



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

**PAULA FLORINDA DE FREITAS FARIA**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO GINÁSIO DO ESPÍRITO SANTO  
DURANTE O ESTADO NOVO (1937-1945)**

**VITÓRIA  
2019**



Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**PAULA FLORINDA DE FREITAS FARIA**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO GINÁSIO DO ESPÍRITO SANTO  
DURANTE O ESTADO NOVO (1937-1945)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Linha de Pesquisa: Docência, Currículo e Processos Culturais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Helena Silva Simões.

**VITÓRIA**

**2019**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

F862e Freitas Faria, Paula Florinda de, 1979-  
O Ensino de História no Ginásio do Espírito Santo durante o Estado Novo (1937 - 1945) / Paula Florinda de Freitas Faria. - 2019.  
123 f. : il.

Orientadora: Regina Helena Silva Simões.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. História da educação no Espírito Santo. 2. Ensino de História no Espírito Santo. 3. Ensino de História no Espírito Santo durante o Estado Novo. 4. Ensino de História no Ginásio do Espírito Santo. I. Silva Simões, Regina Helena. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## PAULA FLORINDA DE FREITAS FARIA

### O ENSINO DE HISTÓRIA NO GINÁSIO DO ESPÍRITO SANTO DURANTE O ESTADO NOVO (1937-1945)

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 20 de setembro de 2019.

#### COMISSÃO EXAMINADORA

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Regina Helena Silva Simões'.

Professora Doutora Regina Helena Silva Simões  
Universidade Federal do Espírito Santo

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Valdete Côco'.

Professora Doutora Valdete Côco  
Universidade Federal do Espírito Santo

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Maria Alayde Alcantara Salim'.

Professora Doutora Maria Alayde Alcantara Salim  
Universidade Federal do Espírito Santo

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Fernanda Zanetti Becalli'.

Professora Doutora Fernanda Zanetti Becalli  
Instituto Federal do Espírito Santo

## AGRADECIMENTOS

À professora Regina Helena Simões pela generosidade em compartilhar sua sabedoria com todos a sua volta.

Às minhas irmãs Priscila e Carol por serem a melhor parte da minha vida desde sempre.

Aos meus pais pelo esforço empenhado para que eu tivesse acesso ao conhecimento.

Ao Fernando por seu apoio incondicional em todos os meus projetos.

À Cláudia Murta por ter me ensinado a sustentar meus desejos.

À Ana Paula Junger pelo carinho e amizade cotidianos.

À Ana Paula e Nati por serem sempre porto seguro.

À Miriã Luiz pelo aprendizado compartilhado com tanta leveza.

À Samara que, com sua amizade, torna as jornadas de trabalho sempre mais agradáveis.

À Maria Amélia Dalvi por sua amizade sempre inspiradora.

À Cintia Morello por nossa jornada compartilhada.

À professora Valdete Côco pelo privilégio de ter sido sua aluna no primeiro período do mestrado e por seus relevantes apontamentos nas bancas de qualificação e de defesa deste estudo.

À professora Maria Alayde Alcântara pelos direcionamentos precisos tanto nas discussões no Nucaphe quanto na banca de qualificação e de defesa.

À professora Fernanda Zanetti Becalli por suas valiosas contribuições a essa pesquisa na banca de defesa.

Ao Nucaphe pelos momentos de crescimento coletivo.

Ao PPGE por viabilizar a realização desta pesquisa.

À Ufes por ser sempre o lugar de mudanças positivas na minha vida.

Ao Colégio Estadual e ao Arquivo Público de Vitória pelo acesso aos documentos que compõem este estudo.

Aos colegas da turma 31 por dividirmos empreendimento tão caro a nós todos.

A todos os amigos que partilharam comigo a realização deste sonho.

Aos colegas da Escola Vila Nova de Colares por todo apoio e compreensão diários.

À Tatiana Borel pelo auxílio às fontes.

Aos meus alunos, com quem aprendo tanto.

## RESUMO

Focaliza a configuração do Ensino de História no Ginásio do Espírito Santo (GES) durante o Estado Novo brasileiro (1937-1945), momento em que o governo Vargas instituiu políticas públicas que impactaram fortemente a condução da educação no Brasil. Tendo em vista o caráter modelar assumido pelo GES na execução dessas políticas no âmbito estadual, este estudo investiga os desdobramentos das diretrizes para o Ensino de História no ginásio capixaba. Fundamenta-se em teorizações dos historiadores Marc Bloch (2001) e Carlo Ginzburg (2001), especialmente no que se refere ao processo de interrogação e análise das fontes trabalhadas, compreendendo: jornais, documentos legislativos, programas de ensino, provas, listagem de pontos de provas, registro do acervo da biblioteca do GES, listagem de professores do GES e livros didáticos adotados pela instituição durante o período investigado. Para a análise dos livros didáticos, baseia-se em teorizações de Roger Chartier (2002, 2011). As discussões finais indicam que, ecoando as diretrizes nacionais traçadas para o Ensino de história durante o Estado Novo, os programas de ensino instituídos no GES priorizavam conteúdos relativos à História do Brasil, focalizando os seguintes temas: patriotismo, vultos históricos, grandes feitos, formação étnica brasileira e sentimento nacional. Por meio desses temas, pretendia-se construir um passado em comum assentado na formação da boa moral do cidadão brasileiro. O trabalho com as fontes possibilitou, ainda, algumas aproximações com os professores que ensinavam história no GES, tanto pela via dos documentos institucionais como de eventuais publicações jornalísticas. Além disso, provas e pontos de prova “soltos” entre os documentos analisados possibilitaram uma aproximação indiciária aos conteúdos ensinados no GES e em outras duas instituições capixabas. Em linhas gerais, evidencia-se a tentativa de exposição do alinhamento do Ensino de História às diretrizes nacionalmente prescritas sob o governo ditatorial de Getúlio Vargas (1937-1945), a partir da convergência absoluta dos temas abordados, dos livros didáticos e dos programas adotados nacionalmente.

**Palavras-chave:** Ginásio do Espírito Santo. Ensino de História. Estado Novo.

## ABSTRACT

It focuses on the configuration of the History Teaching in the Gymnasium of Espírito Santo (GES) during the Brazilian New State (1937-1945), when the Vargas' government instituted public policies that strongly impacted the conduction of education in Brazil. Given the model character assumed by the GES in the implementation of these policies at the state level, this study investigates the developments of the guidelines for the History Teaching in the Gymnasium of Espírito Santo. It is based on theories by Historians Marc Bloch (2001) and Carlo Ginzburg (2001), especially with regard to the interrogation process and analysis of the worked sources, comprising: newspapers, legislative documents, teaching programs, exams, exams scores listing, record of the GES library collection, list of the GES teachers and textbooks adopted by the institution during the investigated period. For the analysis of textbooks, it is based on theories by Roger Chartier (2002, 2011). The final discussions indicate that, echoing the national guidelines outlined for the History Teaching during the New State, the teaching programs established in the GES prioritized content related to History of Brazil, focusing on the following topics: patriotism, historical figures, great achievements, Brazilian ethnic formation, and national feeling. Through these themes, it was intended to build a common past based on the formation of the good morals of the Brazilian citizen. The work with the sources also allowed some approximations with the teachers who taught History in the GES, both through institutional documents and eventual journalistic publications. Moreover, exams and "loose" exam scores between the analyzed documents allowed an indicted approximation to the taught contents in the GES and two other Espírito Santo institutions. In general, it is evident the attempt to expose the alignment of History Teaching to the nationally prescribed guidelines under the dictatorial government of Getúlio Vargas (1937-1945), from the absolute convergence of the addressed topics, from the textbooks and nationally adopted programs.

**Keywords:** Gymnasium of Espírito Santo. History Teaching. New State.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Foto da primeira página do ofício de equiparação do GES ao Colégio Pedro II	34
Imagem 2 - Lista da Biblioteca do GES	57
Imagem 3 - Capa do Livro Nossa Pátria	62
Imagem 4 - Capa do livro História do Brasil.	65
Imagem 5 - Quadro sincrônico de Joaquim Silva	67
Imagem 6 - Capa do Livro História do Brasil	68
Imagem 7 - Prova de História do Brasil aplicada no Colégio D. Maria Matos	79
Imagem 8 - Verso da primeira página da Prova de História do Brasil aplicada no Colégio D. Maria Matos	80
Imagem 9 - Segunda página da Prova de História do Brasil aplicada no Colégio D. Maria Matos	81
Imagem 10 - Prova de História Pátria da Escola Santa Rosa	83
Imagem 11 - Verso da prova de História Pátria da Escola Santa Rosa	84
Imagem 12 - Pontos de Provas do GES	86
Imagem 13 - Pontos de Prova do GES	88

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação dos programas de Ensino de História para a 3ª série	51
Quadro 2 - Comparação dos programas de Ensino de História para a 4ª série	52
Quadro 3 - Livros adotados pelo Ginásio do Espírito Santo (1945)	63
Quadro 4 - Professores do Ginásio do Espírito Santo (1940)	69
Quadro 5 - Professores do Ginásio do Espírito Santo (1945)	70

## LISTA DE SIGLAS

Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPUH - Associação Nacional de História

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBHE - Congresso Brasileiro de História da Educação

CE - Colégio Estadual

CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático

EJA - Educação de Jovens e Adultos

GES - Ginásio do Espírito Santo

IBCT - Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

MEC - Ministério da Educação

Neaad - Núcleo de Educação Aberta e a Distância

Nucaphe - Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGHIS - Programa de Pós-Graduação em História

SBHE - Sociedade Brasileira de História da Educação

Sedu - Secretaria de Estado da Educação

Sesi - Serviço Social da Indústria

RBE - Revista Brasileira de Educação

RBH - Revista Brasileira de História

RBHE - Revista Brasileira de História da Educação

Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2. DELIMITAÇÃO DO TEMA E AS QUESTÕES DE ESTUDO .....</b>	<b>16</b>
<b>3. REVISÃO DA LITERATURA SOBRE O TEMA INVESTIGADO .....</b>	<b>26</b>
<b>4. INTERLOCUÇÕES E PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....</b>	<b>42</b>
<b>5. ENSINO DE HISTÓRIA NO GINÁSIO DO ESPÍRITO SANTO DE 1937 A 1945</b> <b>.....</b>	<b>48</b>
5.1. DIRETRIZES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: OS PROGRAMAS DE ENSINO DE HISTÓRIA DO COLÉGIO PEDRO II .....	48
5.2. ECOS DO COLÉGIO PEDRO II NO ENSINO DE HISTÓRIA NO GINÁSIO DO ESPÍRITO SANTO.....	53
<b>6. CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA E DO ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>89</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>122</b>
ANEXO A – COLUNA DO <i>DIÁRIO DA MANHÃ</i> ESCRITA PELO PROFESSOR MAURO ARAÚJO BRAGA.....	122

## 1. INTRODUÇÃO

Na minha trajetória acadêmica e profissional, as reflexões provocadas pela História ensinada tiveram início ainda no curso pré-vestibular e acabaram por determinar a escolha do curso de graduação, em que fui aprovada no ano de 2000. O ingresso no curso de licenciatura em História na Ufes significou importantes rupturas na minha maneira de interpretar o mundo e as relações humanas e sociais. No ano de 2002, comecei a lecionar a disciplina de História no Ensino Médio do Colégio Estadual (CE) do Espírito Santo como contratada não habilitada. Após o encerramento de um curto contrato de três meses, atuei como estagiária na Escola da Ciência Biologia e História da Prefeitura Municipal de Vitória, onde monitorava as visitas das escolas e da comunidade externa em um ambiente de museu-escola cujo acervo aborda a História do Espírito Santo desde o início de sua colonização até a sua História Contemporânea. Foi nesse período que intensifiquei o contato e o interesse pela História local. Depois de dois anos de estágio na prefeitura de Vitória, trabalhei no Serviço Social da Indústria (Sesi) como professora de História da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apesar de ser estagiária, assumia a sala de aula e lecionava em empresas, como a Coca-Cola e a empresa de ônibus Serrana, mas também atuava dentro do próprio Sesi para turmas de EJA do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Depois de um ano de trabalho, esse vínculo de estagiária foi revertido em contrato por tempo indeterminado como professora do ensino regular do Sesi de Araçás em Vila Velha. Ao todo, foram nove anos nessa instituição, conciliando com alguns períodos de trabalho também como professora de História no Colégio Lusíadas em Cariacica e no Núcleo Educacional Piaget em Vila Velha. Ou seja, durante quase toda a minha trajetória de graduanda (2002 a 2006), conciliei a formação acadêmica com o trabalho docente.

No ano de 2011, com cinco anos de formada, cessei meus vínculos com as instituições privadas e dediquei-me ao ensino público. Trabalhei de 2011 até 2013 na qualidade de professora contratada pela Secretaria Estadual de Educação (Sedu) e, neste mesmo ano, aprovada por concurso, assumi uma cadeira de professora do ensino regular na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Vila Nova de Colares” – vínculo que mantenho até hoje. Em 2014, concluí o curso de pós-

graduação *lato sensu* em Filosofia e Psicanálise do Neaad-Ufes e tornei-me tutora a distância do curso de Graduação em História, com o vínculo de bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Em princípio, portanto, esta pesquisa dialoga com inquietações e questionamentos oriundos da minha formação e atuação, em instituições públicas e particulares, como professora de História do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da EJA. Além disso, também contribuiu com as indagações preliminares que motivaram este estudo o trabalho como tutora a distância do curso de licenciatura em História do Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Espírito Santo (Neaad- Ufes).

Ao final de 2016, a entrada no Programa de Pós-graduação em Educação do PPGE-Ufes, como integrante do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe), coordenado pela professora Regina Helena Silva Simões, aguçou o meu interesse em conhecer os modos como a disciplina História foi ensinada no Estado do Espírito Santo ao longo dos anos.

No contato com produções do Nucaphe, tive acesso à tese de doutorado da professora Miriã Lúcia Luiz, intitulada *Dentro e fora da ordem: diretrizes curriculares para o ensino de História no Espírito Santo em tempos autoritários (1964-1985)*, que investigou o ensino em escolas capixabas durante o regime ditatorial de 1964 a 1985, com o objetivo de identificar os desdobramentos das diretrizes curriculares para a História ensinada nas escolas capixabas durante o referido período. A leitura desse trabalho disparou o questionamento sobre o Ensino de História no Espírito Santo em outro período ditatorial brasileiro: o Estado Novo (1937-1945), considerando que, em ambos os períodos, a educação política utilizou o Ensino de história como instrumento central da educação. Tanto no Estado Novo como durante a Ditadura Militar, houve direcionamento do Ensino de História à compreensão dos grandes acontecimentos e ao fortalecimento do sentimento de civismo. Além disso, a disciplina esteve no cerne das propostas de formação de uma unidade nacional brasileira.

A escolha desse período deve-se também à larga intervenção observada no campo educacional de 1930 até 1945, quando se destacaram iniciativas como a criação do Ministério da Educação (1930)<sup>1</sup>, a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras (1931), a reforma do ensino secundário consolidada em 1932, a criação do Conselho Estadual de Educação (1931) e de outras medidas que impactaram a organização do ensino no Brasil (ROMANELLI, 2003). A partir de 1937, como registram Lilia Moritz Schwarcz e Heloisa Murchel Starling:

[...] o centro de sustentação do Estado Novo estava corporificado funcional e pessoalmente na figura de Vargas, único civil a comandar uma ditadura no Brasil, garantida pelas Forças Armadas, em especial pelo Exército, e apoiada numa política de massas (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 311).

As autoras apontam que o novo regime fazia uso da leitura de obras de alguns pensadores políticos conservadores, como Alberto Torres, um defensor da ideia de que cabia ao Estado organizar a sociedade, fornecer um propósito à nação e implantar as mudanças de que o país necessitava. Também tinha nome e tonalidade fascistas:

Estado Novo era o termo utilizado para designar a ditadura de Salazar, iniciada em Portugal em 1932 com o qual o regime brasileiro compartilhava alguns traços característicos do fascismo europeu como a ênfase no poder do Executivo personificado numa liderança única; a representação de interesses de grupos e classes sociais num arranjo corporativo, isto é, sob a forma de uma política de colaboração entre patrões e empregados, tutelada pelo Estado; a crença na capacidade técnica posta a serviço da eficiência do governo e acompanhada da supressão do dissenso [...]. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 311).

Trata-se de um período de grandes modificações e peculiaridades da História brasileira que se manifestaram, inclusive, nos currículos escolares prescritos para a disciplina de História. Nesse contexto, o objeto desta pesquisa delimitou-se a partir da afirmativa de Bittencourt (2009, p. 17), para quem “[...] a manutenção de uma disciplina escolar no currículo deve-se à sua articulação com os grandes objetivos da sociedade”, somada ao pensamento de Chervel (1990), que propõe haver um

---

<sup>1</sup> Ao assumir o Governo Provisório em 1930, Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública como forma de estabelecer condições de infraestrutura administrativa que possibilitassem os princípios básicos que fundamentavam o novo regime. Seu primeiro Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos promoveu reformas que são consideradas um marco renovador da educação brasileira (ROMANELLI, 2003).

consenso de que as disciplinas escolares são impostas como tais pela sociedade e pela cultura que as circundam. Ainda de acordo com Chervel, a escola ensina as ciências que se comprovaram em outro local. Neste caso, uma disciplina escolar de qualquer campo representa uma maneira de disciplinar o espírito, fornecendo-lhe os métodos e as regras de abordagem dos diversos domínios de pensamento, de conhecimento e de arte (CHERVEL, 1990).

Nessa linha de raciocínio, sublinham-se os modos de endereçamento dos currículos prescritos para o Ensino de História tomados como parte constituinte e constituída de diferentes contextos históricos. Neste estudo, sempre que possível no trabalho com as fontes, busca-se também compreender os modos de apropriação – por alunos e professores do GES – das diretrizes curriculares implementadas nacionalmente para o Ensino de História durante o Estado Novo.

## 2. DELIMITAÇÃO DO TEMA E AS QUESTÕES DE ESTUDO

Segundo Chervel (1990), o interesse por estudos históricos sobre conteúdos do ensino básico entre pesquisadores, professores e o público em geral tem caminhado para uma visão mais global da questão que se articula com os ordenamentos das autoridades hierárquicas, assim como com a realidade efetiva dos estabelecimentos escolares, passando muitas vezes pelas produções dos alunos (CHERVEL, 1990). Desse modo, as pesquisas têm se ampliado e, juntamente com elas, também aumentou a diversidade de fontes utilizadas, contemplando materiais outrora desprezados. No presente estudo, destaca-se a utilização de aparatos produzidos por professores, como as listas de pontos de provas, e provas realizadas por alunos.

Tradicionalmente, as universidades brasileiras não têm privilegiado o ensino como tema de pesquisa. Até a década de 1960, o Ensino de História foi tratado como área de formação e não como objeto de estudo. Já no final da década de 1970 e início da década de 1980, o Ensino de História ganhou espaço como campo de análise, especialmente devido aos questionamentos formulados durante os anos ditatoriais (1964-1985) e à necessidade de novos rumos para o ensino a partir da redemocratização do Brasil. Por conseguinte, a partir da década de 1970, as inquietações com a formação de professores e com o Ensino de História se estabeleceram como objeto de reflexão, análise e pesquisa de forma mais destacada (COSTA; OLIVEIRA, 2007). No contexto dessa mudança historiográfica, de acordo com Nadai:

O que está em jogo, o grande desafio, seja da historiografia, seja do ensino – e que emergiu, (...) só muito recentemente entre nós, na década de setenta – é o fato de se identificar outros agentes sociais que não os privilegiados tradicionalmente, como atores principais da sua própria história e, em decorrência do devir histórico as classes dominantes, os setores trabalhadores e os despossuídos da sociedade brasileira. Essa história no dizer de Furet, “persegue os segredos das sociedades e já não o das nações”, embora não os perca de vista, “mesmo quando refaz o passado a partir de ângulos de aproximação diferentes dos anteriores, clarificando desta maneira o nacional através do social” (NADAI, 1991. p. 28).

Desse modo, está em processo de expansão a busca por diferentes escritas da História, de maneira a privilegiar sujeitos insuficientemente ou nada contemplados pela historiografia tradicional.

Por outro lado, historicamente, sabe-se que as características do conjunto de conhecimentos definidos para cada disciplina do universo escolar nem sempre foram as mesmas e não se mantiveram fiéis a uma estrutura de organização semelhante à que conhecemos hoje para as disciplinas escolares.

O próprio estatuto da História, como campo do conhecimento, foi mudando com o tempo a partir das suas relações com o debate científico, de uma forma geral, e com as ciências humanas em particular. Estudos que abordam a constituição da História como disciplina escolar apontam para uma trajetória repleta de disputas ideológicas, alterações programáticas e debates em torno dos conteúdos a serem contemplados (FONSECA, 2004). Assim, compreende-se que:

As definições de conteúdos históricos escolares envolvem também as demandas relacionadas aos poderes constituídos, nesse sentido definir o que se ensina na disciplina de história caracteriza-se antes de qualquer coisa por disputas em torno da memória e constituição da nação e de seus sujeitos (CAINELLI, 2010, p. 20).

Infere-se, por conseguinte, que os conteúdos ensinados na disciplina de História e suas escolhas estão atrelados ao contexto social, econômico, político e cultural em que se inserem. Em outras palavras, os programas de ensino podem variar conforme o projeto de nação em vigor e também de acordo com os sujeitos e o tempo em que se produzem.

Na educação brasileira, a instituição da História como disciplina escolar ocorreu após a Proclamação da Independência em 1822, compondo o processo de estruturação do ensino para o Império. Diante disso, em 1837, a História passou a ser disciplina obrigatória do currículo prescrito para o Colégio Pedro II, criado no mesmo ano. Naquele momento, a produção e o ensino dessa disciplina tinham caráter predominantemente político e nacionalista, exaltando a colonização portuguesa<sup>2</sup>, a ação missionária da Igreja Católica e a monarquia. Anos mais tarde,

---

<sup>2</sup>Seguindo a perspectiva da utilização da educação como elemento construtor de uma identidade nacional, logo após a inclusão da História como disciplina obrigatória no Colégio Pedro II, foi criado, em 1838, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). De acordo com Schwarcz (2002), o IHGB tinha como objetivo escrever a História nacional e difundi-la através do Ensino de História. O instituto

embora evidenciada alguma preocupação com os métodos empregados, a Proclamação da República não alterou a essência do Ensino de História. As reformas no sistema de ensino nas décadas de 1930 e 1940<sup>3</sup> centralizaram as políticas educacionais e posicionaram o Ensino de História no cerne das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a como disciplina escolar (FONSECA, 2004).

Os procedimentos de materialização da disciplina de História nos currículos escolares brasileiros estiveram envolvidos no debate em torno da História da Pátria, devido aos objetivos de utilizar a disciplina como uma maneira de referendar a construção de uma nação. A História do Brasil se institucionalizou como conteúdo escolar relacionando-se basicamente com as questões políticas do país (CAINELLI, 2010).

Ampliando os estudos sobre o Ensino de História no Brasil, Bittencourt (2008) pontua que o caráter ideológico, fortemente associado à disciplina de História, faz dela um território de disputas políticas e desencadeia debates quanto à sua utilização como ferramenta de manipulação do governo por meio de suas instituições, assim como forma de desalienação e resistência por setores da sociedade. Pesquisas sobre a constituição da História como disciplina escolar no país indicam, por exemplo, que os conteúdos prescritos e ensinados buscavam predominantemente as práticas de memorização, a exaltação de grandes acontecimentos e o fortalecimento dos sentimentos de civismo. Em linhas gerais, esses estudos sublinham que o Ensino de História não objetivava o desenvolvimento da criticidade, delegando ao aluno apenas um lugar de passividade (BITTENCOURT, 2008; FONSECA, 2004).

Christian Laville (1999), por sua vez, ao analisar as disputas em torno dos conteúdos de História ensinados em diversos países, destaca como ponto comum o grande

---

seguia o modelo de uma História que valorizava vultos e grandes personagens considerados heróis nacionais.

<sup>3</sup>Na obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Demerval Saviani explica que as primeiras décadas do século XX foram marcadas pela discussão de ideias liberais baseadas na extensão do processo de escolarização pelo Estado concebida como grande ferramenta de participação política. Em 1920, a proposta de transformação dos indivíduos “ignorantes” em “cidadãos esclarecidos” através da escolarização atingiu o seu auge (SAVIANI, 2013).

interesse, a vigilância e as intervenções de que a disciplina se tornou alvo, chegando a afirmar que é a única matéria a receber intervenções diretas dos governos. Para o autor, isso demonstra a importância da História para o exercício do poder político.

Tendo em vista a trajetória do Ensino de História descrita por esses três autores, este estudo investiga a configuração do Ensino de História durante um período ditatorial caracterizado pelo regime de exceção: o Estado Novo brasileiro (1937-1945). Trata-se de uma pesquisa situada no campo da História da Educação, entendendo que:

O mínimo que se espera de um historiador é que seja capaz de refletir sobre a história da sua disciplina, de interrogar os sentidos vários do trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo acadêmico. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos. A História da Educação só existe a partir dessa dupla possibilidade, que implica novos entendimentos do trabalho histórico e da ação educativa (NOVOA, 1996, p. 417).

Destaca-se ainda que, para a delimitação do tema deste estudo, somou-se à relevância da trajetória do Ensino de História o fato de o período escolhido ter sido marcado pela larga intervenção no campo educacional, tratando-se de um momento de grandes modificações e peculiaridades da História brasileira que se manifestaram também nos currículos escolares prescritos para a disciplina.

Ao estabelecer como foco o Ensino de História no GES, esta investigação aponta a necessidade de conhecimento da trajetória dessa disciplina a partir do Colégio Pedro II cujas diretrizes curriculares modelaram o currículo estabelecido para a instituição capixaba por meio da equiparação entre as duas escolas em 1908 (SIMÕES; SALIM; TAVARES, 2006). Seguindo o modelo do Colégio Pedro II, os programas de ensino do GES foram submetidos a reformulações que, segundo Luiz (2010), expressam contextos nos quais o Ensino de História integrava uma escola voltada para o desenvolvimento da elite política e intelectual do Brasil. Para a autora, o Estado tinha por objetivo:

[...] situar propostas de educação num quadro da diversidade social, étnica e cultural que constituía a sociedade brasileira. Assim surgiu a necessidade

da construção de uma pretendida identidade nacional e a educação passou a ser direcionada a esse fim (LUIZ, 2010, p. 33).

