. C. (2018). Reorganização do sistema de ensino em tempos democráticos: reforma curricular de 1951 e o ensino de história. *Revista Brasileira de História da Educação*, 18. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e045>

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).