A escolha do GES como objeto de estudo, por sua vez, deve-se à sua relevância para a História da Educação capixaba, levando-se em conta que algumas instituições educacionais brasileiras e modelos no contexto de políticas públicas implementadas em cada estado são considerados emblemas. No caso do Espírito Santo, o GES, fundado em 1906, representava uma tentativa de estimular o ensino secundário, fragilizado pela descontinuidade de políticas públicas para a educação em âmbito nacional. Nesse cenário, a adoção do modelo para o ensino secundário, emanado do Colégio Pedro II, tinha por objetivo a integração do GES no projeto de unificação e consolidação da nação brasileira que atravessou o Império, estendendo-se também ao período republicano.

A Constituição republicana de 1891 convencionou a descentralização do ensino, delegando aos estados a autonomia para promover e legislar sobre a educação primária. Porém, segundo Bittencourt (2003), as reformas educacionais realizadas durante a Primeira República (1889-1930) não passaram de tentativas frustradas de implementar uma política nacional de educação.

A unificação da educação consolidou-se a partir de 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, depois da derrubada de Washington Luiz pelo movimento armado que, por todo o país, se empenhou em promover diversos rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica. Nesse movimento, Getúlio Vargas se manteve no governo buscando um constante reajustamento dos setores novos da sociedade com os setores tradicionais (ROMANELLI, 2003). Entre 1930 e 1934, Vargas governou de forma provisória até a promulgação da constituição de 1934 que marcou o início do governo constitucional. Em 1937, com o fechamento do Congresso Nacional, iniciou-se o período autoritário do governo varguista que durou até o ano de 1945.

Durante o governo provisório, em 1931, atendendo ao projeto educacional de Getúlio Vargas, a Reforma de Francisco Campos promoveu a centralização do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública e definiu os programas e instruções sobre os métodos de ensino (FONSECA, 2004). Essa reforma concedeu

estruturação e organicidade ao ensino brasileiro. Foi o primeiro movimento de modificação da estrutura educacional no Brasil em âmbito nacional se aproximando do objetivo de centralização das políticas educacionais nacionais (BITTENCOURT, 2003).

Indicado para implementar as políticas educacionais varguistas no Espírito Santo, João Punaro Bley se manteve no governo: dos anos de 1930 a 1935, na qualidade de interventor federal; de 1935 a 1937, como governador constitucional; e de 1937 a 1943, novamente com o título de interventor (OLIVEIRA, 2008).

As políticas educacionais implementadas por Bley no Espírito Santo buscavam se alinhar às prescrições nacionais de Vargas que, durante o Estado Novo, tinham como um dos elementos característicos o entendimento da educação como recurso definidor da orientação das mentalidades, interferindo na escolha de valores morais. A política nacional almejava que a educação inspirasse o que deveria ser o “homem novo” para um Estado Novo. Ao fazer essa afirmação, Bomeny (2011) cita a fala de Gustavo Capanema<sup>4</sup>, que reverberava o discurso varguista. O campo da educação se constituiu como o espaço de disputas entre projetos e embate de ideias mais explícito publicamente, em que foi possível acompanhar as adesões ou expulsões, incorporações e reclusões dos intelectuais da época aos projetos apresentados.

A implantação do Estado Novo concedeu ao Estado a competência de estabelecer as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes da formação física, intelectual e moral da infância e da juventude. Francisco Campos ocupou o Ministério da Educação (MEC) desde sua criação, em 1930, até outubro de 1932. Para o ministro, essas diretrizes definiam a religião, a pátria e a família como valores inquestionáveis para a educação. Gustavo Capanema, ao assumir o MEC após Francisco Campos, seguiu essa mesma vertente e, em seu discurso de comemoração dos 100 anos do Colégio Pedro II (apenas um mês depois da

---

<sup>4</sup>O conjunto de oito decretos-lei, baixado por Gustavo Capanema assim que assumiu o Ministério da Educação em 1934, ficou conhecido como Reforma Capanema. Suas medidas evidenciaram a orientação de Vargas de tratar a educação como questão nacional, tornando-se componente de regulamentação por parte do governo central (SAVIANI, 2013).

implantação do Estado Novo), admitiu ser impossível a prática de uma educação neutra, defendendo que o Estado deveria ser o responsável soberano da educação brasileira para definir seus princípios fundamentais e controlar o seu cumprimento (NUNES, 2001).

No que tange ao Ensino de História, a reforma de Campos colocara a disciplina como instrumento essencial da educação política, recomendando-se a diminuição do estudo da sucessão governamental, dos assuntos diplomáticos e da história militar; mas também aceitando estudos biográficos e episódicos. Logo, os professores criticaram essa reforma por considerarem que a História do Brasil teve seu espaço reduzido, pois foi diluída na História da Civilização e sofreu a redução da carga horária. Em 1942, a reforma de Gustavo Capanema restabeleceu a História do Brasil como disciplina independente e ratificou o seu objetivo fundamental de constituição moral e patriótica (FONSECA, 2004). As oscilações de carga horária e as alterações dos conteúdos de História evidenciam as disputas políticas em torno da disciplina.

As mudanças nos conteúdos da disciplina de História durante a Era Vargas repercutiam no Espírito Santo e sua compreensão é fundamental para o entendimento do Ensino de História no GES durante o Estado Novo, uma vez que a trajetória da política educacional do regime autoritário-nacionalista da Era Vargas (1930-1945) considerou, na esfera nacional e regional, a educação e as práticas pedagógicas como questões subordinadas a um poder maior, traduzido na política de segurança nacional (MENDONÇA, 2010).

Mesmo que não pretendesse defender a existência de uma doutrina de segurança nacional no período em questão, já que no Brasil isso só será sistematizado com o fim da Segunda Guerra Mundial, Mendonça (2010) afirma que, de fato, já existia um conjunto de ideias embrionárias ligadas à segurança nacional, pensadas não apenas como defesa externa, mas, principalmente, desenvolvidas no interior da problemática dos inimigos internos, ocupando um lugar relevante na concepção da construção do Estado pós 1930 e, sobretudo, no espaço de tempo compreendido entre a Intentona Comunista de 1935 e o surgimento de um novo contexto histórico internacional no final dessa década (MENDONÇA, 2010).

A situação econômica e financeira do Espírito Santo no início da década de 1930 era caótica em função dos desdobramentos da crise de 1929. Ao analisar relatórios, mensagens de governo e o depoimento autobiográfico de Bley, Mendonça (2010) apontou a prioridade básica do governo: por um lado, sanear as finanças públicas; por outro, promover ações voltadas para o atendimento às demandas do setor social (saúde, assistência social e educação). Segundo o autor, a ação governamental, de certa maneira, “libertou-se” das injunções oligárquicas regionais e passou a seguir diretrizes emanadas do poder central, que procurava direcionar o eixo da política econômica e social para atender às questões oriundas do processo de industrialização (MENDONÇA, 2010).

Ao promover essas ações, pretendia-se inserir o Espírito Santo em um projeto político nacional e homogeneizador. O Estado liderado por Vargas promoveu a organização sistemática da educação por meio do Ministério da Educação e Saúde Pública, configurado como um órgão centralizador, instituído em 1930, para controlar e avaliar instituições de ensino em todo o território brasileiro, de modo a igualar as práticas nelas desenvolvidas. Dessa forma, nos anos 1930 e 1940, as reformas educacionais praticadas encarregaram-se de estruturar organicamente o ensino nas escolas brasileiras em um movimento realizado sob a égide do autoritarismo que caracterizou o populismo varguista (SIMÕES; SALIM; TAVARES, 2006). De acordo com Mendonça:

A educação – fosse sanitária ou moral e cívica do corpo ou da mente –, adquiriu, na interventoria Bley, uma conotação até então nunca evidenciada na história capixaba. Passou a figurar como condicionante do que se poderia esperar de um bom trabalhador ou cidadão. A boa educação e um corpo saudável foram tomados como requisitos básicos para a configuração da nacionalidade brasileira. A escola foi a instituição onde pareceu ser possível, naquele momento, atingir amplos segmentos da população no sentido de normalizar, homogeneizar, disciplinar, ordenar e higienizar hábitos e comportamentos (MENDONÇA, 2010, p. 187).

Portanto, as políticas educacionais estadonovistas no Espírito Santo estiveram intrinsecamente ligadas ao projeto intervencionista e assistencialista de Punaro Bley, que priorizava a educação escolar como objetivo de educar e disciplinar cidadãos capixabas. Esse projeto político afirmou-se em 1930 e consolidou-se no Estado

Novo, momento em que a escola assumiu uma função moral e espiritual como formadora do futuro cidadão (MENDONÇA, 2010).

No contexto até aqui apresentado, investiga-se possíveis desdobramentos das políticas educacionais do Estado Novo nas diretrizes traçadas para o Ensino de História no GES, entendendo também que, apesar da importância do papel atribuído ao Ensino de História nos currículos instituídos em diferentes tempos históricos, há muito a ser investigado sobre a circulação e as apropriações do conhecimento histórico em escolas brasileiras no campo da História da Educação (FONSECA, 2004). Segundo Munakata (2013), uma das evidências da expansão das pesquisas em Ensino de História são os numerosos eventos do campo:

O Ensino de História é um campo de pesquisa que cresceu muito no Brasil desde o final do século XX. Prova disso são os numerosos eventos do campo – Perspectivas do Ensino de História, Pesquisadores de Ensino de História, os seminários temáticos nos Simpósios Nacionais, nos Encontros Regionais da Associação Nacional de História (Anpuh), as atividades dos Grupos de Trabalho (GTs) Nacional e Regionais de Ensino de História e Educação da mesma Anpuh – e a grande afluência de participantes nesses eventos (MUNAKATA, 2013, p. 252).

No que tange à História da Educação, percebe-se um impulso das pesquisas através do relevante trabalho dos grupos, associações e sociedades de pesquisa. Por meio do levantamento dos trabalhos cadastrados pela Capes, conclui-se que, nos últimos anos, ocorreu uma ampliação dos espaços de produção de conhecimento na área (HAYASHI; FERREIRA JUNIOR, 2010).

No Espírito Santo, as lacunas observadas relativamente ao tema abrem um leque de demandas e possibilidades de pesquisa – a exemplo deste estudo que investiga a configuração do Ensino de História no Ginásio do Espírito Santo –, no contexto das articulações que instituíram o Estado Novo no Brasil (1937–1945), interrogando as fontes a partir das seguintes questões:

- 1) Quais as diretrizes nacionais para o Ensino de História e seus desdobramentos para o Espírito Santo entre 1937 e 1945?
- 2) Como se configurava o Ensino de História no GES 1937 e 1945?

- 3) Quais concepções de História e Ensino de História orientaram a disciplina no GES durante o Estado Novo (1937-1945)?
- 4) Quem eram os professores de História no GES?

### 3. REVISÃO DA LITERATURA SOBRE O TEMA INVESTIGADO

A revisão da literatura produzida sobre o tema investigado incluiu dissertações e teses depositadas no Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBCT); publicações disponibilizadas no *Scielo*; e trabalhos publicados em anais de congressos da área de História e de História da Educação. Com os descritores *Ensino de História nos Ginásios*, *História da Educação no Espírito Santo*, *Ensino de História no Espírito Santo*, *Estado Novo no Espírito Santo*, *Educação no Espírito Santo na Era Vargas*, *livros didáticos no Estado Novo e Ginásio do Espírito Santo*, encontramos 19 artigos, 6 publicações em anais de congressos, 3 dissertações e 5 teses que se aproximam do tema pesquisado. Selecionamos as produções que focalizam a constituição da História como disciplina escolar durante a ditadura varguista e, mais especificamente, o Ensino de História no GES no decurso do Estado Novo e na sua antessala, uma vez que políticas públicas educacionais implementadas entre 1930 e 1937 continuaram a vigorar até 1945.

Escolhemos identificar e analisar, primeiramente, estudos que abordam o Ensino de História em ginásios brasileiros durante o Estado Novo. Destacamos, assim, a dissertação *O conhecimento histórico no Ginásio de Santos (atual E.E. Canadá) durante a Era Vargas (1930-1945)*, em que Andréia Lopes buscou compreender a maneira com a qual o conhecimento histórico se consolidou em um período que abarca o Estado Novo. Seu trabalho possibilita a comparação entre o GES e o ginásio de outro estado, levando-se em conta que o projeto varguista de governo se assentava na tentativa de unificar o ensino secundário brasileiro.

Assim como ocorria no GES, a cultura escolar do Ginásio de Santos pretendia desenvolver nos alunos um caráter nacionalista e patriótico (LOPES, 2015). Além disso, ambos os ginásios eram instituições de grande relevância para a sociedade em que se inseriam, e os professores que neles atuavam não possuíam formação específica na área. As aulas eram ministradas por profissionais de notório saber com formações distintas. As semelhanças entre o Ensino de História praticado em Vitória-ES e em Santos-SP podem indicar que em alguma medida Vargas obteve êxito em

seu projeto de uniformização da educação, mesmo que através da adoção de projetos políticos não democráticos.

Sobre as políticas educacionais implementadas no governo de Getúlio Vargas, destacamos a dissertação *A república nos livros didáticos de História da Era Vargas (1938-1945)*, na qual Wanessa Tag Wendt explica que a instauração de medidas antidemocráticas e nacionalistas do Estado Novo acirrou o debate educacional, desencadeando uma mobilização dos governos estaduais e federais para que o Ensino de História da Pátria tivesse maior evidência no currículo da escola secundária. A elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) foi marcada pelo debate em torno do restabelecimento da História do Brasil como componente independente no currículo do ensino secundário (WENDT, 2015).

Muitos setores da sociedade acreditavam que o Ensino de História Nacional seria o caminho para a formação do cidadão defensor da pátria, que vinha ao encontro dos ideais autoritários e nacionalistas do governo. Essa priorização servia como pretexto para que os interesses nacionalistas da nova gestão fossem discutidos e incutidos na mentalidade dos alunos (WENDT, 2015). Em 1940, consolidou-se essa medida pela portaria ministerial, segundo a qual, o ensino autônomo de História do Brasil deveria ser ministrado nas 4ª e 5ª séries do ciclo fundamental do ensino secundário. Paralelamente, instituiu-se, com programa próprio, a História Geral e a História da América. Assim, por intermédio dessa portaria, o ministério cumpriu a determinação de Vargas de efetivar o culto à pátria e ao civismo.

A autora destaca também a fiscalização dos materiais didáticos para a centralização do Ensino de História. Esse controle tornou-se possível com a criação, em 1938, da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), cujo objetivo consistia em analisar o conteúdo dos livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras. Dessa maneira, o Ensino de História, por meio desses materiais, passou a ser fiscalizado e orientado de forma a incutir a consciência patriótica, enfatizando uma postura humanística com prejuízo de um ensino mais científico (WENDT, 2015). Portanto, a criação e o controle exercidos pela CNLD apontam mais uma vez para o caráter centralizador da política varguista.

Na dissertação *Apostolado cívico e trabalhadores do ensino: história do magistério do ensino secundário no Brasil (1931-1946)*, Amália Dias explica que esse caráter centralizador não se limitava apenas às atividades do CNLD. A partir de 1940, passou a vigorar a exigência do registro de professores e de formação específica para os profissionais que pretendiam exercer a docência. A exigência desses pré-requisitos é considerada um marco na história do magistério do ensino secundário, pois impedia que profissionais não habilitados exercessem a docência. As mudanças no estatuto profissional do magistério demonstravam o papel preponderante do ensino secundário, colocando os professores como parte de um projeto de Estado que objetivava expandir o seu controle sobre a cultura, abrangendo a educação escolar e ampliando as maneiras de dominação da sociedade. Ao exigir o registro e a formação específica dos professores, o perfil desses profissionais foi ligado ao projeto ideológico instituído por Getúlio Vargas, ao mesmo tempo em que ocorria a aproximação entre os valores religiosos e o civismo, difundidos a partir dos discursos das instâncias deliberativas (DIAS, 2008).

Além do controle dos livros didáticos e das exigências sobre a formação dos professores, outro tema recorrente na literatura visitada refere-se aos programas de Ensino de História durante o Estado Novo. No artigo *Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas*, Katia Maria Abud explica que, entre 1931 e 1942, esses programas utilizavam as periodizações a contar pelas épocas consagradas pela historiografia clássica. Os componentes de História Geral e História do Brasil dividiam-se de acordo com o estabelecido pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que definia a partir das sugestões de seus membros como deveria ser escrita a História do Brasil (ABUD, 1998).

É possível identificar que a definição dos conteúdos propostos visava atender às demandas políticas da Era Vargas, principalmente no que se refere à construção do ideário nacional uniformizado, com fortes traços de valorização de uma cidadania permeada pelo civismo e baseada na história dos “grandes feitos”. O que também se pode afirmar é que os programas de História elaborados durante a Era Vargas traziam implícitas as grandes questões que constituíam o pano de fundo das transformações características do período (ABUD, 1998). Dentre as modificações mais significativas pretendidas pela educação varguista, destaca-se a busca pela

formação da unidade nacional. Nas palavras de Abud, os programas de ensino eram elaborados:

[...] considerando a História como a *genealogia da nação*, esta se iniciava com a História da formação de Portugal e os grandes descobrimentos, que incluíam o Brasil no processo civilizatório. Nas *Instruções Metodológicas*, que acompanhavam os Programas e orientavam os professores para o exercício de sua prática pedagógica, destacava-se a importância da História como um instrumento para o desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional. Esse fato fica bastante evidenciado nos livros didáticos publicados de acordo com os programas oficiais, sobretudo nos capítulos que tratavam especificamente da formação do sentimento nacional brasileiro (ABUD, 1998, n.p).

A partir de 1931, ocorreu a unificação entre a História Geral e a História do Brasil sob o nome de História da Civilização, assinalando a inclusão da disciplina nas cinco séries do curso secundário, o que representou um acréscimo no que diz respeito à carga horária (ABUD, 1998).

Aos poucos, a disciplina História do Brasil foi adquirindo autonomia por meio de diversos atos legais até a Reforma de 1942, que restabeleceu permanentemente a divisão entre a História Geral e a do Brasil. Essa separação representou um aumento considerável na carga horária da disciplina no curso ginásial (ABUD, 1998).

Os programas do Colégio Pedro II evidenciam o lugar de destaque que o Ensino de História ocupava no projeto de construção nacional. Assim, a unidade étnica, a unidade administrativa e territorial e a unidade cultural compunham o tripé sobre o qual era construída a uniformidade nacional brasileira, ou seja:

[...] os eixos em torno dos quais os programas se estruturavam tinham significados relacionados à formação do Estado Nacional: a formação do 'povo brasileiro', a organização do poder político e ocupação do território brasileiro (ABUD, 1998, n.p).

Os objetivos que direcionavam o Ensino de História compunham o processo de formação nacional, orientados fundamentalmente pelos órgãos de instrução que consideravam essa disciplina como essencialmente formadora dos cidadãos. Para Abud, “cabia às forças dirigentes a escolha do passado, de acordo com seus interesses” (ABUD, 1998, n.p). Nesse sentido, a autora aponta que:

Os programas de ensino de História continham elementos fundamentais para a formação que se pretendia dar ao educando, no sentido de levá-lo a compreender a continuidade histórica do povo brasileiro, compreensão esta

que seria a base do patriotismo. Nessa perspectiva, o ensino de História seria um instrumento poderoso na construção do Estado Nacional, pois traria à luz o passado de todos os brasileiros [...] (ABUD, 1998, n.p).

Essa afirmação encontra respaldo no Plano Nacional de Educação de 1936, que delegava ao Ensino de História “[...] o alto intuito de fortalecer cada vez mais o espírito de brasilidade, isto é, a formação da alma e do caráter nacional” (BRASIL, 1936).

Ainda dentro dessa perspectiva de formação da alma e do caráter brasileiros, Abud identifica, no capítulo *Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária*, publicado no livro *O saber Histórico na sala de aula*, a unidade étnica, a unidade administrativa e territorial e a unidade cultural como alicerces da unidade nacional brasileira. A busca pelas raízes do povo brasileiro apontava para aspectos originários de três povos: o indígena, o negro e o português, sendo o último o aporte civilizador brasileiro. O componente de nobreza da formação cultural brasileira advinha do indígena que não teria aceitado a escravização e enfrentara heroicamente os obstáculos das florestas e dos inimigos. De acordo com a autora, historiadores de renome afirmavam que no Planalto de Piratininga, onde se localiza São Paulo, teria se formado uma sub-raça superior oriunda da mestiçagem entre os portugueses e os indígenas (ABUD, 2008).

Pouco espaço era dedicado nos livros didáticos ao negro, outro elemento formador da unidade étnica brasileira, afirma Abud. Nesse pequeno espaço, o negro era tratado como mercadoria que produzia outras mercadorias. Se aos indígenas os livros didáticos atribuíam o estatuto de contribuição racial, sobre os africanos salientava-se a importância para a economia do Brasil, enfatizado na diluição da negritude por meio da miscigenação (ABUD, 2008).

Abud explica, ainda, que a unidade étnica branca que se buscava estabelecer para o povo brasileiro pretendia transformar a miscigenação em um processo de branqueamento, uma vez que a presença da negritude miscigenada nos tornaria inferiores. A ênfase na contribuição do negro e do indígena para a formação cultural brasileira estava na língua, na culinária e nas superstições, nome utilizado em referência as religiões de matriz africana. Nessa visão, os cultos africanos seriam

obstáculos à compreensão da unidade cultural brasileira que se apoiava na língua portuguesa, falada em todo território nacional, e na religião católica. Assim sendo, os programas de História do Brasil destacavam a relevância da ação da Companhia de Jesus e outras ordens religiosas no processo de colonização. Os programas e textos didáticos positivavam fortemente todos os processos históricos de expansão da dominação colonial portuguesa e a implementação de uma unidade cultural alicerçada na civilização europeia. Aos bandeirantes, era dado lugar de destaque por terem expandido o território brasileiro para além da linha de Tordesilhas. Dessa forma, fundamentaram-se os pilares do sentimento nacional baseado na integridade nativa que permaneceu após a independência. Os manuais escolares reverberavam o ufanismo ao comparar o processo de independência do Brasil aos das colônias espanholas que se dividiram em diversos países. Destacava-se a administração colonial de Portugal por ter mantido o território conquistado unificado. Essa forma de constituir a História como disciplina escolar favorecia a constituição do cidadão ideal para o estado centralizado que objetivava neutralizar as oligarquias regionais, enaltecendo o sentimento nacional brasileiro. Os alicerces desse sentimento seriam a raça, a língua, a religião e o território com administração unificada (ABUD, 2008).

O entendimento dos programas de Ensino de História durante o Estado Novo demandou a correlação entre estes e os livros didáticos. As pesquisas sobre esses materiais no Brasil estão presentes na interconexão entre História e Educação. A Educação encontrou na História um campo garantido para o registro e a inscrição de seus objetos, sujeitos e práticas próprios e esse lugar é vital para a sua autonomia como área de investigação (VEIGA; FONSECA, 2003). A partir do diálogo entre essas áreas, os livros didáticos se converteram em um objeto de estudo de amplas possibilidades de pesquisa em referência ao Ensino de História nos mais variados contextos e, como elementos de análise, fazem parte da reflexão, ressignificação e alargamento das possibilidades de fontes de pesquisa histórica, principalmente por meio das discussões dessa área de conhecimento a partir da segunda metade do século XX (LEITE; PIROLA, 2007).

Localizado nos anais do 8º Encontro Perspectivas do Ensino de História, o trabalho de Felipe de Sousa Lima Vasconcellos, intitulado *Os livros didáticos no Estado Novo: construindo uma consciência histórica*, forneceu a este estudo importantes

considerações acerca do tema investigado. O autor explica que durante o Estado Novo os livros didáticos se tornaram ferramentas de veiculação de um discurso patriótico e de reescrita da História do Brasil. Segundo Vasconcellos (2012), a análise dos conteúdos de alguns livros adotados durante o Estado Novo indica que o passado era tratado de forma a divulgar e construir um determinado modelo de sociedade e uma cultura histórica, como veremos a seguir.

O governo Vargas procurou valorizar e estabelecer uma educação de natureza humanística, diferente da educação de base cientificista predominante durante a República Velha. Assim, desvinculou a História do Brasil da História Geral, utilizando a primeira como uma das principais formas de divulgação dos ideais estadonovistas aos jovens. Esses princípios se apresentaram de diferentes maneiras nos livros didáticos (VASCONCELLOS, 2012).

Vasconcellos (2012) aponta que a presença dos símbolos nacionais, como a bandeira, tornou-se constante e muitas vezes já aparecia nas capas dos livros escolares, nos quais imagens de caravelas também eram recorrentes, indicando a chegada dos portugueses e o início da colonização do Brasil.

O autor propõe também que as menções aos indígenas presentes nas obras são, na maioria das vezes, ligadas à ideia de ausência, pois:

[...] o modo de vida dos indígenas é demonstrado pela falta de estradas, de cidades, de veículos, de rádio e outras invenções consideradas modernas. Numa época quando a modernização do país era uma das preocupações primordiais no governo, os livros dão, a meu ver, uma possibilidade para que os alunos interpretem os indígenas como “atrasados”. (VASCONCELLOS, 2012, p.9).

Buscava-se consolidar essa visão sobre os indígenas também na descrição da atuação dos jesuítas. As atividades nas missões não eram abordadas como um trabalho forçado e, sim, representadas de forma harmoniosa, apresentadas como uma das práticas que possibilitara o desenvolvimento do Brasil.

No Espírito Santo, a História da Educação é pesquisada em três programas de pós-graduação da Ufes: no PPGE, no PPGHIS e no Programa de Pós-Graduação em

Educação Física (PPGEF), datando do ano de 1992 a defesa da primeira dissertação sobre o tema. Entre 1992 e 2018, foram defendidas 26 dissertações e 19 teses no PPGE; 12 dissertações e 2 teses no PPGHIS; e 5 dissertações no PPGEF sobre a História da Educação local (SIMÕES; BERTO; SALIM, 2018).

Dentre os trabalhos localizados nos bancos de dissertações e teses do PPGE-Ufes e do PPGHIS-Ufes, quatro referem-se ao Ensino de História (PIROLA, 2008; LUIZ, 2010; FRANÇA, 2013; LUIZ, 2015); três trabalhos abordam o período do Estado Novo (GRAZZIOTTI, 2006; ROSA, 2008; GUERRA, 2015); e um se refere à docência no Ginásio do Espírito Santo (BOREL, 2017). Nenhum dos trabalhos encontrados aborda especificamente o Ensino de História no GES durante o Estado Novo, o que justifica também a relevância da escolha deste tema.

Os trabalhos de Simões, Tavares e Salim (2006) e Borel (2017) ajudaram a recontar a História do GES a partir da análise de seu funcionamento. Os trabalhos de Rosa (2008), Berto (2013) e Lauff (2018) possibilitaram a compreensão das políticas públicas em educação durante o Estado Novo no Espírito Santo.

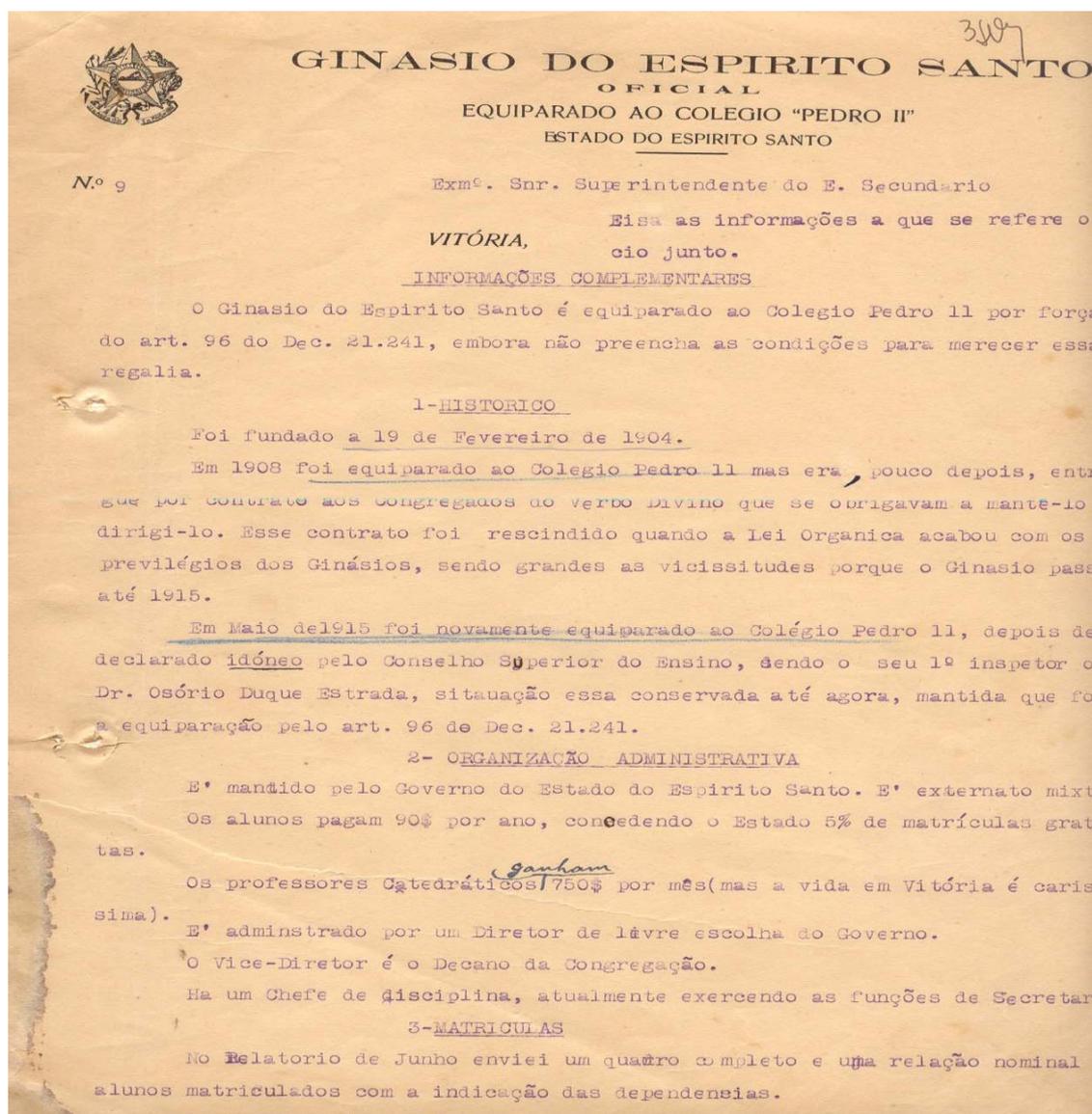
Criado em 1906, o GES passou por algumas equiparações ao Colégio Pedro II, sendo a primeira em 1908. Em 1930, o GES possuía um lugar de destaque na sociedade capixaba e juntamente com a Escola Normal eram as únicas escolas de ensino secundário público de Vitória. Um dos ofícios de equiparação demonstra a estrutura organizacional da instituição iniciada em 1933 e estendida até a década de 1950 (SIMÕES; SALIM; TAVARES, 2006, p. 5565).

O documento datado de 27 de julho de 1933 trata da equiparação do Ginásio do Espírito Santo ao Colégio Pedro II por força do art. 96 do Decreto nº 21.241, composto por 25 tópicos:

- Histórico do colégio;
- Organização administrativa;
- Quantidade de matrículas;
- Escrita financeira;

- Horários de funcionamento;
- Corpo docente;
- Regulamento;
- Condições do edifício, incluindo os bebedouros e salas de aula;
- Elementos de classificação das salas.

Imagem 1 - Foto da primeira página do ofício de equiparação do GES ao Colégio Pedro II



Fonte: Arquivo Público de Vitória (1933).

Em linhas gerais, o documento informa sobre a organização e o funcionamento do GES, destacando a sua importância no cenário da educação capixaba nas décadas de 1930 e 1940, ou seja, nos anos iniciais do período investigado neste estudo.

Apresenta também os materiais didáticos, as salas especiais, as atas de exame, a diretoria, a biblioteca, o arquivo, a secretaria, os inspetores de alunos, as cadernetas de aula, as matrículas no primeiro ano de funcionamento e os exames de admissão.

Os anexos do ofício de equiparação entre o Colégio Pedro II e o GES descrevem detalhadamente os materiais didáticos e as dimensões das salas de aula. A partir disso, algumas informações encontradas merecem destaque por elencarem características importantes para a compreensão do funcionamento do GES. A sessão que descreve os horários indica a escassez de tempo disponível para funcionamento do GES e o pequeno número de salas de aula como motivos para a constituição de um horário de pedagogia duvidosa, porém esclarece que o número de horas de aula estaria de acordo com a lei. No tópico que se refere ao corpo docente, há a ressalva que nem todos os professores nomeados em 1931 possuíam registro, razão pela qual se estabeleceu o prazo de 60 dias para a regularização da situação. Registrou-se também a inexistência de bebedouros, havendo duas ou três talhas nos corredores, onde os alunos bebiam como podiam, pois não havia copos. As carteiras e o mobiliário das salas especiais são descritos como péssimos. A ausência de salas de aula especializadas, de mesas e pias para as aulas de química e de biblioteca também são apontadas no ofício, embora haja listas anexas descrevendo o material para aulas de ciências. O arquivo é avaliado como deficiente e a documentação dos estudantes como muito falha. O material da secretaria é considerado regular e suficiente, e os funcionários como diligentes, probos e esforçados. Com base nessas informações, no último tópico do documento, intitulado *Considerações Finais*, consta que o Ginásio está muito longe de preencher as condições necessárias, não merecendo a regalia da equiparação ao Colégio Pedro II. Mesmo com as deficiências descritas no documento, o inspetor de alunos Arabelo do Rosário, que atuou no GES depois de 1942, faz menção à importância da instituição naquele momento ao declarar que:

[...] o colégio era oficial e padrão, além de possuir uma congregação de professores catedráticos competentes que passavam por provas e defendiam uma tese para ingressar na instituição. De acordo com o inspetor, o Colégio Estadual destacava-se pela sua eficiência, pois seus alunos não precisavam de preparação extra para ingressar no curso superior (BOREL, 2017, p. 68).

Em 1943, o GES foi autorizado a funcionar como Colégio, obtendo avaliação positiva na sua ficha classificatória. Para essa classificação, consideraram-se as condições do prédio e suas instalações; salas de aula, inclusive as especiais; e materiais didáticos. Ressalvas foram feitas, por exemplo, o mau estado de conservação do material didático de História Natural e a escassez de mictórios (SIMÕES; SALIM; TAVARES, 2006).

Ainda em 1943, ocorreu mais uma das equiparações do GES ao Pedro II, sendo, no mesmo ano, enviada ao Ministério da Educação a relação de professores e informações referentes ao corpo docente. Nessa correspondência, manifestou-se a preocupação com a melhoria do ensino, inclusive por meio da contratação e da valorização de professores. Em 1945, foi produzido um novo relatório em resposta ao pedido de revisão da ficha classificatória. Nesse documento, encontram-se informações sobre o registro de professores e disciplinas lecionadas, acervo da biblioteca escolar, descrição de ambientes de ensino e material didático (SIMÕES; SALIM; TAVARES, 2006).

Seguindo a política de conciliação e equiparação entre as políticas educacionais federais e estaduais, o GES tornou-se objeto de negociação entre as inspetorias e os sujeitos locais. Exemplo dessa situação foi a negociação entre o secretário do Interior do Espírito Santo e o inspetor federal quando houve a necessidade de se resolver uma questão relativa ao edifício de funcionamento do GES. Em 1940, outro relatório de inspeção registra uma estratégia de conciliação e persuasão mútua: o item Educação Física destinou-se à descrição minuciosa das condições encontradas no estádio Governador Bley para a realização da prática de exercícios físicos e à evocação do exemplo do Colégio Pedro II como padrão a ser seguido. Em ambos os relatórios, evidenciam-se os esforços para mostrar a adaptação ao modelo nacional e, ao mesmo tempo, a adesão dos estados da federação às diretrizes nacionais de ensino (SIMÕES; SALIM; TAVARES, 2006).

O GES foi transformado em Colégio Estadual do Espírito Santo em 1942. Também chamada de Leis Orgânicas do Ensino, a reforma de Gustavo Capanema modificou

substancialmente o sistema de ensino no Brasil, sobretudo o ensino secundário (BOREL, 2017). As finalidades e pertinências da reforma são explicitadas a seguir:

Concepção de ensino secundário - A reforma atribui ao ensino secundário a sua finalidade fundamental que é a formação da personalidade adolescente.

É de notar, porém, que formar a personalidade, adaptar o ser humano às exigências da sociedade, socializá-lo, constitui finalidade de toda espécie de educação. E sendo essa a finalidade geral da educação, é por isso mesmo a finalidade única do ensino primário que é o ensino para todos. Entretanto, a partir do segundo grau de ensino, cada ramo da educação se caracteriza por finalidade específica, que se acrescenta àquela finalidade geral. O que constitui o caráter específico do ensino secundário é sua função de formar, nos adolescentes, uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística (BRASIL, 1942).

O texto da lei evidencia uma formação humanística e patriótica, o que sugere um ensino direcionado à preparação de um grupo de elite a quem caberia conduzir os destinos da nação brasileira (BOREL, 2017).

Borel (2017) esclarece que o educandário passou a funcionar como colégio, motivado pela necessidade de conservar-se como um estabelecimento de referência de ensino. O GES requereu a licença para funcionar como colégio em 1942, de acordo o art. 3º da Lei nº. 4.245, de 9 abril deste mesmo ano, transcrito a seguir:

Art. 3º Os estabelecimentos de ensino secundário de que trata o artigo anterior, sendo de caráter permanente à inspeção federal sobre elas exercida, poderão requerer ao ministro da Educação que lhes seja autorizado o funcionamento como colégios, observadas as disposições regulamentares que para este efeito forem decretadas (BRASIL, 1942b).

A resposta veio em 1943 por meio de um documento enviado ao secretário de Educação e Saúde pelo diretor do GES, João Ribas da Costa. Nele, consta a cópia do Decreto Federal nº 11.947, de 17 de março de 1943, aprovando o funcionamento do ginásio como Colégio Estadual do Espírito Santo (BOREL, 2107).

Outros aspectos relevantes apontados pela autora referem-se à estrutura organizacional do GES, explicando que uma das formas de controle do cumprimento dos princípios fundamentais estabelecidos pelo Estado foi a utilização de inspetores de disciplina. No caso do GES, esses inspetores relatavam todos os ocorridos na

instituição, incluindo o comportamento dos alunos e os conteúdos trabalhados pelos professores (BOREL, 2017).

Além dos inspetores locais, havia também os inspetores federais que elaboravam relatórios mensais sobre toda a movimentação nos ginásios, seguindo as orientações do Ministério da Educação e Saúde, do Departamento Nacional de Educação e da Divisão do Ensino Secundário (BOREL, 2017). Com esse fim, o ofício circular enviado aos inspetores federais continha as seguintes recomendações:

Confrontar mensalmente os programas das diversas disciplinas, a fim de verificar a sua progressiva e satisfatória execução com a matéria lecionada, cujo lançamento nas cadernetas ou pautas de aula deve ser objeto de especial cuidado por parte dos professores; Reitero as recomendações constantes de várias circulares anteriores, no sentido de ser definitivamente abolido o sistema de aulas ou cursos ditados, método inadmissível por seus graves inconvenientes de ordem pedagógica; O uso de dicionário só é permitido para as provas de Latin do 2º ciclo, sendo vedado para as demais provas de línguas (CIRCULAR NO ENSINO SECUNDÁRIO, 1944).

A presença constante dos inspetores nas escolas sinaliza a vigilância exercida pelo governo sobre o ensino, evidenciando a falta de liberdade dos docentes e dos alunos, como uma característica do período pesquisado. Em outras palavras, confirma o caráter autoritário da política educacional varguista.

As políticas públicas educacionais implementadas durante o governo de Getúlio Vargas se basearam na busca pela efetivação de seu projeto político de construção do Estado brasileiro com ênfase na formação de uma identidade nacional.

Desde 1928, vigorava no Espírito Santo o projeto educacional proposto por Atílio Vivacqua, com base no modelo da Escola Ativa, considerado como moderno inovador para a época (ROSA, 2008). A Escola Ativa de Ensaio era um dos centros irradiadores do escolanovismo<sup>5</sup> no Espírito Santo. Sua criação se deu no Governo

---

<sup>5</sup>Clarice Nunes (2001), no livro *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*, afirma que a década de 1930 foi marcada por uma disputa entre dois projetos educacionais no Brasil. Gustavo Capanema foi responsável pela proposta vitoriosa que criava duas redes de escolarização. A rede primária profissional era composta pelo ensino primário, o ensino técnico e a formação de professores para o ensino básico. A rede secundária superior preparava as elites. Essa proposta foi encaminhada por Francisco Campos e apoiada pelos intelectuais católicos. O movimento de reformas no ensino

de Aristeu Borges de Aguiar, entre 1928 a 1930, momento em que Attílio Vivacqua era responsável pela Secretaria de Instrução. O espaço físico escolhido para acolher a Escola Ativa foi o Grupo Escolar Gomes Cardim e o objetivo era que se tornasse uma instituição modelo baseada nos novos pressupostos educacionais circulantes no Brasil e em outros países. Desejava-se que a instituição funcionasse como local de formação de professores, elemento fundamental da reforma escolanovista no Espírito Santo (BERTO, 2013). O apreço de Attílio Vivacqua pela Escola Nova, a partir do modelo da Escola Ativa, foi expresso em uma declaração, na qual afirmava que “[...] a despeito de insuficiente, ainda, para interpretar as complexas necessidades de instrução do homem moderno, [era], sem dúvida, a mais avançada conquista dessa pedagogia” (VIVACQUA, 1929, p. 7 apud BERTO, 2013, p.28). Baseado nesse pressuposto, implementar a Escola Ativa demonstrava o grande investimento do governo em colocar o Espírito Santo “[...] nas mais elevadas correntes da mentalidade moderna, e [incorporá-lo] ao quadro em que o Brasil projecta, no mundo, toda a sua grandeza” (VIVACQUA, 1929, p. 8 apud BERTO, 2013, p. 28). Por isso, a atuação de Vivacqua como Secretário de Instrução significou mudanças para o Espírito Santo consonantes com as que aconteciam no Brasil naquele momento (BERTO, 2013).

Rosa (2008) afirma que, ao assumir o governo, Punaro Bley interrompeu a reforma educacional de Vivacqua, estabelecendo um novo direcionamento à educação capixaba. Porém, Lauff (2018) aponta que diversos atos da renovação pedagógica, atribuídas ao interventor, repetiam elementos da reforma do ensino implantada por Attílio Vivacqua, afirmando que a nova administração buscava de alguma maneira se afastar desse legado (LAUFF, 2018).

A expansão educacional proposta por Bley vigorou no período de 1930 a 1945 integrada às diretrizes educacionais estabelecidas pelo Governo Federal, garantindo a sua execução. Segundo Rosa (2008), de certa forma, Bley priorizou a educação, construindo e reformando edifícios escolares, aumentando a rede pública de ensino e a capacidade de atendimento escolar em todo o estado. A política social desse

---

conhecido como Escola Nova foi encerrado com a implantação do Estado Novo em 1937 (NUNES, 2001).

interventor foi marcada pela orientação do gasto público que privilegiava os setores de educação e saúde.

Desse modo, a ampliação da capacidade escolar implementada por Punaro Bley indicaria um novo direcionamento em relação às políticas sociais capixabas, visto que, seguindo os direcionamentos do Governo Federal, implementou-se políticas que beneficiaram uma parcela maior da população. No entanto, a proposta de ensino profissionalizante, voltada para a modernização e industrialização crescente no Brasil, não foi priorizada pela sua administração, haja vista ainda predominância no Espírito Santo de uma economia agroexportadora. Dessa forma, o ensino profissional capixaba direcionou-se à agricultura, ao comércio e ao magistério. Segundo Fernando Duarte Rabelo, secretário estadual de educação e saúde, a educação capixaba estava:

Plenamente integrada nos princípios e postulados educativos preconizados pela nova estrutura política estatal, essa educação é hoje orientada cuidadosamente, em função daqueles postulados, num sentido eminentemente nacional, buscando a finalidade de uma formação integral dentro dos quadros das realidades da vida brasileira. Sendo os diversos prismas dessa formação submetidos ao intervencionismo do Estado na conformidade daqueles pressupostos, têm sido objeto de particular desvelo do Governo Estadual (ESPÍRITO SANTO, 1939, p. 2).

A declaração de Duarte Rabelo revela, em consonância com as propostas de Bley, o interesse pela educação e a importância dada ao seu controle no contexto capixaba durante o Estado Novo.



#### 4. INTERLOCUÇÕES E PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Na composição da pesquisa, visitamos o Arquivo Público do Espírito Santo, onde encontramos, inicialmente, o ofício de equiparação entre o GES e o Colégio Pedro II. O documento, datado de 1933, é composto de 19 páginas divididas em 25 tópicos que versam sobre a organização e o funcionamento do antigo ginásio.

Em um segundo momento, ainda no Arquivo Público do Espírito Santo, localizamos duas provas de História aplicadas em instituições distintas: o Colégio Maria Matos e a Escola Santa Rosa. Referentes à 3ª série, as avaliações datam de 1940 e, entrecruzadas com os documentos localizados posteriormente no GES, forneceram pistas sobre o Ensino de História praticado no Espírito Santo durante o Estado Novo.

O passo seguinte foi a busca por documentos no arquivo do GES, onde encontramos o Livro de Correspondência de Diversas Autoridades (1940-1944). Esse documento contém as listas dos pontos de provas de História aplicadas no GES no período mencionado. Identificamos neste livro duas listas referentes aos conteúdos da 3ª série, sendo uma de 1943 e outra de 1945. A comparação dessa fonte com as provas de História aplicadas em outras escolas capixabas e com os livros didáticos localizados posteriormente forneceu pistas sobre o Ensino de História no GES.

Ainda no arquivo do GES, identificamos duas listas relacionando professores de História que lecionaram na instituição em 1940 e 1945. A partir desses documentos, rastreamos nos jornais da época vestígios que pudessem informar sobre o tema investigado. Localizamos no *Diário da Manhã*, hospedado na hemeroteca digital da Biblioteca Nacional, vestígios da atuação dos docentes Mauro Araújo Braga, Edson Frazão Cavalcanti e Carlos Dias de Miranda no GES.

Por fim, localizamos no arquivo do GES duas listas indicando os livros didáticos de História adotados pela instituição nos anos 1942 e 1945. Recorremos a sebos digitais para acessar as obras de Rocha Pombo, Artur Gaspar Viana e Joaquim Silva que serviram de fio condutor no entrecruzamento com os conteúdos das provas do

Colégio Maria Matos, da Escola Santa Rosa e com os pontos de provas do próprio GES.

No trabalho com as fontes, estabeleceu-se o arcabouço teórico-metodológico fundamentado em Marc Bloch (2001) e Carlo Ginzburg (2001), considerando a maneira que esses dois historiadores manejam a crítica externa e interna das fontes e compreendendo que ambos propõem a escrita de uma História não homogênea, voltada para as singularidades e lida a contrapelo.

A presença de livros didáticos no *corpus* documental deste trabalho definiu também a utilização de escritos de Roger Chartier (2002, 2011), no que se refere à análise da materialidade.

A compreensão da História que atende a essa pesquisa é explicada no prefácio do livro *Apologia da História ou o Ofício do Historiador* por Jacques Le Goff:

A História que ele (Bloch) e seus amigos historiadores pretendem é uma “história ao mesmo tempo ampliada e mais aprofundada”. À história estreita e superficial dos “positivistas” ele (Bloch) opõe essa vontade de ampliação e aprofundamento do domínio da História. Ampliar e aprofundar é o essencial do movimento que continua, ainda hoje, a animar os historiadores tocados pelo espírito dos *Annales*. “Novos problemas, novas abordagens, novos objetos”, eis o triplo alcance que pedimos na esteira de Marc Bloch [...] (BLOCH, 2001, p. 22 e 23).

A renovação historiográfica que abre espaço para a utilização de novas abordagens, novos problemas e novos objetos amplia a concepção de fontes históricas, reconhecendo todos os tipos de vestígios como materiais a serem interpretados. Nesse sentido, na investigação proposta, os pontos de provas do GES, os livros didáticos de História adotados pelo ginásio e os professores que nele lecionaram foram tomados em sua interlocução com as diretrizes nacionais de ensino e com provas realizadas em duas escolas capixabas.

Mas Bloch vai além em suas proposições. Não apenas o que é encontrado é passível de investigação. Para o autor, as ausências de documentos derivadas de causas humanas não se esquivam das possibilidades de análise (BLOCH, 2001). Sendo assim, no que se refere ao desafio de encontrar fontes que contemplem a

História da Educação no Espírito Santo, o autor nos auxilia a interpretar também as lacunas.

Marc Bloch indica que “[...] mesmo o mais claro dos documentos não fala senão quando se sabe interrogá-lo. É a pergunta que fazemos que condiciona a análise e, no limite, eleva ou diminui a importância de um texto retirado de um momento afastado” (BLOCH, 2001, p. 7). Ou seja, a necessidade da interrogação das fontes decorre do desejo de ir além do que está exposto à primeira vista. Esse pensamento direcionou a leitura das fontes utilizadas nesta pesquisa em uma busca constante por perguntas que extraíssem delas o máximo possível de informações, tanto no que estava claramente exposto como no que poderia estar incutido em suas entrelinhas a partir da análise do contexto de produção de cada uma.

Alinhado ao pensamento de Bloch, Carlo Ginzburg propõe que “[...] as fontes não são nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão como pensam os cépticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes” (GINZBURG, 2001, p. 44). O autor defende que analisar a distorção de qualquer fonte já se configura em um elemento construtivo que não é incompatível com as provas, possibilitando, dessa maneira, a construção do conhecimento histórico.

Marc Bloch propõe um método de interrogação das fontes que contemple a importância de uma produção de conhecimento voltada para todas as atividades humanas por meio de seus vestígios. O autor entende os documentos como marcas deixadas por um acontecimento em si mesmo e perceptível aos sentidos de acordo com a forma em que são interrogados (BLOCH, 2001), apontando também que a variedade dos depoimentos históricos é quase infinita, pois “[...] tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele ” (BLOCH, 2001, p.79).

O objetivo de analisar um período histórico de exceção, caracterizado pelo autoritarismo, pelo controle e pela repressão, sinaliza para outros desafios no que se refere ao trato das fontes, considerando as relações de força, os silenciamentos e apagamentos produzidos em diferentes contextos. Nesse sentido, Ginzburg adverte

que, ao analisar os documentos, deve-se considerar que as visões sobre a realidade são seletivas, parciais e dependentes das relações de força condicionantes da imagem que uma sociedade deixa de si. Além disso, os pontos de vista sobre a História produzida relacionam-se diretamente com as possibilidades de acesso às fontes (GINZBURG, 2001).

É por acreditar nessa seletividade e parcialidade das visões da realidade que esta pesquisa adota a perspectiva de Ginzburg (2001), na qual ele propõe que:

Para “escovar a história ao contrário”, como Walter Benjamim exortava a fazer, é preciso aprender a ler os testemunhos às avessas, contra as intenções de quem os produziu. Só dessa maneira será possível levar em conta tanto as relações de força quanto àquilo que é irreduzível à elas (GINZBURG, 2001, p. 43).

Pensando assim, a sequência desta investigação orienta-se ao considerar o contexto de produção dos documentos e a finalidade de quem os produziu.

Parte do que foi encontrado sobre o Ensino de História durante o Estado Novo são materiais produzidos por alunos e professores. Neste caso, Le Goff aponta que “embora dê mais atenção ao coletivo que ao individual, Bloch não deixa por isso de fazer do indivíduo um dos polos de interesse da história” (BLOCH, 2001, p. 22).

Assim como Chartier (2002), entendemos que as representações presentes no Ensino de História, em qualquer período, estão vinculadas às suas instâncias de produção. Portanto, ao investigarmos as representações constantes em materiais didáticos circulantes durante o Estado Novo, levamos em conta que:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor a autoridade à custa de outros, por ela menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios enunciam em termos de poder e de dominação (CHARTIER, 2002, p.17).

O território de disputas no qual se inserem as representações constituintes dos livros é permeado pelos interesses políticos em jogo. Porém, as representações de quem

produz nem sempre vão coincidir com as representações de quem consome e muito menos com as de quem as analisa a partir de um afastamento temporal.

Aos historiadores, Chartier adverte que “é fundamental identificar a diversidade das leituras antigas a partir dos seus esparsos vestígios e reconhecer as estratégias através das quais autores e editores tentavam impor uma ortodoxia do texto, uma leitura forçada” (CHARTIER, 2002, p. 123). Assim sendo, a proposta de analisar materiais escritos, mais precisamente livros, deve levar em conta que os trajetos percorridos pelos autores e pelos leitores são carregados de sentidos. Jean Marie Goulemot aponta que:

Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu (...). Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido (CHARTIER, 2011, p. 108).

Portanto, importa o entrecruzamento dos conteúdos dos livros adotados, dos programas curriculares e de materiais produzidos pelos alunos. A partir disso, viabiliza-se a investigação de sentidos produzidos por quem escreveu e por quem leu os textos. Essa operação permite identificar representações e apropriações entre autores e leitores. Além disso, possibilita localizar as interferências das políticas vigentes na produção de materiais oficiais de grande circulação como o livro didático. As intencionalidades de quem produz e as divergências ou congruências de quem consome a leitura são determinadas por um conjunto de fatores bastante variados e a análise cruzada de materiais de distintas origens pode revelá-las. A questão dos usos, dos manuseios, de apropriação e de leitura dos materiais impressos é essencial ao se analisar livros didáticos porque, segundo Chartier, a História do impresso pode também ser entendida como História de uma prática cultural. O autor propõe que o ato da leitura dá ao texto significados plurais e móveis (CHARTIER, 2011).

Infere-se, então, que os livros, didáticos ou não, produzidos em qualquer lugar e época, são resultados de práticas culturais. Essas práticas permeiam autores e editores no ato da produção e leitores que constroem suas representações a partir do contato com o texto. No caso desta pesquisa, os livros de História adotados no

GES, utilizados como fontes, nos possibilitaram conhecer os conteúdos prescritos, de acordo com as diretrizes traçadas para o Ensino de História durante o Estado Novo no Brasil.

## 5. ENSINO DE HISTÓRIA NO GINÁSIO DO ESPÍRITO SANTO DE 1937 A 1945

### 5.1. DIRETRIZES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: OS PROGRAMAS DE ENSINO DE HISTÓRIA DO COLÉGIO PEDRO II

Desde sua criação em 1838, o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro foi idealizado como uma instituição que se pretendia modelar para o ensino secundário brasileiro. No final do período imperial, o colégio firmou-se como modelo de equiparação na organização dos estudos, programas de ensino e do regime didático. Já na república, a reforma educacional de Benjamin Constant estabeleceu que os colégios estaduais se submetessem integralmente ao padrão de ensino da escola da capital (KULESZA, 2011). Assim, a busca pela configuração do Ensino de História em uma das escolas equiparadas ao Colégio Pedro II, como era o GES, requer a compreensão dos programas de ensino prescritos oficialmente.

O programa de História do Brasil de 1940 para a 4ª série compunha-se de 14 unidades: I – O descobrimento. Pontos controvertidos: crítica; II – O indígena; etnografia e etnologia do selvagem brasileiro; III – Primeiras explorações da costa; IV – Capitânicas hereditárias; V – O governo geral; VI – Os jesuítas e a catequese; VII – Colonização do norte; VIII – A França Equinocial; IX – Os Holandeses no Brasil. A obra de Nassau; X – O elemento negro; XI – Entradas e bandeira; XII – Movimentos nativistas; XIII – Os Franceses no Rio de Janeiro no princípio do século XVIII; e XIV – Pombal e a expulsão dos jesuítas (MOREIRA, 2011).

O programa de História do Brasil para a 5ª série de 1940 também foi dividido em 14 unidades, a saber: I – Inconfidência; II – D. João VI no Brasil; III – A revolução pernambucana de 1817; IV – A Independência; V – Primeiro Reinado; VI – A Regência; VII – Segundo Reinado. Caxias e a unidade nacional; VIII – Segundo Reinado: lutas externas; IX – Abolição do cativo; X – A república; XI – Governos republicanos até Rodrigues Alves; XII – Os sucessores de Rodrigues Alves; XIII – A revolução de outubro. O Estado Novo; XIV – Síntese final: o Brasil contemporâneo (MOREIRA, 2011).

Percebe-se a semelhança entre a quantidade de unidades dos programas de História do Brasil de 1940 para a 4ª e para a 5ª série, mesmo em períodos diferentes. Enquanto para a 4ª série foram elencados conteúdos referentes, predominantemente, ao período colonial brasileiro, para a 5ª série preponderaram conteúdos sobre os períodos de elevação do Brasil à categoria de Reino Unido de Portugal e Algarves, períodos imperial, regencial e republicano.

Em 1943, o programa de História do Brasil para a 3ª série, intitulado *Do Descobrimento até a Independência*, dividia-se em nove unidades: I – O Descobrimento; II – Os primórdios da colonização; III – A Formação Étnica; IV – A Expansão Geográfica; V – A formação do território; VI – O desenvolvimento Econômico; VII – O desenvolvimento Espiritual; VIII – O Sentimento Nacional; IX – A Independência (MOREIRA, 2011).

A Unidade VII compreendia: 1 – A obra da Companhia de Jesus, a proteção dos índios, o ensino, a moralização da sociedade; 2 – A expulsão dos jesuítas e suas consequências; e 3 – Desenvolvimento cultural da colônia. A Unidade VIII abrangia os seguintes tópicos: 1 – Formação do sentimento nativista; 2 – As primeiras lutas: Emboabas e Mascates; 3 – Os movimentos revolucionários: a revolta de 1720, a Inconfidência Mineira, a revolução republicana de 1817 (MOREIRA, 2011). Essas duas unidades mereceram destaque por seus conteúdos terem sido localizados de maneira mais explícita nas fontes primárias analisadas nesta pesquisa, ou seja, nos pontos de provas elaborados pelos professores do GES e nas provas realizadas pelos alunos do Colégio Maria Matos e escola Santa Rosa, como veremos mais adiante.

O programa de Ensino de História para a 4ª série de 1943 também composto de nove unidades aborda: Unidade I – O Primeiro Reinado: 1. A Guerra de Independência. 2. As lutas internas. 3. A Guerra Cisplatina. 4. A Abolição; Unidade II – A Regência: 1. A regência trina. 2. A regência una. 3. A Maioridade; Unidade III – A Política Interna do Segundo Reinado: 1. As guerras civis; ação pacificadora do Caxias. 2. Os dois grandes partidos. 3. A questão religiosa; Unidade IV – A Política externa do Segundo Reinado: 1. Ação contra Oribe, contra Rosas e contra Aguirre. 2. A questão Cristie. 3. A guerra do Paraguai: suas causas; principais vultos e

episódios; Unidade V – A Abolição: 1. A escravidão negra. 2. O tráfico de escravos. 3. A campanha abolicionista: seu triunfo; Unidade VI – Progresso Nacional no Império: 1. O progresso econômico: a agricultura, a indústria e o comércio. 2. Os meios de transporte e de comunicação. 3. Os grandes serviços urbanos. 4. As ciências, as letras e as artes; Unidade VII – O Advento da República: 1. A propaganda republicana. 2. A questão militar. 3. A proclamação da república. 4. O governo provisório. 5. A Constituição de 1891; Unidade VIII – A Primeira República: 1. Os governos republicanos. 2. Principais vultos e episódios da política interna. 3. A Política Exterior; Rio Branco. 4. As maiores realizações administrativas. 5. Desenvolvimento econômico e cultural; Unidade IX - A Segunda República: 1. Da revolução de outubro ao Estado Novo. 2. Getúlio Vargas. 3. Sentido da política interna: organização da unidade e defesa nacional. 4. Os rumos da política exterior. 5. Os grandes empreendimentos administrativos. 6. Progresso geral do país (MOREIRA, 2011).

Os programas para a 3ª e 4ª séries de 1943 possuem a mesma quantidade de unidades, diferenciando-se no período abordado por cada um. Enquanto a 3ª abarcou conteúdos alusivos ao descobrimento do Brasil até sua independência, na 4ª série o foco foram os períodos imperial e republicano.

Já em 1945, as nove unidades do programa para o Ensino de História da 3ª série tratavam da História do Brasil, estando assim distribuídas: Unidade I – O Descobrimto: 1. As ideias políticas, econômicas e sociais do século XVI. 2. Descobrimto. 3. Início da Colonização: exploração, feitorias, capitanias e governadores. 4. Os ataques de estrangeiros; Unidade II – A expansão territorial: 1. A conquista do norte. 2. Conquista do sul. 3. O sertão. 4. O centro. 5. A Amazônia. 6. Papel histórico das entradas e bandeiras. 7. Formação de limites; Unidade III – A Colonização: 1. Os ciclos da economia colonial: pau-brasil, açúcar, gado, minas, companhias de comércio. 2. A administração colonial: governadores e vice-reis. 3. Conflitos com a metrópole. 4. A expansão religiosa: a Igreja e os missionários; Unidade IV – A Monarquia: 1. Regência e reinado de D. João VI. 2. Independência e Primeiro Reinado: Constituição de 1824. Reconhecimento do Império. 3. O período regencial. O ato adicional. 4. O Segundo Reinado: o parlamentarismo, os partidos políticos e o poder moderador. 5. Revoltas políticas. Caxias. 6. As lutas externas e a

diplomacia no Império; Unidade V - Evolução Econômica do Império: 1. A economia no Império. A agricultura. A abertura dos portos. Primeiras indústrias. Mauá. 2. A economia e as finanças. 3. O problema do elemento servil; sua solução. 4. A imigração europeia; Unidade VI – Federação e República: 1. A organização do regime. A Constituição de 1891. Federalismo e presidencialismo. Rui Barbosa. 2. Os Estados, posição política. 3. A revolução de 1930, a Constituição de 1934 e a Carta de 1934; Unidade VII – O Desenvolvimento da República: 1. Finanças na República. Joaquim Murinho. 2. Transformações econômicas na República: a industrialização. 3. A colonização nos Estados do sul. Problemas de imigração. O crescimento demográfico. 4. Os problemas do saneamento: as grandes endemias. Formação de uma consciência sanitária: Osvaldo Cruz; Unidade VIII – A Política Exterior da República: 1. Questões de limites. Arbitramento. 2. O papel do Barão do Rio Branco. 3. O Brasil nas duas guerras mundiais. 4. Pan-Americanismo; Unidade IX – Formação Cultural do Brasil: 1. Educação e cultura na Colônia. 2. A educação, as ciências, as letras e as artes no Reino e no Império. 3. A educação, as ciências, as letras e as artes na República (MOREIRA, 2011).

Quadro 1 – Comparação dos programas de Ensino de História para a 3ª série

	<b>1943</b>	<b>1945</b>
Unidade 1	O Descobrimento	O Descobrimento
Unidade 2	Os Primórdios da Colonização	A Expansão Territorial
Unidade 3	A Formação Étnica	A Colonização
Unidade 4	A Expansão Geográfica	A Monarquia
Unidade 5	A Formação de Território	Evolução Econômica do Império
Unidade 6	O Desenvolvimento Econômico	Federação e República
Unidade 7	O Desenvolvimento Espiritual	O Desenvolvimento da República
Unidade 8	O Sentimento Nacional	A Política Exterior da República
Unidade 9	A Independência	A Formação Cultural do Brasil

Fonte: Elaboração da autora.

Observa-se que tanto no ano de 1943 quanto no ano de 1945 os programas de Ensino de História da 3ª série se iniciam com o mesmo conteúdo relativo ao

descobrimto do Brasil. A partir da segunda unidade, percebe-se diversas mudanças programáticas. No ano de 1943, o programa tratava do descobrimto à independência do Brasil; enquanto em 1945 o foco passou a ser nos períodos imperial e republicano. Nota-se ainda que o desenvolvimento espiritual e o sentimento nacional foram excluídos do programa de 1945, que é mais voltado para as questões políticas e econômicas, destinando apenas uma unidade para os elementos culturais; enquanto em 1943 duas unidades se destinam a esses elementos. A formação étnica brasileira se mantém presente nos dois programas.

Quadro 2 - Comparação dos programas de Ensino de História para a 4ª série

	<b>1940</b>	<b>1943</b>
Unidade 1	O descobrimto. Pontos controvertidos: crítica	O Primeiro Reinado
Unidade 2	O indígena; etnografia e etnologia do selvagem brasileiro	Regência
Unidade 3	Primeiras explorações da costa	A Política Interna do Segundo Reinado
Unidade 4	Capitanias hereditárias	A Política Externa do Segundo Reinado
Unidade 5	O governo geral	A Abolição
Unidade 6	Os jesuítas e a catequese	Progresso Nacional no Império
Unidade 7	Colonização do norte	Advento da República
Unidade 8	A França Equinocial	Primeira República
Unidade 9	Os Holandeses no Brasil. A obra de Nassau	Segunda República
Unidade 10	O elemento negro	Não possui
Unidade 11	Entradas e bandeira	Não possui
Unidade 12	Movimentos nativistas	Não possui
Unidade 13	Os Franceses no Rio de Janeiro no princípio do século XVIII	Não possui
Unidade 14	Pombal e a expulsão dos jesuítas.	Não possui

Fonte: Elaboração da autora.

Mudanças significativas ocorreram entre os programas de 1943 e 1945 para a 4ª série. A primeira delas se refere à quantidade de unidades. O programa de 1945 possui cinco unidades a menos que o de 1943. O recorte temporal também é

diferente. Em 1943, a proposta de trabalho se inicia com o descobrimento do Brasil se estendendo até a expulsão dos jesuítas do Brasil, sendo os conteúdos referentes ao período colonial brasileiro. Já em 1945, o foco mudou-se para os períodos imperial e republicano, passando pela abolição dos escravos. Duas unidades do ano de 1943 são destinadas aos elementos negro e indígena; enquanto em 1945 não há referência à constituição étnica brasileira.

Sendo o GES uma das escolas equiparadas ao Colégio Pedro II, fez-se necessário identificar os programas oficiais para o Ensino de História, vinculados pelo colégio modelo, para compreender os desdobramentos locais da disciplina.

## 5.2. ECOS DO COLÉGIO PEDRO II NO ENSINO DE HISTÓRIA NO GINÁSIO DO ESPÍRITO SANTO

A análise dos livros didáticos de História adotados pelo GES durante o Estado Novo possibilitou a esta pesquisa estabelecer as relações entre os conteúdos prescritos nacionalmente por meio do Colégio Pedro II e os praticados localmente.

### OS LIVROS DIDÁTICOS COMO FONTES DE PESQUISA

Assim como os programas de ensino, as provas e os professores, os livros didáticos também são fontes importantes para este estudo. Segundo Bittencourt, “um aspecto fundamental a ser considerado em análises sobre os materiais didáticos é o seu papel de controle do ensino por parte dos diversos agentes do poder” (BITTENCOURT, 2008, p. 298). No caso do Estado Novo, esse controle pode ser facilmente identificado assim como suas reverberações nos estados. Como aponta Salim:

[...] os presidentes de Estado controlavam o que era publicado na imprensa e até mesmo a escolha de livros que seriam adotados nas escolas. Enfim, como se dizia na época, não era a República dos sonhos. O controle exercido pelos órgãos da República era tão forte, que alguns jornalistas e escritores lastimavam o fim da monarquia (SALIM, 2009, p. 110).

Por essa e por outras razões, a complexidade e o predomínio da utilização de livros didáticos na educação brasileira despertaram o interesse de pesquisadores do Brasil e de outros países do mundo, sendo os de História os mais visados. Além das abordagens ideológicas, são objetos de pesquisa os aspectos referentes aos seus conteúdos (BITTENCOURT, 2008). Em linhas gerais, Bittencourt explica que a escolha de material didático perpassa por questões políticas que devem ser consideradas por quem se dispõe a analisá-lo.

Sobre os livros didáticos, destaca-se a relevância dos discursos que os constituem. Segundo Bittencourt, a análise dos discursos presentes nos materiais didáticos é uma ferramenta eficaz na identificação da manutenção de determinados estereótipos relacionados aos diversos grupos étnicos (BITTENCOURT, 2008). No decorrer dessa pesquisa, a assertiva da autora se confirma a partir do exame dos variados recursos utilizados nos livros didáticos na construção do imaginário em torno da presença de europeus, indígenas e africanos na formação identitária brasileira.

O livro didático pode ser compreendido, então, como um agente disseminador de códigos de valores tidos como passíveis de reprodução em um determinado período, sendo característico dos regimes autoritários a utilização desse recurso em benefício próprio, como instrumento para reforçar ideologias políticas. Complementando Bittencourt, Chopin propõe que:

[...] a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse (sic), do que como ela realmente é. Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, freqüentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados (CHOPIN, 2004, p. 557).

No processo de análise dos livros didáticos, Bittencourt (2008) propõe que, além da identificação dos valores e das ideologias, deve-se atentar também para três aspectos: a forma, o conteúdo histórico escolar e o conteúdo pedagógico do livro didático.

No que concerne aos aspectos formais, Bittencourt (2008) destaca que, como produto de uma indústria cultural, a confecção dos livros didáticos segue a princípios do aparelho de avaliação, satisfazendo regras do poder estatal. A interferência direta do Estado na produção desses materiais se deve ao fato que este é o principal consumidor dessas publicações.

Analisando a maneira como o livro se apresenta, Bittencourt (2008) afirma que um componente que sempre demanda atenção é a capa. A análise da capa, de acordo com a autora, pode fornecer pistas importantes a partir de suas cores e imagens, assim como nos títulos e nos dizeres sobre vinculações com determinadas propostas curriculares.

A quantidade e a disposição das ilustrações são importantes para a compreensão sobre o conjunto de sujeitos que interferiram na obra além de indicarem de que forma esta interferência influencia na leitura do texto. Bittencourt (2008) observa que a apresentação das informações tem influência direta na percepção do leitor.

Por último, nos aspectos formais, a autora acrescenta a análise da apresentação gráfica do conjunto da obra. Segundo ela, a divisão dos tópicos característicos, como introdução, índice, glossário e bibliografia, pode facilitar ou dificultar a apreciação do leitor.

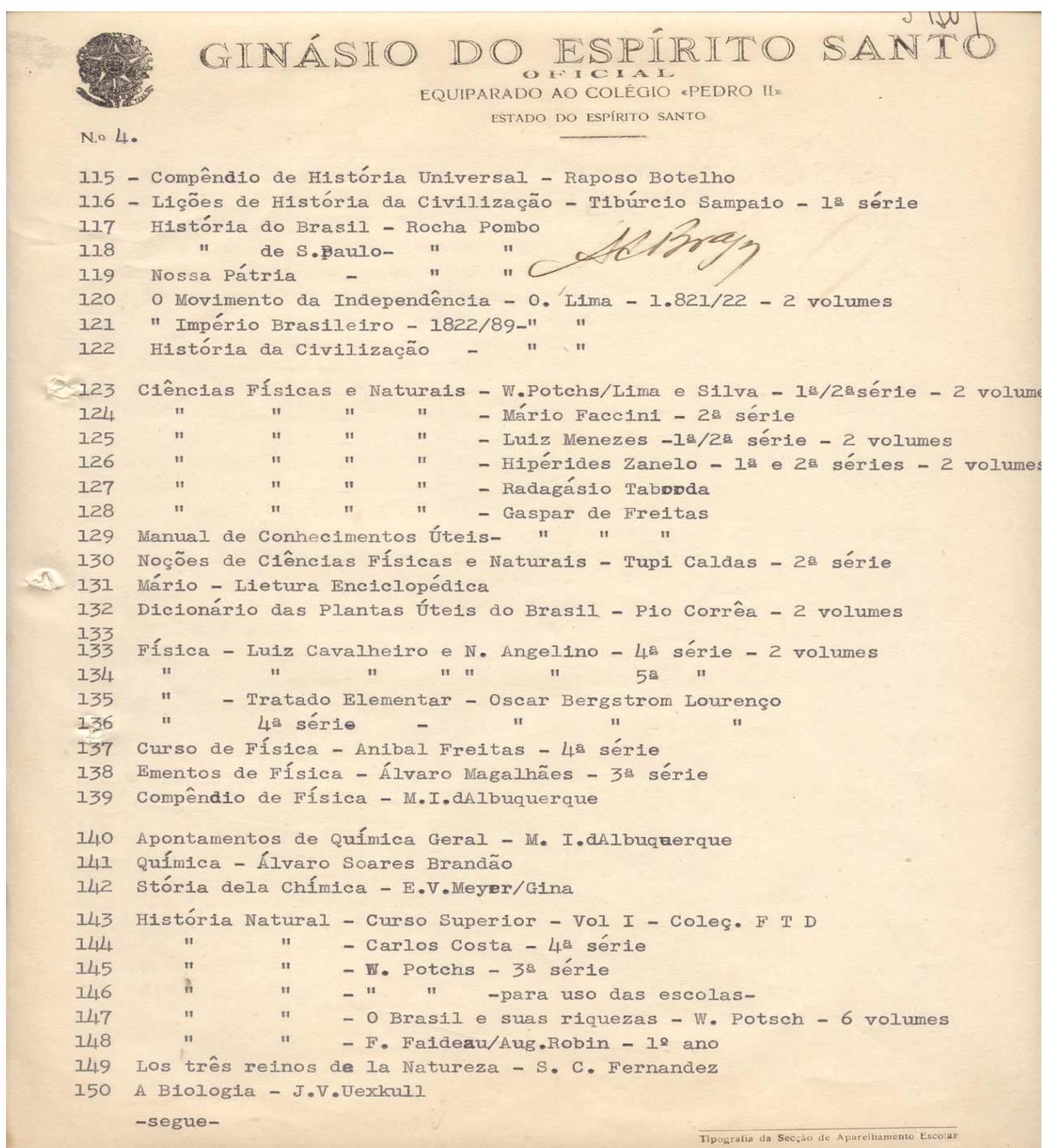
Quanto aos conteúdos históricos escolares, Bittencourt (2008) aponta que a importância do livro didático se encontra na explicitação e sistematização de conteúdos históricos oriundos das propostas curriculares e da historiografia do período. Já a análise da bibliografia e dos documentos utilizados no livro colabora para a percepção da tendência histórica predominante.

Outro ponto que merece destaque no que se refere aos conteúdos históricos escolares dos livros didáticos é que esse tipo de material tem como objetivo universalizar diferentes leitores, pretendendo “transferir” um conhecimento histórico livre de divergências. Os elaboradores de manuais escolares entendem que a eficiência destes reside na difusão de determinados saberes e para isso lançam mão de uma linguagem acessível a um público homogêneo (BITTENCOURT, 2008). Em um período em que a educação era utilizada como a difusora de um pensamento homogeneizador na busca da construção do sentimento nacional, essa característica se torna ainda mais relevante.

No que tange aos conteúdos pedagógicos, Bittencourt propõe a análise dos livros didáticos na articulação entre informação e aprendizagem. Sendo assim, além da capacidade de transmissão de determinado conhecimento histórico, faz-se necessária a identificação da forma como esse conhecimento deve ser assimilado. As atividades do livro indicarão as pistas para a avaliação da qualidade do texto no concernente às probabilidades de apropriação do conteúdo pelos estudantes, levando-se em consideração que essa apropriação também depende da interferência do professor (BITTENCOURT, 2008).

As listas da biblioteca do GES de 1942 e 1945, contendo os títulos dos livros de História adotados pela instituição, fornecem informações fundamentais para a compreensão da configuração do Ensino de História no GES durante o Estado Novo, pois permitem o acesso a indícios da historiografia predominante no período e compartilhada pela instituição em questão.

## Imagem 2 – Lista da Biblioteca do GES



Fonte: Arquivo do Colégio Estadual.

A bibliografia adotada e o acervo da biblioteca do GES, listados em um documento de 7 de janeiro de 1942, localizado no arquivo do próprio ginásio, registram a presença dos livros: *Compêndio de História Universal* (Raposo Botelho); *Lições de História da Civilização* (Tibúrcio Sampaio); *História do Brasil* (Rocha Pombo); *História de São Paulo* (Rocha Pombo); *Nossa Pátria* (Rocha Pombo); *O Movimento de Independência* (O. Lima); *O Império Brasileiro* (O. Lima) e *História da Civilização*

(O. Lima). Entre os livros elencados, localizamos para análise neste estudo apenas os livros *História do Brasil e Nossa Pátria*, ambos de autoria de Rocha Pombo. A presença destas obras na bibliografia do ginásio sinaliza que a História ensinada no GES tendia a acompanhar as diretrizes curriculares nacionais para a disciplina, uma vez que os livros do citado autor eram de grande circulação nacional e compunham as indicações bibliográficas do Colégio Pedro II.

Rocha Pombo escreveu no período entre 1890 e 1930, mas mesmo após a sua morte, em 1933, seus livros foram reeditados e comercializados pela Editora *Melhoramentos* até 1970, já que suas novas edições se adaptavam ao mercado. Professor do Colégio Pedro II, era representante da elite brasileira e buscava vincular em suas obras os ideais propostos pelo IHGB. Estes fatores contribuíram para a legitimação, aceitação e difusão de suas produções didáticas, considerando que o pertencimento ao IHGB concedia ao autor a credibilidade requerida na época. (OLIVEIRA, 2015).

Oliveira (2015) explica que Pombo era um historiador de ofício e não de formação. Apesar disso, não descartava a preocupação com o método como forma de legitimar sua narrativa. Sendo assim, no prefácio da primeira edição de *História do Brasil*, o autor explicita a metodologia adotada e a sua maneira de fazer História. Com o título *A concepção moderna da História*, o tópico traz uma reflexão do autor engatilhada a partir da pergunta: *será a história uma ciência?* Destacando o século XIX como um período de intensas discussões sobre o tema, o autor faz questão de se posicionar manifestando-se favorável à cientificidade da História.

Os manuais de História, de Rocha Pombo, coincidem com o período de consolidação da República brasileira, momento em que a História do Brasil almejava novo significado. A necessidade de construir uma história sob o signo do progresso direcionou os livros didáticos a assumirem uma missão patriótica, possibilitando unidade a um país marcado pelos contrastes e que buscava um passado comum a todos os brasileiros, despertando o sentimento de patriotismo e devoção à pátria (OLIVEIRA, 2015).

Fonseca (2004) explica que, desde o início do século XX, inúmeros autores de livros para o ensino primário e secundário apostavam na eficácia do Ensino de História na conformação de um cidadão adaptado à ordem social e política em vigor. Para Fonseca, Rocha Pombo é um dos expoentes entre esses autores, pois, desde a segunda metade dos novecentos, afirmava ser necessário desenvolver nos jovens o gosto pela história como condição para a criação de um espírito novo.

O volume 1 da edição de 1942 de *História do Brasil*, de Rocha Pombo, foi publicado pela W.M Jacson. Inc. Editores, possui capa dura preta com ilustração das caravelas de Pedro Álvares Cabral na ocasião de sua chegada ao Brasil. A escolha dessa ilustração sinaliza o destaque a um dos conteúdos que compõem as propostas curriculares dos programas oficiais do Colégio Pedro II. Encontramos a temática do descobrimento nos programas da 4ª série de 1940, da 3ª série de 1943 e da 3ª série de 1945.

O nome do autor, do livro e a indicação do volume se encontram grafados na cor dourada na lateral do livro. Uma fotografia do autor ilustra o frontispício do volume. Esses elementos podem sinalizar a relevância de Rocha Pombo como referência na autoria das obras de História do Brasil no período. A folha de rosto, além das indicações sobre o ano de publicação (1942), autoria e editores, informa também se tratar de uma *Nova edição ilustrada*, que abrange o período do descobrimento à colonização do Brasil. O índice dos capítulos, seguido do índice de gravuras, se encontra no final do livro. Essa *Nova edição ilustrada* possui 463 páginas divididas em sete capítulos: capítulo 1 – Antecedentes Históricos; capítulo 2 – O Descobrimento; capítulo 3 – A terra; capítulo 4 – Os três reinos da natureza; capítulo 5 – As raças em fusão; capítulo 6 – A conquista e a colonização do litoral; e capítulo 7 – A formação do nosso espírito nacional. Essa organização dos capítulos evidencia na forma de narrativa histórica de Rocha Pombo a opção pelas grandes sínteses cujos eventos descritos compõem partes de um todo, nitidamente uma afirmação da macro-história. Outra característica da escolha dos temas pelo autor é a compreensão de que para entender uma civilização é necessário analisar o homem e a terra em sua interação. De acordo com Oliveira, para Rocha Pombo “sem um confronto dos dois elementos não há história possível e que estudar um

deles sem estudar o outro ao mesmo tempo seria ignorar completamente a verdadeira realidade dos fatos” (OLIVEIRA, 2015, p. 66).

Se o culto ao passado e a utilização da educação visando à construção do ideário de nação estão presentes nessa narrativa, Oliveira (2015) evidencia também que, na concepção histórica de Rocha Pombo, a explicação do passado pelo presente seria uma maneira de explicar o futuro pelo presente, constituindo assim as leis da história. Portanto, deduz-se que:

[...] se a política e moral de uma época é que iriam regular a moral e política da época subsequente, para sabermos o que é ou o que vai ser a época subsequente só será preciso conhecer a moral e a política da época de que a segunda tem de ser uma projeção (POMBO, 1942, p. 52).

Cabe ainda ressaltar que, do ponto de vista do autor, a extensa análise descritiva da terra e a busca pelas determinações geográficas informam a compreensão da nação.

No capítulo VI, Rocha Pombo elenca episódios do século XVI que, em sua visão, compuseram o processo de conquista e colonização do litoral brasileiro. Nove das quarenta e quatro unidades destinam-se à descrição das donatarias do Brasil. Seis unidades referem-se à ação da Igreja Católica e dos padres jesuítas. Entre elas, uma unidade intitulada *As grandes figuras de Nóbrega e Anchieta* enaltece a ação dos religiosos em seu trabalho de catequização dos indígenas:

É realmente admirável aquela indefectível grandeza moral com que uns quantos homens, em certos momentos de aflições para a consciência do mundo, tomam a si, com tanta paixão, a causa mais alta, mais legitimamente humana da história moderna. E o que mais impressiona hoje, tratando-se daqueles tempos, não é propriamente a dedicação sem limites do Jesuíta ao encontrar-se com as misérias e desgraças da família indígena: o que mais impressiona e espanta é ver como se igualavam e se uniam aqueles homens, com tal espontaneidade, com espírito tão íntegro e tão perfeito, que se diria todos uma única alma e a mesma índole (POMBO, 1942, p.178).

Numa narrativa que se esforça por ignorar as relações de poder, força e dominação que permearam o processo de catequização, Pombo romantiza a presença dos religiosos até mesmo na opção pela grafia da palavra *jesuíta* com inicial maiúscula. Paixão, integridade e perfeição são recursos utilizados pelo autor para descrever a

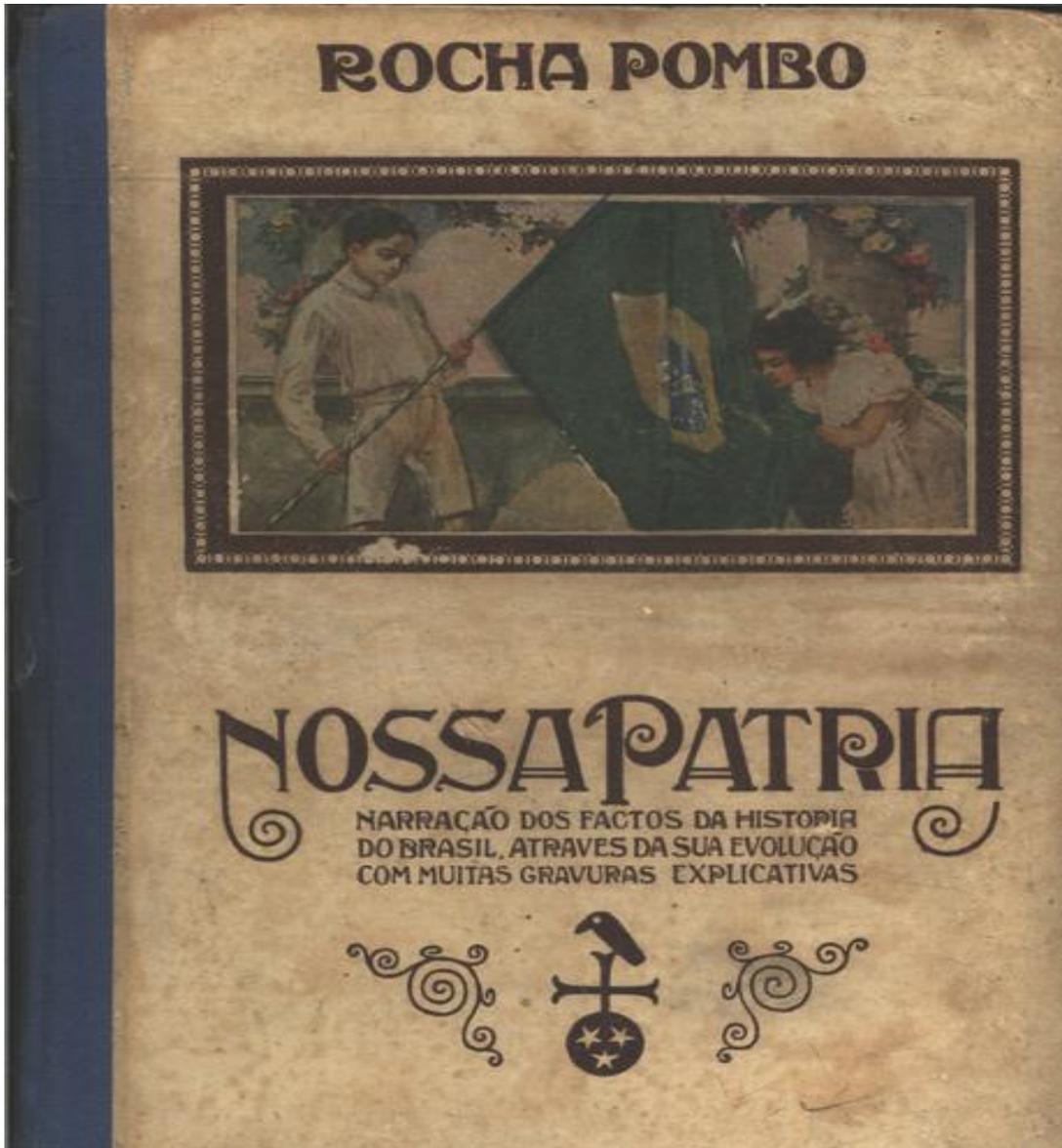
índole dos padres diante da miséria que a organização das famílias indígenas representava.

Rocha Pombo optou por um modo de fazer História que não se limitava ao simples registro dos fatos ou à mera descrição dos acontecimentos de uma sociedade. Ele buscava compreender o sentido das ações individuais e as relações entre os fatos humanos.

São poucas as ilustrações que compõem a obra em análise, além da fotografia do próprio Rocha Pombo no frontispício do livro. As outras ilustrações identificadas representam descobrimento do Brasil a partir do quadro de Oscar Pereira da Silva; a primeira missa no Brasil com base no quadro de Vitor Meireles; João Ramalho Caubi, Padre Anchieta e Padre Pereira na fundação de São Paulo a partir do quadro de Antônio Parreiras; Martim Afonso de Sousa no porto de Piassaguera a partir do quadro de B. Calixto; a Fortaleza de Villegagnon segundo uma gravura antiga sem autoria; imagem frontal do busto de Martim Afonso de Sousa; a captura de navios carregados de açúcar pelo almirante Pietersen Heyn na Baía de Todos os Santos (1627) por meio de uma gravura antiga sem autoria e da Primeira Batalha dos Guararapes com base no quadro de Vitor Meireles. A predileção de Pombo pelo destaque a personalidades e eventos considerados importantes tende a se alinhar com as demandas das políticas educacionais estadonovistas que almejaram a construção de uma história nacionalista, patriótica, ufanista e que estimulasse nos alunos esses mesmos sentimentos, constituindo-se uma História por meio dos exemplos.

Outra obra de Rocha Pombo compunha a lista de livros da biblioteca do GES em 1942: *Nossa Pátria*. A edição traz o nome do autor centralizado na parte mais alta da capa. Acompanha o título do livro uma breve descrição de seu conteúdo: *Narração dos fatos da História do Brasil, através da sua evolução e com muitas gravuras explicativas*. A folha de rosto repete as informações da capa, acrescentando dados sobre a edição pela *Cia Melhoramentos* de São Paulo. A página seguinte é dedicada exclusivamente a uma fotografia centralizada de Rocha Pombo acompanhada dos dizeres *homenagem dos editores*. Logo após a fotografia de Pombo, uma página é reservada para uma apresentação do autor sobre a obra.

Imagem 3 – Capa do Livro Nossa Pátria



Fonte: Acervo pessoal.

Composto de 164 páginas divididas em 50 unidades, este *livrinho*, como se refere Pombo à obra, narra a História do Brasil desde a sua colonização até o período republicano. O índice se localiza ao final da obra.

Em 1945, verifica-se a escolha dos livros de História dos autores Artur Gaspar Viana e Joaquim Silva para o Ensino de História do GES, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 3 - Livros adotados pelo Ginásio do Espírito Santo (1945)

<b>Disciplina</b>	<b>Séries</b>	<b>Livros</b>	<b>Autor (es)</b>
Matemática	Ginásial	Matemática – 2º ano	Cecil Thiré e Melo e Souza
Português	1º ciclo 1ª, 2ª e 4ª	O Programa de Português	Júlio Nogueira
Português	3ª	Língua Portuguesa	Geraldo Ulhoa Cintra e José Marques Leite
Português	2ª ciclo	Língua Portuguesa	Geraldo Ulhoa Cintra e José Marques Leite
Latim	1º ciclo 2ª a 4ª	O Latim do Ginásio	Vandik Londres de Nóbrega
Latim	1ª	Programa de Latim	Brant Korta
Latim	2º ciclo	O Programa de Latim	Nelson Romero
Francês	1ª a 3ª	France	George Readers
Francês	4ª	Nouvelle Anthologie	Henri de Lanteuil
Francês	2º ciclo	Historie Literae	Henri de Lanteuil
Inglês	2ª	English Written and spoken	Belisário Santos
Inglês	3ª e 4ª	Kings's English	H. H. Binns
Inglês	2º ciclo	Glimpses English Literature	Douglas Machado da Silva Redshaw Eull
Matemática	1ª e 2ª	Elementos de Matemática	Carlos Catoni

Matemática	3ª e 4ª	Matemática	Algacyr Munhoz Maeder
Matemática	2º ciclo	Matemática	Euclides Roxo; Roberto Peixoto; Haroldo Cunha e Dacorso Netto; Thales de Melo Cunha
Física		Física	Herman Urnabo Nabholz
Química		Química	Carlos Pasquallin e Luiz Macedo
Biologia	2ª	Biologia	Carlos Costa
Biologia	3ª	Biologia	Mello Leitão e Lafayette
História		História	Artur Gaspar Viana e Joaquim Silva

Fonte: Arquivo do Colégio Estadual do Espírito Santo.

Os quadros no arquivo do GES não especificam as séries às quais os livros de Artur Gaspar Viana e de Joaquim Silva se destinavam. Essa informação foi identificada após a localização e aquisição das obras nos sebos virtuais. O público alvo do livro de Viana eram os alunos da quarta série ginasial. Já o de Joaquim Silva era o terceiro ano ginasial.

Joaquim Silva viveu entre os anos 1880 a 1966 e lecionou em diversas instituições de ensino paulista: Liceu Nacional Rio Branco, Colégio Madre Cabrini, Colégio São Luiz e Ginásio das Cônegas de Santo Agostinho. Foi o autor com maior número de livros didáticos de História editados pela Companhia Editora Nacional (CEN) e comercializados nas décadas de 1930 e 1940 (MOREIRA, 2011).

Imagem 4 - Capa do livro História do Brasil



Fonte: Acervo Pessoal.

Pinto Junior (2011) afirma que as obras de Joaquim Silva eram as mais vendidas em sua época de produção. Seus conteúdos abordavam as concepções histórico-educacionais liberais, positivistas e românticas, ressaltando a visão religiosa do catolicismo. O autor identificou na produção de Joaquim Silva um discurso histórico-escolar nacionalista, pretensamente homogeneizador e hierarquizador, destacando sua preocupação com as normatizações educacionais do período, acompanhando os programas oficiais da disciplina. Além disso, Joaquim Silva buscava legitimar socialmente suas produções trabalhando os conteúdos de História por meio de narrativas e memórias nacionais consensuais.

Nas edições dos livros de História do Brasil, de Joaquim Silva, entre os anos de 1941 a 1944, foi utilizado como recurso de valorização e divulgação das obras os

dizeres de *acôrdo com o programa do Colégio Pedro II* na capa e na folha de rosto. Após 1945, essa divulgação passou a constar apenas na folha de rosto (PINTO JR, 2010). De qualquer maneira, fica evidente a importância da manifestação da adequação aos programas oficiais representados pelo Colégio Pedro II como seu principal portador para a aceitação da obra pelas instituições de ensino. Ao adotar as obras deste autor, o GES buscava o alinhamento aos programas de Ensino de História nacionalmente prescritos.

Essa edição intitulada *História do Brasil* fazia parte das transformações que envolviam o Ensino de História durante a Era Vargas, atendendo às portarias ministeriais publicadas nos anos de 1939 e 1940 que reestabeleciam a cadeira de História do Brasil e extinguíam a cadeira de História da Civilização. Na nova conformação, o Ensino de História passou a ser dividido entre História Geral e História do Brasil. Atendendo às modificações propostas na Reforma Capanema, a partir de 1942, as obras *História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial* e *História do Brasil para o Quinto Ano Ginásial* foram substituídas pelos títulos *História do Brasil para o Terceiro Ano Ginásial* e *História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial* (PINTO JR, 2010).

A *História do Brasil para o Terceiro Ano Ginásial*, de Joaquim Silva, não contém ilustrações na capa, composta apenas do título da obra, indicação do autor e da editora. Essas informações são repetidas na folha de rosto, acrescentando-se o número de edição (décima) e a observância do *último programa oficial*. No verso da folha de rosto constam as outras publicações do mesmo autor: *História Geral para o primeiro ano ginásial*, *História Geral para o segundo ano ginásial*, *História da Civilização para o primeiro ano propedêutico do Curso Comercial* e *História do Brasil para o quarto ano ginásial*. As duas primeiras obras listadas também são seguidas da indicação *de acordo com o programa oficial*. As duas últimas obras listadas não contêm essa informação.

A página posterior à folha de rosto é o índice que traz novamente, como subtítulo, os dizeres de conformidade com o programa oficial. O índice divide as 279 páginas do livro em nove unidades: o descobrimento, os primórdios da colonização, a formação étnica, a expansão geográfica, defesa do território, desenvolvimento econômico,

desenvolvimento espiritual, sentimento nacional e a independência. O final de cada unidade é composto por quatro sessões: *Datas Notáveis*, em que o autor lista a cronologia dos eventos que considera mais importantes no capítulo; *Sumário*, contendo um resumo da unidade em forma esquemática; *Exercícios*, contendo questões a serem respondidas com a orientação que as respostas devem ser por escrito; e *Leitura*, com um texto complementar aos conteúdos desenvolvidos na unidade.

Depois da unidade nove, a última do livro, Joaquim Silva dedica sete páginas ao que intitula *Quadros Sincrônicos*. Em formato de tabelas comparativas divididas em quatro colunas (Data, História do Brasil, História da América e História Geral), o autor relaciona os principais acontecimentos entre os anos de 1500 e 1822.

Imagem 5 - Quadro sincrônico de Joaquim Silva

Quadro sincrônico do século XVI

DATAS	HISTÓRIA DO BRASIL	HISTÓRIA DA AMÉRICA	HISTÓRIA GERAL
1501	Primeira expedição exploradora João da Nova toca no Brasil com a 3. <sup>a</sup> Armada das Índias.	Côrte Real procura descobrir a passagem do Nordeste.	João da Nova descobre a As- censão e Santa Helena.
1503	Segunda expedição exploradora. Afonso de Albuquerque de pas- sagem para as Índias.		
1504	D. Manuel dá a Ilha de S. João a Fernão de Noronha.		
1506			Morte de Colombo. Copérnico e o sistema do mundo.
1510	Naufrágio de Caramurú.		
1512		Ponce de León chega à Flórida.	
1513		Balboa descobre o Pacífico.	
1516	Primeira expedição de Cristó- vão Jaques.	João Dias de Solís no Prata.	Carlos V no trono de Espanha.
1517			Lutero e a Reforma.
1519		Conquista do México por Fer- nã Cortez.	Morte de Leonardo da Vinci.
1524	Fernão de Magalhães toca no Rio de Janeiro em sua viagem de circunavegação.	Verazano descobre a baía de Nova York e atinge o Canadá.	
1525			Francisco I de França prisio- neiro em Pavia.

268  
Joaquim Silva

Fonte: Acervo pessoal.

A *História do Brasil*, de Artur Gaspar Viana, destinado aos alunos da 3ª série ginásial, foi publicado pela *Editora do Brasil* e fazia parte da Coleção Didática do Brasil. As nove unidades que compõem a obra são as mesmas que integram o programa de ensino (publicado na página anterior ao índice) do Colégio Pedro II citadas anteriormente. O índice do livro relaciona os conteúdos constantes ao longo de suas 407 páginas.

Imagem 6 - Capa do Livro História do Brasil



Fonte: Site Estante Virtual.

Vasconcellos (2012) considera o livro *História do Brasil*, de Artur Gaspar Viana, como uma importante fonte para que se possa debater as medidas centralizadoras de Vargas durante o Estado Novo. Para o autor, é na obra de Viana que o regime estadonovista e o próprio Vargas são tratados como sendo de caráter moderado. O governo não é considerado autoritário, chegando a ser tido como de fundo

corporativista. Um tópico do livro sobre Getúlio Vargas indica que o presidente teria sufocado as rebeliões sem apelar para o uso de medidas violentas. Além disso, Viana faz uso da ideia de defesa da unidade nacional como direcionadora das realizações do governo. Por isso, o federalismo e a existência de colônias estrangeiras são representados como questões a serem solucionadas pelo governo. Nas palavras de Viana:

[...] o propósito do novo regime foi organizar a unidade nacional, levando em conta esses dois males antigos: o excesso de descentralização estadual e o erro da política demográfica de fixar as colônias de imigrantes em grandes áreas longínquas e segregadas (VIANA, 1944, p. 279).

De acordo com Vasconcellos (2012), outro ponto a ser destacado no livro desse autor é a seção de título *Progresso Geral do País*, dividida em tópicos denominados *Progresso Material*, *Progresso Intelectual* e *Progresso Espiritual*. Para o autor, as páginas dessa seção estão recheadas de exaltação à pátria e às realizações do Estado Novo em diversas áreas. Destaca-se que, mesmo durante a Segunda Grande Guerra, da qual participou, o Brasil não deixara de progredir em nenhum dos setores.

Os professores do GES eram os sujeitos que em suas aulas materializavam os programas de Ensino de História do Colégio Pedro II através da utilização dos livros didáticos e, por isso, fez-se necessário investigá-los.

## PROFESSORES DE HISTÓRIA NO GES: BUSCANDO APROXIMAÇÕES

Inicialmente, identificamos os seguintes professores que atuaram no GES no período estudado:

Quadro 4 - Professores do Ginásio do Espírito Santo (1940)

DISCIPLINA	PROFESSOR	VÍNCULO
Português	Dr. Guilherme Santos Neves	Interino
Português	Dr. Clovis Rabello	Catedrático
Francês	Dr. Francisco Generoso da Fonseca	Catedrático
Inglês	Dr. Almir Gonçalves	Interino

História da civilização	Dr. Mauro de Araújo Braga	Interino
História da civilização	Dr. Edson Frazão Cavalcanti	Interino
Geografia	Dr. Fernando Duarte Rabello	-
Geografia	Dr. Arnaud Cabral	Interino
Matemática	Dr. Ericsson Cavalcanti	-
Matemática	Dr. José Meira Quadros	Catedrático
Ciências Físicas e Naturais	Dr. Mário Tavares	-
Física	Otto Reimann	Interino
Química	Luiz de Jesus Simões Ferreira	Interino
História Natural	Dr. Aureo Santos Gonçalves	Interino
Desenho	Eugênio Pellerano	Interino
Desenho	Dr. Zaluar Dias	Interino
Latim	Pe. Raymundo de Barros	Interino
História do Brasil	Dr. Carlos Dias de Miranda Cunha	Interino
Música	Ricardina Stamatto da Fonseca	Interino
Educação Física	Léo Ribeiro	Interino
Educação Física	Adão Benezath	Interino
Educação Física	Emy Brandão	Interino
Educação Física	Audifax Barreto Duarte	Interino
Preparadora	Aleida Castello Cavalcanti	Interino

Fonte: Arquivo do Ginásio do Espírito Santo.

No quadro do corpo docente do GES no ano de 1940, atuaram como professores da cadeira de História da Civilização os interinos Dr. Mauro de Araújo Braga e Dr. Edson Frazão Cavalcanti. O Dr. Carlos Dias de Miranda Cunha aparece como interino da cadeira de História do Brasil. No ano de 1945, Mauro de Araújo Braga ainda figurava como professor da cadeira de História do GES, porém como catedrático e não mais interino.

Quadro 5 - Professores do Ginásio do Espírito Santo (1945)

<b>Disciplina</b>	<b>Professor</b>	<b>Vínculo</b>
Português	Guilherme Santos Neves	Interino
Latim	Cônego Raymundo Pereira Barros	Interino
Francês	Francisco Generoso da Fonseca	Catedrático
Inglês	Almir Santos Gonçalves	Interino
Espanhol	Frei David Arias	Interino
Matemática	José Meira Quadros	Catedrático
Física	José Neves Cypreste	Interino
Química	Manoel Moreira Camargo	Interino
História	Mauro de Araújo Braga	Catedrático
Geografia	Arnaud de Lima Cabral	Interino
Filosofia	Pe. João França Mello	Interino
Biologia	Hervan Modenesi Wandreley	Interino
Educação Física	Léo Ribeiro	Interino

Fonte: Arquivo do Ginásio do Espírito Santo.

Assim como a análise das avaliações e dos pontos de provas, a investigação dos docentes também abre caminho para a reconstituição da composição do Ensino de História do GES durante o Estado Novo.

Lopes (2011) afirma que as escolas são idealizadas em conformidade com os tipos de professores e contribuem para a construção do padrão de docência, reafirmando que a história dos docentes se liga de forma estreita às histórias das instituições de ensino.

Gasparello e Villela (2004) analisaram a ligação próxima entre os professores e o ensino instituído em um dado contexto. Para tanto, investigaram o processo de formação da identidade social de um grupo de professores secundários, na segunda metade do século XIX, a partir da análise dos dados socioculturais dos autores de livros didáticos. A pesquisa se baseou na maneira com que as disciplinas escolares e as formas de ensinar e aprender se instituíram pela via da produção didática dos professores. Mesmo que o recorte temporal do trabalho das autoras seja diferente do período a que esta pesquisa se destina, a sua contribuição se deve à forma como elas relacionam a produção de livros didáticos por professores do Colégio Pedro II com a elaboração de estatutos, regulamentos, programas de ensino, exames e concursos praticados nacionalmente.

De acordo com as autoras, os professores do Colégio Pedro II eram responsáveis pela elaboração de compêndios, nos quais baseavam suas práticas em sala de aula. A partir destes materiais, esses mesmos professores se tornaram autores de obras utilizadas como referências para a base da pedagogia nacional (GASPARELLO; VILLELA, 2004). Compondo um grupo de intelectuais que operavam nas principais instituições públicas e particulares na segunda metade do século XIX, no Rio de Janeiro, esses docentes além de ensinar, desempenhavam “suas funções correlatas: produzir livros didáticos, relatórios, participar de bancas de exames, respondendo ao desafio constituído por demandas institucionais, burocráticas e sociais referentes ao campo de ensino” (GASPARELLO; VILLELA, 2004, p. 8). Assim, foi se delineando no cenário nacional uma tradição da qual o GES se tornou herdeiro, inclusive durante o Estado Novo.

De acordo com Borel (2017), o corpo docente do GES era também formado por uma elite de intelectuais, sendo muitos deles ligados à imprensa. Esse era o caso de Mauro de Araújo Braga, professor de História do Brasil do GES na década de 1940. Assim, como os professores do Colégio Pedro II que produziam obras didáticas, alguns professores do GES publicaram textos em jornais e revistas, alimentando, desse modo, a sua credibilidade pública.

Estudar os processos de seleção dos professores no decorrer do tempo é, segundo Julia (2001), de essencial relevância para o entendimento das continuidades ou descontinuidades dos saberes exigidos desses profissionais.

No Brasil, os cursos de formação de professores do ensino secundário só foram implementados a partir da década de 1930. No Espírito Santo, o curso de História da Ufes foi criado em 1953, mesmo ano de criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Fafi), a qual foi incorporada à universidade federal em 1961 (BITTE, 2003).

Devido a essa implementação tardia, verificou-se a falta de cursos específicos para essa classe de docentes. Sem outra opção, os ginásios aceitavam professores com formação superior em qualquer área de conhecimento ou título de bacharel para ensinar nas escolas. Esses eram os pré-requisitos exigidos pelos regimentos das instituições equiparadas ao Colégio Pedro II, como era o caso do GES que, desde sua criação, admitiu professores com distintas formações, como nas áreas do Direito, Medicina, Engenharia e Teologia (BOREL, 2017).

As listas de professores do GES de 1940 e 1945 diferenciam os vínculos de interinos e catedráticos. Segundo Borel (2017), por ser mais cobiçado, o vínculo de catedrático era também maior alvo de críticas. Um recorte de jornal, encontrado pela autora em um livro de registros do GES, deixa ver um clima de animosidade entre as duas categorias de professores, atribuída, principalmente, às diferenças salariais. Questiona-se, também, a competência dos catedráticos, relacionando-a à falta de exigência de formação específica na área:

Para terminar, o que Hahnemann Guimarães lhe disse, na sua entrevista, é exactamente o que eu penso sobre os concursos. Também duvido da competência de muitos interinos... como também da honestidade

profissional de muito cathedrático que se mette a lecionar matéria de que não entende, por causa da gratificação... – Mas é possível? – Possibilíssimo. Faça uma investigação cuidadosa, que o senhor chegará a resultados curiosíssimos. Cathedráticos ha que têm sempre competência para lecionar qualquer matéria, desde que haja vantagens pecuniarias. Invente amanhã o governo uma cadeira esquesita de qualquer coisa chinesa e, havendo dinheiro, apparecerão logo dez ou quinze especialistas, no corpo docente do Collegio... Vale a pena o senhor examinar o que passa no Colégio Pedro II, nesse sentido. Professores de linguas lecionam mathemática e vice-versa... Quanto ao resultado, no ponto de vista pedagógico, os alumnos lhe podem informar (A COMPETÊNCIA DOS INTERINOS, recorte s/d apud BOREL, 2017, p. 97).

A cadeira de catedrático, ocupada mediante a realização de concurso público, permitia diversos benefícios aos professores, inclusive financeiros, além de conferir-lhes respeito e *status* profissional. Sobre o processo de admissão dos docentes catedráticos, Borel explica:

Para concorrer a uma vaga de catedrático, o candidato deveria ser brasileiro nato ou naturalizado, comprovar idoneidade moral mediante folha corrida e ter idade superior a 21 anos. Poderia ser anexada qualquer documentação que comprovasse qualidades intelectuais e morais, além dos serviços prestados ao ensino, às ciências ou às letras. Após o prazo de inscrição, caso nenhum candidato se apresentasse, o diretor informaria ao presidente do Estado, que ordenaria um novo concurso. E, se ainda assim, decorridos três meses após a abertura do edital, nenhum candidato efetuasse a inscrição, o presidente preencheria a vaga por nomeação. Após a verificação da idoneidade dos inscritos, a congregação elegia uma comissão formada por três lentes para compor a banca do concurso a ser realizado, oito dias após esse processo (BOREL, 2017, p. 90).

Um depoimento de Luiz Guilherme Santos Neves, ex-aluno do GES na década de 1940 e mais tarde professor da instituição, exemplifica a dimensão assumida pelos concursos para as cadeiras de catedráticos na cena educacional capixaba (BOREL, 2017). Ao narrar o certame, Neves esclarece:

[...] era um público eclético, porém muito representativo na época, a saber: médicos, advogados, familiares dos candidatos e todos aqueles que tivessem algum interesse na ocasião. O catedrático para ser vitalício deveria prestar concurso. Todas as bancas eram compostas por professores mais antigos do GES e também de outras instituições. O candidato sabendo que havia o concurso teria o tempo necessário para escrever a tese, que depois seria entregue aos examinadores. O auditório da Escola Normal enchia, por volta de 200 pessoas. Com uma forte presença feminina, professoras, muitas professoras, alunas e ex-alunas da Escola Normal que estavam lecionando, que tinham sido alunas desses professores que iriam apresentar a tese. Era uma forma de prestigiar o candidato. Todos iam imbuídos com o desejo de ver o candidato se sair bem. No dia seguinte, era publicado o resultado no Diário Oficial (NEVES, 2015 apud BOREL, 2017, p. 95).

Outra característica dos catedráticos que merece destaque é o fato de que a maioria deles não se limitava a atuar como docentes, exercendo outras atividades profissionais ou atividade política:

A atuação do corpo docente frequentemente transcendia os muros das escolas, visto que muitos professores exerciam, além do magistério, profissões liberais, ou se dedicavam ao jornalismo e à política, circulando, pois, numa rede de sociabilidades em que o prestígio individual, a liderança política e econômica e os desígnios do país amalgamavam-se num mesmo projeto ancorado nos ideias de progresso e civilização (SOUZA, 2008, p. 124).

As notícias encontradas em jornais capixabas da época sobre os docentes de História do GES elencados nos quadros anteriores confirmam essa condição, uma vez que, pelo seu destaque na sociedade capixaba, assuntos referentes ao ginásio eram amplamente divulgados pela imprensa. Dessa maneira, uma importante fonte para esta pesquisa foi o jornal *Diário da Manhã* que publicava constantemente matérias relacionadas à educação no Espírito Santo. Nesse veículo, encontramos a maior parte das informações sobre os professores de História do GES.

O professor Mauro de Araújo Braga, por exemplo, era reconhecido como forte expressão da intelectualidade capixaba e atuava como redator do *Diário da Manhã*. Antes de atuar como professor de História do GES, porém, ele foi aluno do referido ginásio.

Edições do *Diário da Manhã* da década de 1930 trazem variadas menções ao nome do professor Mauro de Araújo Braga. Ele foi um dos alunos da primeira turma de História do Brasil do quinto ano em 1930, mesmo ano em que foi noticiado como frequentador da turma de História Natural. Já em 1931, o veículo de informação publicou a sua aprovação no exame vestibular da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Em 1932, as notícias dão conta que o professor foi orador da solenidade em comemoração ao dia de finados realizada pelo Grêmio Literário Ruy Barbosa, do qual fazia parte.

Sobre o professor interino da cadeira de História da Civilização, Edson Frazão Cavalcanti, o *Diário da Manhã* de 1930 o noticia como aprovado no Concurso

Binacional realizado na instituição para a primeira turma de quarta série da disciplina História Universal com grau nove. Já em uma edição do ano de 1933 do mesmo jornal, o nome do professor Frazão consta já com o título de doutor na listagem de convocação para a criação da Associação Espírito-Santense de Educação. Na nota consta que:

Uma comissão composta dos srs. Dr. Christiano Fraga e Oswaldo Marchiori, solicita por nosso intermédio, para o próximo dia 16, sábado, às 20 horas, no salão da Escola Normal, o comparecimento das pessoas abaixo nomeadas, professores e interessados diretamente no progresso do ensino, em nosso país, para o fim de se fundar a Associação Espírito-Santense de Educação, filiada à Associação Brasileira de Educação (DIÁRIO DA MANHÃ, 1933, p.1).

Em 1934, a coluna *Vida Escolar* do *Diário da Manhã* convocou o professor Edson Frazão Cavalcanti a comparecer à secretaria do GES para receber o certificado dos seus exames mediante o pagamento do selo e dos emolumentos. Em 1937, o jornal publicou na coluna *Os que se formam* o convite para a formatura do professor na Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil. A solenidade foi realizada no Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Poucos dias depois, o nome do professor Edson Frazão foi publicado novamente na coluna, porém, desta vez, acompanhado dos dizeres:

Acaba de colar grau na Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro o sr. Edson Frazão Cavalcanti, professor na Escola Normal Pedro II e moço de brilhante cultura. O recém-formado é genro do saudoso desembargador Cassiano Cardoso Castello e sobrinho do tenente coronel Hermínio de Hollanda Cavalcanti, ex-comandante da polícia, há pouco falecido (DIÁRIO DA MANHÃ, 1937, p. 1).

Por sua vez, o professor Carlos Dias de Miranda Cunha atuou como professor interino da cadeira de História do Brasil do GES no ano de 1940. Em 1935, o *Diário da Manhã* traz o nome do futuro professor entre a listagem de alunos da Faculdade de Direito do Espírito Santo. Em 1937, o nome de Cunha figura na nota intitulada *A festa dos bacharelados da Faculdade de Direito do Espírito Santo*. O intuito da nota era divulgar as solenidades de colação de grau do curso de Direito daquele ano. Destaca, ao final, que a legenda do quadro de formatura era uma citação de Ruy Barbosa: “Estremeceu a pátria, viveu no trabalho e não perdeu o ideal” (DIÁRIO DA MANHÃ, 1937, p. 1).

Observa-se, desse modo, que os três professores de História do GES identificados eram formados em Direito e tiveram a sua visibilidade social indiciada por notas publicadas em jornal de grande circulação no estado. Isso decorre do fato de que a criação dos cursos universitários de História, com objetivo de formar professores do ensino ginásial no Brasil, iniciou-se na década de 1930. O curso de História no Espírito Santo começou apenas em 1953 quando foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras mais tarde incorporada à Ufes. O que se confirma é que sem a exigência de formação específica na área, as cadeiras destinadas ao Ensino de História eram ocupadas por personalidades de destaque na sociedade no período, exigindo o notório saber e não a titulação na área. A formação na área do Direito também garantia aos professores o tratamento de doutores.

No item seguinte, serão expostos os conteúdos das provas de História realizadas em duas escolas capixabas distintas que coincidem com os conteúdos prescritos nacionalmente, indiciando o caráter modelar do Colégio Pedro II e do GES e a tentativa de uniformização do ensino por todo Brasil.

#### PROVAS DE HISTÓRIA DO BRASIL APLICADAS EM ESCOLAS CAPIXABAS

Além dos materiais do GES, os desdobramentos locais das diretrizes nacionais do Ensino de História foram identificados em provas realizadas por alunos de outras duas instituições capixabas. Uma delas foi aplicada no Colégio Maria Matos, localizado no município de Anchieta, e a outra no município de Santa Rosa. Ambas datam de 1940 e referem-se aos conteúdos da 3ª série. Os conteúdos das provas aplicadas nas referidas escolas foram entrecruzados com os conteúdos das demais fontes. Esse entrecruzamento apenas foi possível de ser realizado após a identificação dos temas de abordagem nacional nas fontes analisadas, a saber: o patriotismo, a utilização dos chamados vultos históricos e da narrativa dos grandes feitos, a formação étnica brasileira e o sentimento.

Na tentativa de dar organicidade ao trabalho e evitar repetições que pudessem tornar o texto exaustivo, optamos por, neste primeiro momento, pela apresentação

descritiva das fontes ao mesmo tempo em que procuramos estabelecer correlações possíveis entre os conteúdos analisados sem perder de vista o conjunto das fontes trabalhadas no capítulo 5, destinado às concepções de História e do Ensino de História.

A avaliação do Colégio Maria Matos compunha-se das seguintes questões discursivas:

- 1) Descreva a Batalha do Riachuelo e quando se deu a retirada de Laguna. Quando se deram esses dois fatos importantes de nossa História?
- 2) Capitania do Espírito Santo. O seu donatário. Trabalhos e progressos.
- 3) Que parte tem na História Nacional os nomes Anchieta, Caxias, Guia Lopes, Barão do Rio Branco, Duarte da Costa, Getúlio Vargas.

Como resposta à primeira questão, um aluno afirma que a Guerra do Paraguai foi um dos acontecimentos mais importantes do Brasil em que os brasileiros mostraram grande amor à pátria. Ao discorrer detalhadamente sobre o conflito, aponta “Barozo, homem de coragem que sabia tudo e não desanimou fazendo levantar a bandeira que queria dizer o Brasil espera que cada brasileiro cumpra o seu dever – tudo pela pátria”. Outro fato considerado importante pelo estudante: “É celebre nessa batalha o ato de heroísmo de João Guilherme que conseguiu matar um Paraguai com tiro<sup>6</sup> que queria tomar a bandeira brasileira” (PROVA DE HISTÓRIA. 3ª SÉRIE. COLÉGIO MARIA MATOS, 1940).

Na segunda questão, o aluno afirma que:

Vasco Fernandes Coutinho foi um ilustre em sua campanha nas Índias. Veio de Portugal para o Brasil, vendeu todos os bens que possuía e partiu com a intenção de nunca mais voltar a sua terra (...). Logo que ele chegou os colonos começaram a se revoltar contra ele, mas ele com sua bondade e humildade conseguiu tê-los como amigos e auxiliares (PROVA DE HISTÓRIA. 3ª SÉRIE. COLÉGIO MARIA MATOS, 1940).

Como resposta à terceira questão, o aluno descreve Caxias como general do exército, Guia Lopes como grande herói da retirada de Laguna, o Barão de Rio Branco como alguém muito operante nas fronteiras do Brasil e Duarte da Costa como segundo governador geral. Sobre Getúlio Vargas afirma que “tem trabalhado

---

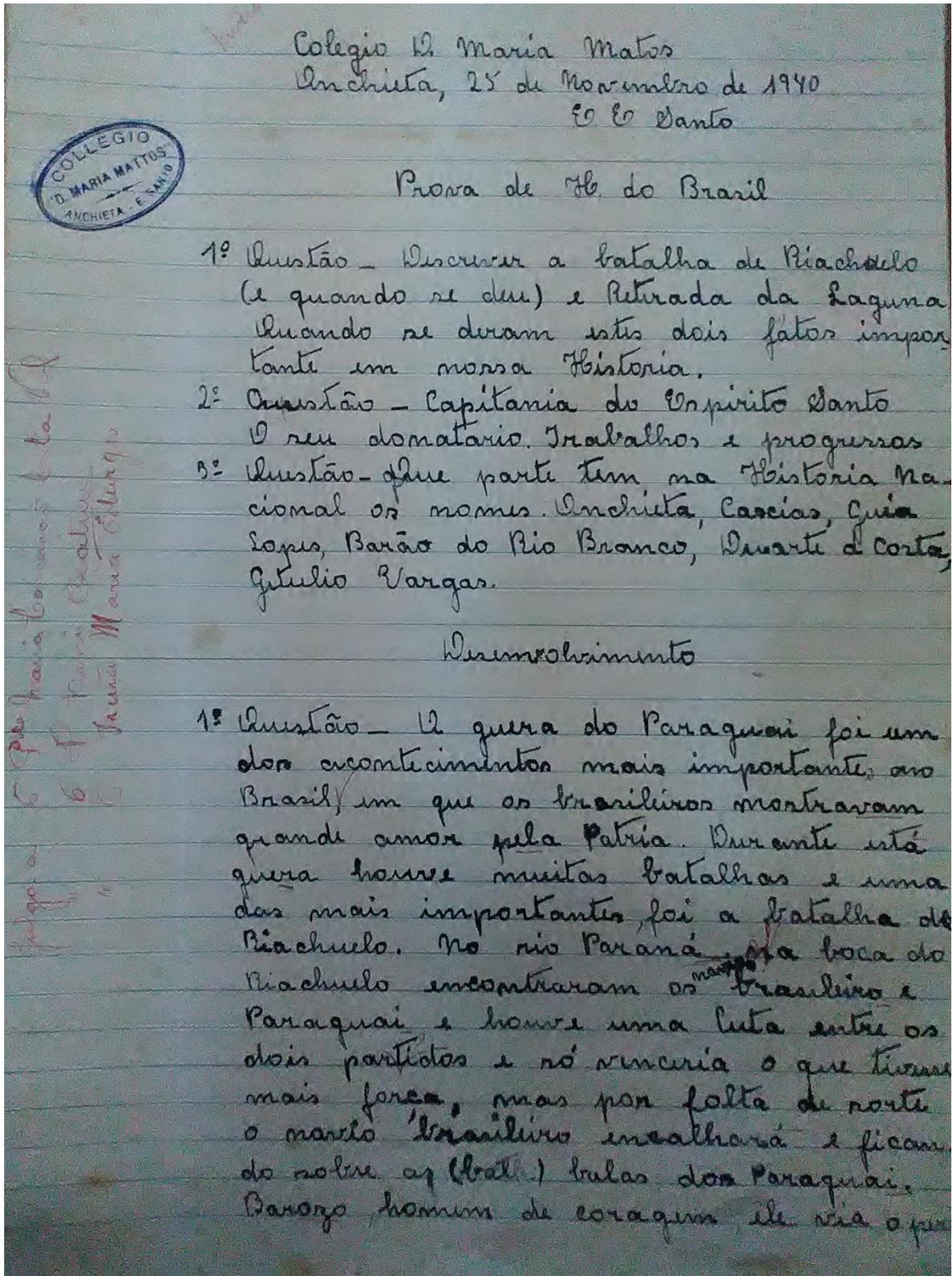
<sup>6</sup> Manteve-se a grafia original do documento.

muito pelo Brasil, declarou sua ação das escolas<sup>7</sup> e propaganda estrangeira” (PROVA DE HISTÓRIA. 3ª SÉRIE. COLÉGIO MARIA MATOS, 1940).

---

<sup>7</sup> Manteve-se a grafia original do documento.

Imagem 7 - Prova de História do Brasil aplicada no Colégio D. Maria Matos



Fonte: Arquivo Público de Vitória.

Imagem 8 - Verso da primeira página da Prova de História do Brasil aplicada no Colégio D. Maria Matos

go e sabia de tudo e não desanimou, fez levantar a bandeira que queria dizer: o Brasil espera que cada brasileiro cumpra o seu dever tudo pela Pátria. Barozgo não desanimou porque se ele entregasse, os navios iam tomados e os nossos patrícios maltratados. O celebre nesta batalha o ato de heroísmo de João Guilherme que conseguiu matar um Paraguaí com tiro que queria tomar a bandeira brasileira. O coronel Camisão que avançou até Laguna, mas por falta de mantimentos e sofrendo a colera morreu tiveram que voltar, foi então grande ato de heroísmo para a nossa (história) brasileiros por que havia tudo contra eles fome, pestes, doenças, chuvas torrenciais, etc. Ver-se estes dois fatos no ano de 1864 ou 1885.

2ª Questão - Vasco Fernandes Coutinho foi um ilustre em sua companhia nas Índias. Veio de Portugal para o Brasil, vendeu todos os seus bens que possuía e partiu com intenção de nunca mais voltar à sua terra natal como desembacaria no Brasil, no (Brasil) na cidade de Curitiba, deu o nome de sua capitania de Espírito Santo. Logo que ele chegou os colonos começaram a revoltar contra ele mas ele com sua bondade e humildade conseguiu tê-los como amigos e associados. Os colonos começaram a fazer plantações cultivaram as terras fazer engenhos

Fonte: Arquivo Público de Vitória.

Imagem 9 - Segunda página da Prova de História do Brasil aplicada no Colégio D.

Maria Matos

de açúcar, etc. Depois houve revolução dos índios entre os colonos e entre os próprios colonos. (Depois) Vasco Fernandes Coutinho ficou doente, alijado que não podia mais trabalhar e morreu pobre que a comida que rebia é o licol que o amortalhou foi dado de esmola.

4º Questão - Anchieta foi o grande catquista dos índios.  
Cascias, o general do exército.  
Guia Lopes foi um grande herói da Retirada da Laguna  
Barão do Rio Branco foi muito trabalhoso nas fronteiras do Brasil.  
Quarta da Costa, o 2º governador geral  
19) Em 1930 Wotom Luiz foi deposto do governo por causa da guerra em Rio Grande do Sul e Minas e foi nomeado um governo provisório a 3 de Novembro que em virtude das vitórias durante a guerra foi entregue o governo a Getúlio Vargas.  
Getúlio Vargas tem trabalhado muito pelo Brasil, declarou <sup>o</sup>maravilhas das escolas, e a propagação <sup>o</sup>instrução

Fonte: Arquivo Público de Vitória

Já na prova aplicada na Escola Santa Rosa, o título foi *Prova de História da Pátria*, e o subtítulo *Os indígenas*. O primeiro parágrafo descreve os indígenas como primeiros habitantes do Brasil seguido do detalhamento das suas características

físicas como homens de cor bronzeada, olhos pretos, lábios grossos, nariz achatado e muito pouca barba.

Os parágrafos seguintes apontam que, entre as diversas tribos existentes, os tapuias e os tupis seriam os principais. Os tapuias são caracterizados como atrasados e bárbaros, enquanto os tupis eram mais ou menos civilizados. Cada tribo tinha um chefe, era o selvagem mais guerreiro: o cacique, o qual os índios obedeciam cegamente. Na exposição sobre o Page<sup>8</sup>, este é definido como chefe religioso que passava como conhecedor de remédio de futuro, era o conselheiro. Também é narrada a ausência de religião dos indígenas não tinha religião, mas assim mesmo adoravam o sol-Guaraci e a Lua-Jaci. A última frase do texto afirma que os índios apesar de grosseiros eram inteligentes (PROVA DE HISTÓRIA. 3ª SÉRIE. ESCOLA SANTA ROSA, 1940).

---

<sup>8</sup> Manteve-se a escrita original do documento.

Imagem 10 - Prova de História Pátria da Escola Santa Rosa

Santa Rosa, 14 de novembro de 1940.  
 Escola: "Santa Rosa"  
 Aluna: Angelina Fornazero nº 23.  
 Idade: 11 anos 70  
 3º ano

Prova de História  
 Pátria

Os Indígenas.

Os primitivos habitantes do Brasil eram os indígenas.

Eram homens de cor bronzeada, cabelos, pretos e lizos, olhos pretos, lábios grossos nariz achatado, e muito pouca barba.

Dividiam-se em diversas tribos, as principais eram: os tapuias e os tupis.

Os tapuias eram atrasados e barbados, os tupis eram mais ou menos civilizados.

Cada tribo tinha um chefe, cujo chefe era o selvagem mais guerreiro o Cariguá ou Morubissaba, o qual os índios (o qual) obedeciam cegamente.

Entre eles existiam o Pajé chefe religioso que passava por conhecedor de remédio do futuro, era o conselheiro.

Era o Peto dos índios.

Os indígenas viviam errantes pelas matas. Habitavam em choças ou palhasas cobertas com folhas de palmeiras ou palhas.

As tabas não duraram muito tempo quando escazeavam a presa, ou caça os índios abandonavam as choças que tornavam em tabas.

Imagem 11 - Verso da prova de História Pátria da Escola Santa Rosa

Os de lugares mais frios cobriam-se com peles de animais.

Comiam peixes, caças, raízes etc.

Como instrumentos usavam o arco e flecha e o tacape; isto é instrumentos de caça. Fabricavam balaios, vasilhas de barro e des etc.

Não tinham religião, mas assim mesmo adoravam o Sol - Guaraci e a lua - Jaci. Guerreavam constantemente.

Aprisionavam os companheiros e os devoravam em festa e banquetes.

Algumas tribus eram antropofagas, comiam carne humana.

Os índios apesar de grosseiros eram bem inteligentes.

Fonte: Arquivo Público de Vitória.

## OS PONTOS DE PROVAS DO GES

Os pontos das provas de História do Brasil da 3ª série registrados no Livro de Correspondência de Diversas Autoridades (1940-1944) compõem o conjunto de fontes analisadas.

Assim como procedemos com os conteúdos das avaliações do Colégio Maria Matos e da Escola Santa Rosa, optamos por apresentar os pontos de provas de maneira descritiva e estabelecer suas interconexões e possíveis diálogos com as demais fontes utilizadas na formulação do capítulo 5, destinado às concepções de História e do Ensino de História.

Os conteúdos para avaliação de História do Brasil da 3ª série de 1943 foram: a vida rural e o desenvolvimento da agricultura; os donatários e suas terras; o início da catequese; os precursores de Cabral; o negro; a Insurreição Pernambucana; a obra de Nassau; as incursões inglesas; Martim Afonso de Souza; Caramuru e João Ramalho; o Brasil de 1580; a etnia brasileira; origens de Portugal; os franceses no Rio de Janeiro; os indígenas e sua religião; os indígenas e sua indústria; os centros iniciais da vida colonial; a primeira expedição; a carta de Pero Vaz de Caminha; os tupis; o primeiro governador geral; divisão do Brasil em dois governos; Cabral e o descobrimento do Brasil; as primeiras bandeiras; as entradas; a primeira invasão holandesa; Colombo; os indígenas brasileiros e suas origens; o tratado de limites e os tapuias.

Imagem 12 - Pontos de Provas do GES

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA

COLEGIO ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO  
(NOME DO ESTABELECIMENTO)

VITORIA (CIDADE)

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (ESTADO)

LISTA DE PONTOS ORGANIZADOS PARA A 2ª PROVA PARCIAL

HISTÓRIA DO BRASIL (DISCIPLINA)

SÉRIE TERCEIRA CURSO GINASIAL

Ponto	{	a) A vida rural; desenvolvimento da agricultura.
		b) Os donatários e suas terras.
		c) Início da catequese.
Ponto	{	a) Os precursores de Cabral.
		b) O Negro.
		c) Insurreição pernambucana.
Ponto	{	a) A obra de Nassau.
		b) As incursões inglesas.
		c) Martim Afonso de Souza.
Ponto	{	a) Caramuru e João Ramalho.
		b) O Brasil em 1580.
		c) A etnia brasileira.
Ponto	{	a) Origens de Portugal.
		b) Os franceses no Rio de Janeiro.
		c) Os indígenas e sua religião.
Ponto	{	a) Os indígenas e sua indústria.
		b) Os ventos iniciais da vida colonial.
		c) A primeira expedição.
Ponto	{	a) A carta de Pero Vaz de Caminha.
		b) Os tupis.
		c) O primeiro governador geral.
Ponto	{	a) Divisão do Brasil em dois governos.
		b) Cabral e o descobrimento do Brasil.
		c) As principais bandeiras.
Ponto	{	a) As Entradas.
		b) A primeira invasão holandesa.
		c) Colombo.
Ponto	{	a) O indígena brasileiro e suas origens.
		b) Os tratados de limites.
		c) Os tupiás.

VISTO:

*[Assinatura]*  
PROFESSOR

*[Assinatura]*  
INSPECTOR FEDERAL

Imp. 01.

1945/5/6. 15

Fonte Arquivo do Colégio Estadual do Espírito Santo.

Em 1945, os conteúdos para avaliação de História do Brasil da 3ª série foram: educação e cultura na colônia; a República: organização; Constituição de 1891; federalismo; presidencialismo; Rui Barbosa; as primeiras indústrias; protecionismo alfandegário; Mauá; a expansão religiosa; a igreja e os missionários; a economia no império; agricultura; finanças na República; Joaquim Murtinho; transformações

econômicas na República; a industrialização; pan-americanismo; a regência do príncipe D. Pedro; os ciclos da economia colonial; gado e minas; o governo geral, a revolução de 1930; a constituição de 1934; a carta de 1937; a colonização nos estados do sul; problemas de imigração; a campanha contra Aguirre; a Guerra do Paraguai; o tratado *Uti Possidetis*; o sertão; a companhia de Jesus no Brasil; os ciclos da economia no Brasil; as companhias de comércio; a questão do Amapá; os Estados; o Encilhamento; os problemas de saneamento; as grandes endemias; formação de uma consciência sanitária; Osvaldo Cruz; questão das missões; o centro; questão do Acre; as capitâneas hereditárias; os ataques estrangeiros; federalismo e presidencialismo; a política externa do primeiro reinado; as ideias políticas, econômicas e sociais do século XVI.

Imagem 13 - Pontos de Prova do GES

ESTADO DO ESPIRITO SANTO  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA

COLEGIO ESTADUAL DO ESPIRITO SANTO  
(NOME DO ESTABELECIMENTO)

CIDADE (CIDADE) ESPIRITO SANTO (ESTADO)

LISTA DE PONTOS ORGANIZADOS PARA A 2ª PROVA PARCIAL

HISTÓRIA DO BRASIL (DISCIPLINA)

CURSO CLASSICO E CIENTIFICO.

Ponto { a) Educação e cultura na Colônia.  
b) A República: organização; Constituição de 1891; Federalismo e Presidencialismo; Rui Barbosa.  
c) As primeiras indústrias; protecionismo alfandegário; Mauá.

Ponto { a) A expansão religiosa: - a Igreja e os missionários.  
b) A economia no Império: - a agricultura.  
c) Finanças na República. Joaquim Murinho.

Ponto { a) Transformações econômicas na República: - a industrialização  
b) Panamericanismo.  
c) Regência do Príncipe D. Pedro.

Ponto { a) Os ciclos da economia colonial: - gado e minas.  
b) O governo geral.  
c) A Revolução de 1930, a Constituição de 1934 e a Carta de 1937.

Ponto { a) A colonização nos estados do Sul. Problemas de Imigração.  
b) Campanha contra Aguirre e guerra do Paraguai.  
c) O tratado do "uti possidetis".

Ponto { a) O Sertão.  
b) A Companhia de Jesus no Brasil.  
c) Os ciclos da economia colonial: as companhias de comércio

Ponto { a) A Questão do Amapá.  
b) Os Estados, posição política.  
c) O "Ensilhamento".

Ponto { a) Os problemas do saneamento: as grandes endemias. Formação de uma consciência sanitária: Osvaldo Cruz.  
b) Questão das Missões.  
c) O Centro.

Ponto { a) A Questão do Acre.  
b) As Capitanias Hereditárias.  
c) Os ataques de estrangeiros.

Ponto { a) Federalismo e presidencialismo.  
b) A Política externa do Primeiro Reinado.  
c) As idéias políticas, econômicas e sociais do século 16.

VISTO

PROFESSOR

INSPEÇÃO FEDERAL

Imp. 01.

Fonte: Arquivo do Colégio Estadual do Espírito Santo.

O trabalho com as fontes indicou que o patriotismo, os vultos históricos, os grandes feitos, a formação étnica brasileira e sentimento nacional foram temas recorrentes no Ensino de História durante o Estado Novo e atendiam à configuração de uma concepção da História que se pretendia nacionalista e ufanista, que serão analisadas de maneira mais detalhada a seguir.

## 6. CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA E DO ENSINO DE HISTÓRIA

### TEMAS E ABORDAGENS DA HISTÓRIA NACIONAL

A investigação do Ensino de História no GES durante o Estado Novo realizou-se a partir da análise dos pontos de provas das avaliações de História do Brasil aplicadas no GES entre 1940 e 1944; dos livros didáticos de História do Brasil adotados pela instituição; e das listas de professores que ocuparam as cadeiras da disciplina. Esse material foi comparado com os programas oficiais do Ensino de História do Brasil, vinculados pelo Colégio Pedro II, e com avaliações aplicadas em outras instituições de ensino capixabas. A comparação entre as fontes do GES e as demais fontes decorreu da necessidade de contextualizar os conteúdos do antigo ginásio em âmbito nacional e regional.

Os livros de História da bibliografia do GES são obras de três autores: Rocha Pombo, Joaquim Silva e Artur Gaspar Viana. Os professores do corpo docente também são três: Mauro Araújo Braga, Edson Frazão Cavalcanti e Carlos Dias de Miranda.

Para melhor organização e entendimento, a análise dos conteúdos das fontes deu-se a partir de eixos temáticos comuns aos documentos: patriotismo e Ensino de História, utilização dos chamados vultos históricos e narrativa com base nos grandes feitos, formação étnica brasileira e sentimento nacional.

### PATRIOTISMO E ENSINO DE HISTÓRIA

Na publicação de *A missão do professor secundário: educar para a pátria*, Gustavo Capanema, ministro do governo Vargas entre os anos 1934 e 1945, expressou como a formação da consciência patriótica deveria ser utilizada no Ensino da História do Brasil. O ministro defendia que:

Um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da Nação, e bem assim dos perigos

que a acompanham, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores morais da pátria, a sua independência, a sua ordem e seu destino [...] Não há disciplina de educação cívica. Há o ensino de matérias que formam o espírito do cidadão, do patriota. Essas matérias serão ensinadas na Geografia e na História do Brasil [...]. (CAPANEMA, ANO apud HORTA, 1994, p. 137- 204).

Habitam nas palavras de Capanema os embasamentos definidores da História do Brasil que se assentavam no patriotismo indissociável do nacionalismo ufanista, vinculando a exaltação da pátria ao entendimento das necessidades da nação. Almejava-se a construção de uma História que se pretendia nacional, sendo que a unificação do povo brasileiro através de um passado em comum era uma das principais características do projeto educacional varguista.

Moreira (2011) explica que a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 fortaleceu as bases patrióticas e a preocupação moral dos currículos de História além de definir que os programas de ensino fossem claros e flexíveis, indicando apenas o sumário e as diretrizes da disciplina. Definiu-se também que o arranjo dos conteúdos deveria ser feito em unidades temáticas. Os programas preparados por Jonatas Serrano e Delgado Carvalho propuseram a centralidade dos eventos políticos, a ênfase na formação da consciência patriótica e a reverência às tradições religiosas. De acordo com a autora, os apelos à pátria e ao patriotismo eram centrais no discurso estadonovista e redirecionaram o Ensino de História. O sentimento patriótico incorporava também o discurso de repressão ao comunismo, que era visto como um empecilho à paz mundial. A polarização entre a História do Brasil com sentido nacionalista e a História da Civilização com sentido universalista acentuou-se fortemente. O IHGB juntamente com o Colégio Militar do Rio de Janeiro e o jornal *Correio da Manhã* realizaram diversas campanhas de valorização do Ensino de História do Brasil no ensino secundário. Uma edição do *Correio da Manhã* de 1940 destacava que os patriotas conheciam e praticavam a boa moral porque estudavam o passado nacional enaltecendo o conhecimento das grandes virtudes da história da pátria. Entre essas virtudes, destacavam-se o heroísmo dos descobridores e dos bandeirantes, a vocação hospitaleira do povo, o humanismo do movimento abolicionista e outros movimentos libertadores.

Entendemos a definição de que os conteúdos deveriam ser arranjados em unidades temáticas, conforme o estabelecido pela Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, como uma continuidade de arranjos anteriores à lei, uma vez que os programas de História do Brasil de 1940 já eram organizados dessa maneira, embora não tenhamos encontrado as referências que estabeleceram essa organização.

A ênfase na formação patriótica e a reverência às tradições religiosas apontadas por Moreira (2011) foram localizadas diversas vezes nas fontes analisadas. Porém, quanto à repressão ao comunismo, como um dos elementos constituinte do patriotismo exacerbado que caracterizava o Estado Novo, nenhuma menção direta ao tema foi encontrada no material em questão. Nem os livros didáticos nem os pontos de provas referenciaram o comunismo com manifestações contra ou a favor a esta ideologia. Isso não significa que não houvesse um combate discursivo ao comunismo, mas que provavelmente essa coação não foi registrada nas fontes. Essa omissão pode indicar que a perseguição ao comunismo era feita de maneira subjetiva.

O patriotismo também nem sempre aparece expresso de forma direta nas fontes oficiais como os programas do Colégio Pedro II e os pontos de prova do GES que eram divididos em temas direcionadores. Sua presença torna-se perceptível a partir da análise do desenvolvimento desses temas nos livros didáticos e nas avaliações realizadas pelos alunos. Observa-se assim a realização da exaltação da pátria em âmbitos de contato mais direto com os discentes. Em outros termos, apresentavam-se como plano de fundo os programas oficiais que direcionavam os conteúdos e o patriotismo a ser inculcado.

Como exemplo dessa prática, temos a avaliação de História do Brasil da 3ª série aplicada no Colégio Maria Matos, localizado no município de Anchieta, em 1940. A primeira questão da prova solicitava a descrição da Batalha do Riachuelo e da retirada de Laguna. Este episódio da História figura entre os temas dos tópicos constituintes dos programas oficiais do Ensino de História do Colégio Pedro II para a 4ª série de 1943 e também compôs os pontos de provas localizados no GES em 1945. Não foi possível identificar as causas das discrepâncias entre as séries e os anos nos quais o conteúdo aparece, mas chama a atenção que nas fontes oficiais o

assunto foi apresentado apenas como *A guerra do Paraguai: suas causas; principais vultos e episódios*. A abordagem patriótica desse tema não estava explícita nestes documentos, mas se faz notar a partir da análise da resposta do aluno quando este afirma que a Guerra do Paraguai teria sido um dos acontecimentos mais importantes do Brasil e que nela os brasileiros mostraram grande amor à pátria.

O teor patriótico na abordagem da Guerra do Paraguai também foi identificado nos livros de História adotado pelo GES. Rocha Pombo, em *Nossa Pátria*, destinou um capítulo ao evento. Em *Vamos agora libertar o povo paraguaio*, o autor descreve como se deram as principais batalhas do conflito e ilustra o episódio com uma imagem do monumento de Barroso no Rio de Janeiro. Na legenda, lê-se que o herói está representado no momento em que profere as célebres palavras: “O Brasil espera que cada um cumpra seu dever.” (POMBO, 1917, p. 121). Além do próprio título da obra *Nossa Pátria* indicar o que se poderia dela esperar, a frase escolhida aponta para a ideia que todo brasileiro tinha uma missão a cumprir para com sua pátria. O conteúdo da legenda do livro foi o mesmo utilizado pelo aluno na avaliação já analisada com o acréscimo da declaração *tudo pela pátria*.

O patriotismo associado ao nacionalismo compôs também a prova da 3ª série realizada em outra instituição de ensino capixaba. Em 1940, na Escola Santa Rosa, situada no município de mesmo nome, o título da avaliação *História da Pátria* seguiu-se do subtítulo *Os indígenas*. Os nativos brasileiros foram temas recorrentes em diversos tópicos dos programas oficiais do Colégio Pedro II e dos pontos de prova do GES, porém não associados à exaltação da pátria como aparecem na avaliação. A expressão patriótica dos indígenas brasileiros nesse ponto se dá pela vinculação entre o título e o subtítulo da prova. O primeiro parágrafo do texto produzido pelo aluno descreve os indígenas como primeiros habitantes do Brasil, seguido do detalhamento das suas características físicas. A descrição dos índios como inteligentes apesar de grosseiros remete à representação dos indígenas como pessoas inferiores. Nesse ponto, há certa dubiedade na narrativa, pois, ao mesmo tempo em que os indígenas eram alçados a um lugar de primazia na fundação do espírito da nacionalidade brasileira, percebe-se a dificuldade em tratá-los com igualdade em relação aos colonizadores. Na medida em que são considerados importantes são também descritos como pessoas de menor valor.

Ainda assim, a descrição sugere a utilização da figura dos primeiros habitantes do Brasil para a construção de uma História que se pretendia nacional, em que a busca pelas raízes brasileiras necessitava do simbolismo dos primeiros habitantes do país em sua construção.

Outro aspecto importante é a apresentação do indígena sempre no passado, indicando a visão romantizada de um povo em extinção. Esse tratamento pode sugerir a intenção de eliminar a existência contemporânea dos povos indígenas. O retratado ainda eram os nativos encontrados pelos portugueses no século XVI e não o indígena explorado pela colonização europeia que sobreviveu nos séculos posteriores. Apesar da importância dada ao indígena no projeto de construção da identidade nacional arquitetado por Vargas presente nos conteúdos programáticos nacionais e nos pontos de avaliação do GES, a descrição feita dos nativos brasileiros na prova nem sempre atende à romantização que buscava aliar a figura do nativo ao progresso brasileiro. De acordo com Rosa:

O Estado Novo teve uma matriz autoritária, que buscava dar ao Estado o poder máximo de organização social. Esse regime político fez grande uso do nacionalismo, propôs o sentimento de patriotismo, buscou dar coesão social e identidade coletiva baseada em uma cultura nacional repensada pelos intelectuais. Usando a imagem do índio, Vargas e seus intelectuais buscavam sustentá-lo como um ícone da história nacional, o grande herói que contribuiu para a formação da nação de forma gloriosa. Assim, para o nacionalismo se perpetuar foi necessário dar à nação glórias comuns no passado, criar mitos que legitimassem a história do Estado. O governo de Getúlio Vargas buscou repensar a cultura do país, utilizando o índio como um dos aspectos fundamentais para afirmar a “brasilidade” da nação (ROSA, 2012, p.3).

A caracterização dos indígenas como bárbaros e grosseiros destoa da narrativa positiva que se pretendia fazer em relação a eles. Percebe-se que, ao mesmo tempo em que se enaltecia a figura do indígena, a narrativa em torno desses personagens não era capaz de omitir a visão que os considerava inferiores aos colonizadores do Brasil. Embora houvesse divergências na representação dos indígenas, sua imagem foi amplamente utilizada por Vargas e por seus intelectuais como ícones da História nacional. Predominou a busca pela construção da imagem de grandes heróis que colaboraram de maneira gloriosa para a formação da nação brasileira.

Além da Guerra do Paraguai e da questão dos indígenas, outros temas da História do Brasil foram tratados permeados pelo patriotismo e pelo nacionalismo. É o caso

da escolha narrativa de Rocha Pombo em *A História do Brasil* ao intitular dois capítulos de sua obra de *A Terra e Os três reinos da natureza*. O autor procedeu em uma descrição minuciosa das características naturais do Brasil como o subsolo, a fauna, a flora, as aves, os répteis, os peixes, os moluscos e os insetos. Esse detalhamento feito por Pombo se justifica em sua afirmação de que “toda riqueza natural só é útil quando se converte em riqueza econômica” (POMBO, 1942, p. 49). Ao expor toda exuberância e riqueza natural do Brasil, o autor enfatiza as limitações impostas à ação humana e as dificuldades na ocupação do território. Com isso, enaltece a capacidade de superação dos colonizadores em sua interação com o *habitat* brasileiro. Sendo assim, para Pombo, essa descrição cumpriria a função de enaltecer a terra brasileira. Nas palavras do historiador: “É nessa propaganda da terra e no nosso culto ao passado que há de se assentar a nossa educação.” (POMBO, 1942, p. 52). Nos programas oficiais e nos pontos de provas do GES, os temas abordados por Rocha Pombo constam simplesmente como *Formação do Território*, sem aparente alusão à propaganda pombalina mencionada antes.

Importante observar que, de todas as fontes até aqui analisadas, nenhuma deixou tão evidente a utilização do patriotismo no Ensino de História como o livro *Nossa Pátria*, de Rocha Pombo, localizado na lista da biblioteca do GES de 1942. De acordo com Oliveira (2015), este livro destinava-se ao ensino primário, levando-se em consideração os homens simples do povo, a quem Pombo afirmava se dirigir. Editado mais de 80 vezes, foi a produção mais popular do autor. Oliveira (2015) afirma ainda que Pombo, escrevendo em um momento de consolidação da República brasileira, almejava fazer conhecer a pátria àqueles que deveriam amá-la e esse amor estaria condicionado ao conhecimento da tradição.

Já na capa, *Nossa Pátria* mostra a que veio. A ilustração escolhida como cartão de visita da obra apresenta duas crianças segurando a bandeira do Brasil em destaque, sendo que uma delas beija o símbolo nacional. Logo na apresentação, Pombo anuncia que “este livrinho é feito para a intelligencia das creanças<sup>9</sup> e dos homens simples do povo” (POMBO, 1917, p. 3). Segue afirmando que são dias em que se busca fazer o culto da pátria e fazê-la conhecida e amada como elemento formador da existência moral. Conclui dizendo que busca com todo carinho do seu coração

---

<sup>9</sup> Manteve-se a grafia original do documento.

fixar na alma das gerações os lances dos quais podemos nos orgulhar (POMBO, 1917).

Na primeira unidade que leva o mesmo nome do livro e estampa a mesma foto da capa, o autor descreve o que entende por *nossa pátria*:

Pátria! – Terra de nossos pais; onde viveram nossos avós; onde temos todas as recordações de nossa vida e da nossa família; onde tudo nos fala á alma – onde parece que até as estrelas e os próprios ares nos alegam mais que os outros céus!

É por isso que amamos nossa Pátria mais que as outras pátrias. Nella estamos confiantes como o marujo na enseada conhecida, longe do mar alto e das tormentas. Ella é para nós como nossa própria Mãe, pois nos abre o seio e nos protege, como se fossi uma continuação dos nossos lares. (POMBO, 1917, p.5).

A segunda unidade é dedicada à bandeira de *nossa pátria*, numa expoente valorização dos símbolos nacionais republicanos. Além da bandeira, Pombo faz uma exaltação ao Hino da Pátria, afirmando ser este o símbolo que sentimos pela audição. Nessa página, consta uma ilustração do Maestro Francisco Manoel, apresentado como compositor do Hino Nacional. Para Rocha Pombo, o surgimento destes símbolos se mistura com a criação da nação brasileira (POMBO, 1917). Diante da importância desses signos, o autor propõe que:

[...] deante da nossa bandeira, ouvindo a música da Pátria, ficamos em atitude de culto, descobertos como deante de um altar, e sempre ufanos de ver o sagrado pendão cada vez mais alto entre os das outras nações (POMBO, 1917, p. 8).

Na última página do livro, Rocha Pombo retoma o incentivo ao desenvolvimento do sentimento patriótico com que começou a obra:

[...] muito grato aos nossos corações é sentir como é bella a nossa historia; como tem lances que nos commovem, e que mostram quanto é nobre a funcção que, com o concurso de outras tantas, a nossa raça vai ter na America <sup>10</sup> (POMBO, 1917, p. 154).

Cabe ressaltar que a primeira edição de *Nossa Pátria* data de 1917. A presença da obra na bibliografia do GES no ano de 1942 pode indicar que o projeto republicano pensado por Rocha Pombo ainda não havia se concretizado e, por isso, a obra

---

<sup>10</sup> Manteve-se a grafia original do documento.

ainda se fazia pertinente apesar do distanciamento temporal, sendo que o patriotismo e o nacionalismo ainda eram temas direcionadores da produção do que se ensinava em História no Brasil. Pode-se também conjecturar o contrário: por ter sido concretizado o projeto republicano defendido por Pombo é que sua obra permaneceu sendo reeditada. A essas dúvidas as fontes não permitiram responder com certeza.

Demonstrações de patriotismo e nacionalismo exacerbados foram identificados também na *História do Brasil*, de Artur Gaspar Viana, obra adotada pelo GES em 1945. Já na apresentação, o autor enaltece as virtudes da pátria, entendida como:

[...] uma afirmação de tudo que há de bom e de belo na vida – a religião, a família e as instituições sociais – e que a ela se associam a ciência e a arte”. Um pouco adiante postula que “a Pátria, assim compreendida, impõe obrigações e deveres que são os de servi-la e amá-la” (VIANA, 1944, p. 6).

Na sequência, apresenta três valores como sustentáculo da pátria: o valor espiritual, o valor econômico e o valor político. O primeiro, segundo o autor, seria “uma criação da sociedade religiosa, onde encontramos estímulo para as nossas virtudes e as normas para as nossas atitudes na vida” (VIANA, 1944, p.16). O segundo resultaria “do meio geográfico e das atividades humanas que nele se desenvolvem” (VIANA, 1944, p.16). O valor político, por sua vez, pertenceria “à sociedade política, ao Estado, que é uma das mais legítimas criações do homem para a defesa do território em que vive das fronteiras e da vigilância da sociedade” (VIANA, 1944, p.16).

Viana destaca ainda o que acredita ser a anterioridade da pátria, em relação à Nação, e da família em relação ao Estado. Ele explica suas concepções acerca do significado de Nação e de Estado:

Quando dizemos Nação, Nação Brasileira, falamos em nome da grande comunidade, e é por isso que, em certos assuntos, denominamos o Presidente da República “Chefe de Estado ou do Executivo”, o que equivale dizer “Chefe do Governo” ou “Primeiro Magistrado”, isto é, o mais alto juiz ou o chefe da Magistratura do país, mas em outros casos o chamamos de “Chefe da Nação”, porque lhe delegamos a plenitude do poder político, que já não será só do Estado ou da Magistratura, mas de todas as classes sociais, do povo enfim.

Para chegarmos a ser uma nação, lutámos contra a natureza, contra as forças militares de países em guerra com Portugal e Espanha e, mais tarde, contra a Metrópole Portuguesa. Há mais de um século que somos independentes politicamente de Portugal.

Em todos os nossos choques com as nações estrangeiras, conservámos a nossa índole de povo cristão, bravos na batalha e generosos na vitória (VIANA, 1944, p. 18).

Outra bandeira levantada por Viana foi a defesa de um Estado forte e centralizador, entendido como:

[...] a salvaguarda dos nossos bens materiais, aquele que nos dá condições de exercício do nosso trabalho, que garante nossa liberdade, que protege as instituições jurídicas e sociais. [...]. Ao militar, que é o representante do poder do Estado, cabe a nobre tarefa da defesa territorial e da ordem interna. Tem ele como inspiração das suas ações e guia para o cumprimento dos seus deveres, a Pátria. Podemos dizer que o militar, como seu nome indica, é um militante da Pátria, como o jornalista é um militante da causa pública (VIANA, 1944, p.17).

Em síntese, a exaltação da pátria brasileira, que buscava incutir nos estudantes de História a ideia de que todo cidadão é devedor de obrigações para com o Brasil, foi largamente utilizada por Rocha Pombo, Joaquim Silva e Artur Gaspar Viana, indicando a busca pelo alinhamento às diretrizes nacionais. Em nossas análises, os registros de pontos de prova, assim como das respostas dos estudantes relativas a esses temas, indiciam, pelo cruzamento das fontes trabalhadas, questões que arranham a superfície de possíveis apropriações desses conteúdos por professores e alunos no período estudado.

## ENSINO DE HISTÓRIA NO GES A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DOS CHAMADOS VULTOS HISTÓRICOS E DA NARRATIVA DOS GRANDES FEITOS

Outra característica marcante do Ensino de História no Brasil durante o Estado Novo foi a narrativa pautada na construção de heróis da pátria a partir da exaltação de personalidades destacadas dos episódios que protagonizaram os chamados vultos históricos. Observa-se essa característica nos pontos de provas do GES, nos livros didáticos de História adotados pelo GES e na produção intelectual de um dos professores de História que atuou no GES. Dentre os conteúdos abordados nas avaliações de História do Brasil para a 3ª série entre 1943 e 1945 no GES, destacam-se as figuras de Pedro Álvares Cabral, Maurício de Nassau, Martim Afonso de Sousa, Caramuru, João Ramalho, Pedro Vaz de Caminha, Cristóvão

Colombo, do príncipe regente D. Pedro e de Osvaldo Cruz. Dentre os episódios destacam-se: a Insurreição Pernambucana, as incursões dos ingleses, as invasões francesas ao Rio de Janeiro, o descobrimento do Brasil, as invasões holandesas, os movimentos de entradas e de bandeiras, a Revolução de 1930, as campanhas contra Aguirre e a Guerra do Paraguai. Vale ressaltar que nem personalidades nem eventos do Espírito Santo são contemplados nos pontos de provas do GES, podendo indicar a possível preponderância da História nacional em detrimento da História local.

Em alinhamento com as diretrizes nacionais para o Ensino de História no período investigado, os personagens e eventos selecionados presentes em avaliações aplicadas no GES foram também encontrados nos programas do Colégio Pedro II e nos livros didáticos adotados anualmente. Caberia aos professores o recorte desses personagens e eventos? Partir de quais critérios? A essas perguntas, as fontes encontradas não nos permitem responder diretamente.

Sabemos que além das personalidades já citadas, os programas do Colégio Pedro II e os conteúdos dos livros didáticos destacam também as figuras do Marquês de Pombal, D. João VI, Rodrigues Alves, Caxias, Getúlio Vargas, Rui Barbosa, Guia Lopes, Duarte da Costa, José de Anchieta e Barão de Rio Branco. No caso dos eventos não contemplados nas provas do GES, destacaram-se nos programas oficiais e nos livros os movimentos nativistas, a Inconfidência Mineira, a Independência do Brasil, as lutas externas do Segundo Reinado, a Revolução de Outubro, a Guerra dos Mascates, a Guerra dos Emboabas, a Revolução Republicana de 1817, a Guerra Cisplatina, a Proclamação da República, a Constituição de 1891, a participação do Brasil nas duas guerras mundiais. Considerando que os programas analisados são dos anos 1940, 1943 e 1945, período em que a Segunda Guerra Mundial ainda estava em andamento, surge o questionamento acerca da escolha dos conteúdos. O que teria levado à seleção dos pontos a serem avaliados? Estaria a ausência dos últimos acontecimentos citados, de cunho político ou mais próximo da atualidade, diretamente associada ao autoritarismo do momento vivido?

Além de figurar entre os pontos de provas do GES, os programas oficiais do Colégio Pedro II e os livros de História do Brasil utilizados no ginásio, as personalidades

Anchieta, Caxias, Guia Lopes, Barão do Rio Branco, Duarte da Costa, Getúlio Vargas foram temas da avaliação da 3ª série aplicada em 1940 no Colégio Maria Matos, no município de Anchieta, indicando que entre as escolas capixabas não apenas o GES buscava alinhar às diretrizes nacionais. A questão da prova solicitava aos alunos que discorressem sobre a parte da História Nacional que cada um desses personagens ocupava. Como resposta, o estudante descreve Caxias como general do exército, Guia Lopes como grande herói da retirada de Laguna, o Barão de Rio Branco como alguém muito operante nas fronteiras do Brasil e Duarte da Costa como segundo governador geral. Sobre Getúlio Vargas, afirma que “tem trabalhado muito pelo Brasil, declarou sua ação das escolas e propaganda estrangeira” (PROVA DE HISTÓRIA. 3ª SÉRIE. COLÉGIO MARIA MATOS, 1940).

Dentro da mesma perspectiva de valorização de vultos históricos e seus feitos, outra questão da prova da 3ª série do Colégio Maria Matos de 1940 chama a atenção por se alinhar apenas parcialmente ao padrão descrito, ao mesmo tempo em que também se distancia dos programas oficiais e materiais didáticos aqui analisados. Solicitou-se que os alunos discorressem sobre a Capitania do Espírito Santo, seu donatário, suas obras e progressos. Como resposta, um dos alunos descreve Vasco Fernandes Coutinho como uma pessoa ilustre, bondosa e humilde.

Apesar de enaltecer as virtudes de Coutinho, a questão termina por descrever um personagem que após enfrentar conflitos com os indígenas, adoeceu e terminou seus dias de forma miserável e dependente de esmolas. O tratamento dispensado ao colonizador e à sua importância para o Espírito Santo indica a preocupação de narrar uma história baseada em episódios locais, afastando-se assim do que preconizavam os programas nacionais, uma vez que nos conteúdos do Colégio Pedro II para a 3ª série não foram encontradas prescrições de abordagens da história local. Pelo contrário, os ensinamentos sempre foram no sentido da construção de uma história nacional globalizante. Portanto, a presença de um conteúdo regional, especificando conteúdos locais que não compõem a pretendida unificação em torno de uma história nacional, pareceu-nos surpreendente. Além disso, essa constatação pode ser considerada como uma indicação dos modos de apropriação por parte de professores e alunos das diretrizes curriculares implementadas nacionalmente para o Ensino de História durante o Estado Novo.

Outro fator de distanciamento dos programas oficiais identificado na questão sobre Vasco Fernandes Coutinho refere-se à narrativa heroicizante. Apesar de a questão enaltecer os grandes feitos do donatário da capitania do Espírito Santo, também apresenta suas dificuldades e fragilidades. A descrição de um personagem que terminou sua vida doente, aleijado e dependente de esmolas não se coaduna com as narrativas que buscavam construir grandes heróis responsáveis por grandes feitos. Ou seriam os heróis nacionais “superiores” aos regionais? Percebe-se que a romantização das personalidades históricas, que era característica do período, não se aplica em sua totalidade à figura de Vasco Fernandes Coutinho. Registros de uma narrativa histórica que contemplasse personagens capixabas e que, escapando da tentativa de unificação nacional, apontasse as fragilidades do herói que se pretendia construir, não foram encontrados nas fontes do GES. A ausência desses conteúdos nas provas do antigo ginásio pode indicar que nem todas as instituições do Espírito Santo se alinhavam no concernente à História local.

Outra personalidade que se destacou na análise das fontes foi Rui Barbosa que, além de integrar a prova da 3ª série do Colégio Maria Matos de 1940, os programas oficiais do Colégio Pedro II, os pontos de provas do GES para a 3ª série de 1945 e os livros didáticos, foi tema de uma publicação no jornal *Diário da Manhã*, escrita pelo professor Mauro Araújo Braga, docente da cadeira de História do GES e colunista do referido jornal.

A coluna intitulava-se *Ruy*<sup>11</sup> com a indicação de que o texto teria sido lido no Grêmio Rui Barbosa. O texto é permeado pela exaltação à personalidade de Rui Barbosa, que nas palavras do professor “Trabalhou pela libertação dos escravos, pela queda da monarquia, pela carta magna liberal” e também responsável por ajudar a “transformar a pátria” em quatro anos de “trabalho insano” (DIÁRIO DA MANHÃ, 1933, p.3). Expressões como *apóstolo da paz e da liberdade*, *apóstolo da justiça e reto em seus princípios* são utilizadas por Mauro para descrever a figura de Rui Barbosa cuja vida foi narrada de forma heroica, gloriosa e martirizada. No encerramento da coluna, deixando a amostra sua visão sobre a história, Mauro convida a juventude a não ficar indiferente aos acontecimentos do passado e do presente porque deles depende o futuro.

---

<sup>11</sup> Manteve-se a grafia oficial do documento.

Mesmo tendo sido publicado em 1933, ano anterior ao recorte temporal de que esta pesquisa é objeto, o texto do professor Mauro Araújo Braga fornece importantes pistas da concepção historiográfica de que era signatário, uma vez que evidencia a utilização da narrativa histórica sustentada pela exaltação das grandes personalidades e seus feitos que parecia dominante no Ensino de História durante o Estado Novo.

Os livros didáticos de História do GES também se encontram repletos de exemplos desse modelo de narrativa histórica. Em *História do Brasil*, Rocha Pombo inicia sua obra com o capítulo *Antecedentes Históricos* e outro com nome de *Descobrimento*, demonstrando a intenção de construir uma genealogia para História brasileira. Das oito unidades dos dois primeiros capítulos, três recebem nomes próprios: *Cristóvão Colombo*, *Vasco da Gama* e *Pedro Álvares Cabral*, sinalizando a utilização de feitos individuais de personalidades consideradas heroicas para a construção da narrativa histórica. De acordo com Moreira (2015), essa maneira de fazer História, que buscava criar heróis que pudessem servir de exemplos para os políticos, era amplamente utilizado pelo IHGB de quem Pombo era signatário.

Criado em 1838, o IHGB originou-se do desejo de criação de um estabelecimento dedicado às letras brasileiras. Composto predominantemente pela elite nacional e por literatos selecionados, que se reuniam aos domingos com o intuito de debater temas previamente estabelecidos, o instituto pretendia estabelecer a História do Brasil, adotando como padrão uma história de vultos e grandes personagens sempre exaltados como heróis nacionais (SCWARCZ, 1999).

Já em *Nossa Pátria*, Rocha Pombo descreve a independência como o fato mais notável de nossa história, sendo, por isso, motivo de grande regozijo no coração de todos os brasileiros. José Bonifácio de Andrada e Silva é representado como o patriarca da independência e figura em três ilustrações do capítulo três, sendo: uma de um monumento em sua homenagem no Rio de Janeiro; e outra de seu túmulo na cidade de Santos.

Joaquim Silva, em outra obra utilizada pelo GES, optou por demonstrar em seis imagens os eventos considerados importantes assim como as personalidades de destaque. Na unidade sobre o descobrimento do Brasil, foram identificados o retrato do infante D. Henrique (1396-1460), feito por Nuno Gonçalves; o retrato de Cristóvão

Colombo, anunciando-o como descobridor do Novo Mundo; a reprodução de um desenho da frota de Cabral; uma gravura de Pedro Álvares Cabral; o quadro de Pedro José Pinto Peres *A elevação da Cruz*; e o quadro de Vitor Meireles *A segunda missa no Brasil*. Além dos retratos, o autor utilizou a reprodução do original da primeira página da carta de Pero Vaz de Caminha seguida de sua tradução como recurso ilustrativo.

Maurício de Nassau figura como a ilustração do personagem responsável pela defesa do território brasileiro na imagem da segunda invasão holandesa no ataque à Olinda e Recife pela esquadra em 14 de fevereiro de 1630, juntamente com a representação da Batalha dos Guararapes. A figura de Tiradentes foi utilizada para representar a unidade destinada à criação do sentimento nacional. Já para ilustrar o processo de independência do Brasil, Joaquim Silva escolheu uma imagem de D. João VI, à qual acrescentou “[...] prestou muitos serviços à nossa pátria, de que se tornou grande amigo [...]” (SILVA, 1945, p. 233); dois desenhos de Rugendas representando o Rio de Janeiro; os retratos de D. Pedro I, Joaquim Gonçalves Ledo, José Joaquim da Rocha, José Clemente Pereira e José Bonifácio – Patriarca da Independência Nacional. A última ilustração da unidade, e do livro, é a reprodução do grande quadro de Pedro Américo: O Grito do Ipiranga.

A unidade sobre os primórdios da colonização é ilustrada com o mapa da distribuição das donatarias, uma gravura de Rugendas representando um engenho de açúcar e um quadro do padre Manoel de Nóbrega salvando catecúmenos das mãos dos gentios.

O desenvolvimento econômico foi ilustrado com uma imagem da Torre de Garcia D’Ávila, única construção do tipo feudal no Brasil. Ainda nesse capítulo, consta a reprodução de um retrato do *Venerável José de Anchieta* e das ruínas de São Miguel. A legenda da imagem explica:

No antigo território das Missões do Rio Grande do Sul, encontram-se admiráveis ruínas das cidades que com os indígenas aí tinham fundado os jesuítas. Com a expulsão da Companhia, pelo marquês de Pombal, veio a morte das florescentes missões. A gravura dá um aspecto do que resta do grandioso templo de São Miguel, capital das Missões: seu arquiteto parece ter sido o irmão João Batista Primólio, que, por muitos anos, trabalhou com o auxílio da mão de obra indígena (índios guaranis) na construção da monumental igreja (SILVA, 1945, p. 190).

Na *História do Brasil*, de Artur Gaspar Viana, também adotado pelo GES, a opção pela história episódica e pela narrativa de grandes feitos executados por personalidades de destaque se aproxima da identificada nas outras fontes aqui analisadas. O autor expõe sua convicção acerca da História do Brasil a ser estudada, explicando: “verificaremos que os nossos grandes homens, os que construíram a Nação pelas armas, pela política e pelo apostolado, eram homens de fé, homens de virtude e de grande nobreza da alma” (VIANA, 1944, p.18). Na sequência, Viana enumera uma série de episódios históricos com seus respectivos personagens:

Citemos desde já, aqui, o Padre José de Anchieta e os seus companheiros de evangelização que serviram ao Brasil, no início de sua História: citemos os Bandeirantes, homens rudes e fortes, que possuíam a paciência, a perseverança e a confiança em grau superior, virtudes cristãs, por excelência, os quais levavam, nas suas exaustivas e dolorosas caminhadas pelo sertão, imagens dos seus santos padroeiros, fundando vilas e cidades com as igrejas votivas.

E aos nossos heróis da guerra holandesa e Tiradentes e o Duque de Caxias, que deram reais e positivas provas de amor à Pátria e que, nos decisivos momentos de sua existência se revelaram paradigmas para as nossas atividades públicas.

A essas figuras de prol, em nossa História, ajuntaram-se muitas outras, como José Bonifácio, Cairú e os patriotas das revoluções libertadoras (VIANA, 1944, p.18).

Para Fonseca (2004), dentre outros aspectos, a obra de Viana integra um conjunto de livros didáticos republicanos que reforçaram a sacralização e o heroísmo da Inconfidência Mineira, dando ênfase a uma imagem beatificada de Tiradentes<sup>12</sup>. Os destaques ao civismo e ao patriotismo do inconfidente mineiro foram elementos explorados pela propaganda getulista como parte da criação de sentimentos unificadores das relações sociais, capazes de construir uma identidade nacional coletiva. Neste sentido, Viana afirma que:

Entre os mais afeiçoados à idéia libertadora, figurava um alferes de cavalaria, Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes. Era um homem pobre, de coração generoso, inteligência viva, amante do progresso, um auto-didata, cheio de ardor e capaz de grandes empreitadas. (...) Não era

---

<sup>12</sup> Segundo José Murilo de Carvalho, não há regime que não promova o culto de seus heróis e não possua seu panteão cívico. Na busca de um herói para a República no Brasil, Tiradentes foi capaz de atender às exigências da mitificação. As representações plásticas, as representações literárias e as exaltações políticas de Tiradentes utilizaram a simbologia religiosa aproximando sua figura à de Cristo (CARVALHO, 1990).

nem sonhador, nem entusiasta vulgar. Tinha senso da realidade, espírito prático, realizador, produto que era de um meio, onde se cultivavam as letras, empreendiam-se organizações, lutava-se com a aspereza da terra e procurava-se disciplinar a fortuna. (...) Era o tipo representativo do brasileiro do século XVIII, cujas virtudes e qualidades os pósteros herdaram, nos seus cometimentos e empresas pela libertação moral, intelectual e econômica do Brasil, entre os quais citamos José Bonifácio, Cairú, Mauá, Rebouças e tantos outros (VIANA, 1944, p.35 e 36).

As ideias que enaltecem o sacrifício pela pátria foram fundamentais para a pedagogia do Estado Novo. A representação do “bom” brasileiro passava pela identificação com o inconfidente mineiro como homem trabalhador, fortalecendo a sua figura como exemplo a ser seguido pelos jovens. A valorização do trabalho revelava-se central na definição da nova cidadania que se desejava construir.

#### ENSINO DE HISTÓRIA NO GES A PARTIR DA FORMAÇÃO ÉTNICA BRASILEIRA

Apresentar a História do Brasil a partir do estudo da formação étnica brasileira foi um dos recursos amplamente utilizados pelo Ensino de História durante o Estado Novo. As fontes localizadas nos arquivos do GES indicam essa prática e, quando comparadas com as demais fontes que compõem este estudo, contribuem para o entendimento sobre a História ensinada no antigo ginásio.

Dentre os temas cobrados nas provas de História do Brasil da 3ª aplicadas no GES entre 1943 e 1945, foram identificados os tópicos: os precursores de Cabral; o negro; a etnia brasileira; os indígenas e sua religião; os indígenas e sua indústria; os tupis, os tapuias; e os indígenas brasileiros e suas origens. Esses conteúdos coincidem com as prescrições dos programas do Colégio Pedro II de 1943, no qual uma das unidades da 3ª série leva o nome de *Formação Étnica*, subdividindo-se entre tópicos destinados sequencialmente ao elemento branco, ao elemento indígena brasileiro e ao elemento negro como formadores da etnia brasileira.

Ao elencar esses três elementos (branco, indígena e negro) como formadores da etnia brasileira, percebe-se a busca pela formação da unidade nacional brasileira alicerçada nesses três pilares e a importância do Ensino de História para esse fim.

*Raças em fusão* foi o nome escolhido por Rocha Pombo em *História do Brasil* para intitular o capítulo dedicado ao tema. Nele, identifica-se o interesse do autor na utilização da miscigenação entre brancos, negros e indígenas como os três elementos formadores do povo brasileiro, chegando a dividir a população de 25 milhões de pessoas entre 60% brancos, 25% aborígenes e 5% negros. A divisão da população brasileira em percentuais de cada etnia decorre do fato de que Pombo propunha um tipo de História apoiado em ciências como a estatística. Ele utiliza as palavras *diretora*, *superior* e *dominadora* para se referir à raça branca e *subalterna* e *degradada* para referenciar negros e indígenas.

A descrição dos indígenas como povos inferiores aos europeus, atrasados e pouco civilizados presente no livro de Rocha Pombo é semelhante à descrição realizada na prova de História da Pátria pelo aluno da 3ª série da Escola Santa Rosa. Essa similitude aponta para a recorrência deste modelo discursivo.

Mesmo tratando indígenas e negros como raças inferiores, Pombo faz uma importante distinção entre as duas, afirmando que “o negro entrou aqui como escravo, e como escravo ficou. Em seu favor não teve uma voz que se erguesse, como teve o índio” (POMBO, 1942, p. 62). A voz à qual Pombo se refere é a atuação dos jesuítas, que na historiografia da época era representada de forma harmoniosa e não violenta. Outra diferenciação feita pelo autor entre negros e indígenas se dá no sentido de afirmar que os primeiros eram de uma natureza moral profundamente afetiva, que os fizeram aceitar com resignação a escravização; enquanto os segundos resistiam à escravização, fugindo para as matas. O capítulo com subdivisões intituladas de *elemento indígena*, *elemento negro* e *elemento branco* descreve detalhadamente costumes, religião e comportamento dos indígenas, dos negros e dos portugueses, sempre enaltecendo a concórdia entre as raças. A valorização dessa suposta harmonia entre os três elementos não é sem intenção. Ao omitir as hostilidades e os conflitos entre elas, Pombo trabalha no sentido da construção de um sentimento de unidade e pertencimento à nação brasileira, atendendo aos interesses do Estado no período. É perceptível o interesse do autor em estabelecer uma identidade nacional que contemplasse o caráter heterogêneo da população brasileira. Seus esforços foram direcionados pela tentativa de fazer com que fosse possível a essa população avistar um passado comum entre si.

Não apenas em *História do Brasil*, Rocha Pombo buscou reconstruir o passado da população brasileira assentado na fusão entre as três raças. Três unidades de *Nossa Pátria* destinaram-se à descrição dos elementos tidos como constituintes do povo brasileiro: os índios, os africanos e os europeus. O final do capítulo sobre os colonizadores é o único momento em que Pombo aborda a miscigenação (sem utilizar a palavra mestiço ou mestiçagem) para tratar as características físicas ou o possível branqueamento da população do Brasil. O recurso utilizado pelo autor foi descrever o brasileiro como herdeiro dos aspectos morais e psicológicos dos três grupos:

Vê-se, portanto, que a população do Brasil se formou dessas três raças que temos indicado: os índios, que já estavam aqui; os africanos, que vieram como escravos; e os europeus, que tomaram conta do país. Por isso, o brasileiro tem as qualidades mais notáveis dessas três raças: - é altivo, amoroso e inteligente (POMBO, 1917, p. 35).

Dessa maneira, Rocha Pombo define quem eram os formadores do Brasil e quais papéis cada um desempenhava na sociedade. Aos índios atribuiu a altivez, aos negros a amabilidade e aos europeus a inteligência, sendo que a esses últimos coube a função de maior importância e prestígio: tomar conta do país (POMBO, 1917).

Assim como Rocha Pombo, Joaquim Silva e Artur Gaspar Viana, os outros autores de livros didáticos de História utilizados pelo GES, também dedicaram partes de suas obras à utilização da questão étnica brasileira como ferramenta na construção da História nacional. Joaquim Silva assim descreve o brasileiro:

Como acontece com outros povos, o brasileiro não constituinte, pois uma raça pura, dados os elementos tão radicalmente diferentes que entram em sua constituição. O branco, o índio e o negro caldeiam-se profundamente desde o início da época colonial, continuando ainda essa obra de fusão de raças que deu lugar a vários tipos mestiços: o mameluco ou caboclo, de branco e índio; o mulato, de branco e negro; o cafuso, de negro e índio, e outras originadas dos cruzamentos dos vários tipos entre si. Destes mestiços que formam considerável parte de nossa gente têm saído individualidades notáveis, de grande capacidade, de ação assinalada no surto de nossa civilização. É fácil encontrá-las, às dezenas, na história de nossa arte, de nossas letras, de nossas armas, de nossa vida política (SILVA, 1945, p. 104 e 105).

Na sequência da descrição, o autor afirma não haver no Brasil preconceitos raciais e enfatiza a ausência de uma questão de raça no país. Essa negação da existência do racismo nacional se assemelha ao discurso de Rocha Pombo que se empenhava numa narrativa pautada na concórdia entre as etnias que formaram o povo brasileiro.

Artur Gaspar Viana, semelhantemente a Rocha Pombo e Joaquim Silva, define a etnia brasileira como a fusão dos elementos brancos, indígenas e negros durante o período colonial. Como características dessa fusão, o autor afirma terem surgido tipos humanos afeitos à luta pelo desbravamento do sertão e da defesa da costa brasileira contra as incursões dos piratas e dos navios das companhias estrangeiras do comércio. Subtende-se da proposição de Viana que os três elementos formadores da etnia brasileira eram unidos pelo interesse comum de proteger as terras brasileiras. Essa opção narrativa acaba por suprimir as diversas diferenças entre brancos, negros e indígenas, anulando muitas de suas características individuais. Trata-se do mesmo modelo de concordância racial utilizado por Rocha Pombo e Joaquim Silva.

## ENSINO DE HISTÓRIA NO GES A PARTIR DO SENTIMENTO NACIONAL

A investigação das fontes sobre o Ensino de História no GES durante o Estado Novo apontou para a recorrente utilização da ideia do sentimento nacional como um dos pilares constituintes da disciplina de História.

Nas diretrizes nacionais do Ensino de História do Brasil para a 3ª série do ano de 1943, o assunto foi subdividido nos tópicos: formação do sentimento nativista; as primeiras lutas: Emboabas e Mascates; e os movimentos revolucionários: a revolta de 1720, a Inconfidência Mineira, a Revolução Republicana de 1817.

Neste ponto, pode-se também pressupor a tentativa de alinhamento do GES aos programas oficiais, visto que Rocha Pombo dedica um extenso capítulo de *História do Brasil* ao que chama de *Formação do Espírito Nacional*. São 13 unidades, em que o autor narra diversos episódios do século XVII, considerado por ele o mais

notável século de toda nossa história colonial. A ênfase é dada principalmente às tentativas de invasão do território brasileiro e à resistência a essas investidas. Soa como se resistir às diversas incursões de estrangeiros fosse fundamental para a construção do espírito nacional.

Joaquim Silva e Artur Gaspar Viana organizaram seus livros utilizando as mesmas subdivisões dos programas oficiais do Colégio Pedro II. Para os dois autores, a origem do sentimento nacional é a mesma: encontra-se na formação do sentimento nativista que ao ser explicado funde as demais características do Ensino de História até aqui analisadas.

As explicações acerca do sentimento nativista lançaram mão da utilização do patriotismo, da narrativa balizada nos vultos históricos e seus grandes feitos e da questão da etnia brasileira.

Joaquim Silva, por exemplo, recorre à utilização das questões étnicas na construção do sentimento nativista que viria a originar o sentimento nacional. O autor afirma que:

Desde muito cedo começou a manifestar-se o sentimento nativista entre os brasileiros. Na defesa da terra contra as agressões ou invasões estrangeiras uniam-se o branco descendente dos europeus, o mestiço, o negro, o índio catequisado; assim foi que, na guerra contra os holandeses, o elemento nacional ganhou consciência de seu valor, lutando quase desajustado da metrópole, e mesmo contra suas ordens para expulsar o invasor de sua terra e o inimigo de sua crença. Amiudaram-se, desde então, as manifestações de rivalidade, os atritos antes mais raros e isolados entre os filhos da terra e os renóis. As autoridades enviadas pela metrópole nem sempre tinham a prudência necessária para evitar desgostos, antes, exacerbavam mais os ânimos por sua arrogância. Além disso, os triunfos colhidos em guerras contra os estrangeiros, as proezas dos bandeirantes dentro e fora do país, a abundância de gados animando a imensidão dos sertões, as copiosas somas remetidas para o governo da metrópole, as numerosas fortunas, o acréscimo da população, influíram consideravelmente sobre a psicologia dos colonos. Os descobertos auríferos vieram completar a obra. Não queriam, não podiam mais reputar-se inferiores aos nascidos no além-mar (SILVA, 1945, p. 200).

A união e concordância entre os três elementos formadores da brasilidade como são descritos por Joaquim Silva se assemelham ao discurso de Rocha Pombo na busca da construção da História a partir da fusão entre as raças.

Já para Artur Gaspar Viana, o sentimento nativista é uma consequência da ideia da pátria da mesma maneira que o sentimento nacionalista tem fundamento na nação, no que é nacional, influenciando na direção política do país. O autor explica que:

Os homens cultos do Brasil, para definir o bom nacionalismo, criaram a palavra brasilidade, cujo conceito é a incorporação, o aproveitamento, a assimilação do estrangeiro que conosco vive e das ideias, e das iniciativas que dessa assimilação decorrem. Infundir a brasilidade nas gerações novas, criar um Brasil brasileiro, isto é, um programa que não nos ofenda a nossa política internacional, que não tripudie sobre os estrangeiros que conosco vivem e até os eleve em nossa atividade de povo livre e soberano. Para isso concorrem hoje as nossas escolas primárias, secundárias e superiores e bem assim, uma legislação sábia e justa, de que se acha armado o Brasil atual, contribuição valiosa de nossos homens de governo e dos juristas que nelas cooperaram (VIANA, 1944, p. 307 e 308).

A ideia de brasilidade desenvolvida por Viana pode ser entendida como uma forma de aproximação do projeto varguista de construção de uma identidade nacional. Como visto anteriormente, essa foi uma das características marcantes da política educacional do Estado Novo e o Ensino de História foi amplamente utilizado neste sentido.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando a ideia deste estudo ainda se encontrava em fase embrionária, era impossível prever os caminhos que percorreria. A investigação das fontes é surpreendente tanto no sentido de oferecer mais que o esperado quanto no sentido de impor lacunas muitas vezes intransponíveis. Ao debruçarmo-nos sobre o Ensino de História no GES como objeto de pesquisa, um leque de possibilidades narrativas se abriu, como já previa Ginzburg (2007), em sua reflexão sobre as relações entre os pesquisadores e suas fontes.

No anseio de dar organicidade ao trabalho, buscamos construir uma narrativa que entrelaçasse as fontes entre si e dialogasse com as produções acerca do tema abordado. Assim, os materiais encontrados no arquivo do GES (pontos de provas, listas de livros e listas de professores) serviram de fio condutor no cruzamento com as prescrições nacionais (programas do Colégio Pedro II) e com provas aplicadas em escolas capixabas distintas (Colégio Maria Matos e Escola Santa Rosa). Os livros didáticos se converteram em fontes especialmente importantes porque, ao mesmo tempo em que indicam as diretrizes nacionais, fornecem pistas sobre o Ensino de História local.

Uma das limitações impostas ao estudo refere-se às diretrizes nacionais vinculadas pelo Colégio Pedro II. Não encontramos os programas de todas as séries e de todos os anos que compõem o Estado Novo. Mas, a partir da localização dos programas da 4ª e 5ª séries de 1940, 3ª e 4ª séries de 1943, 3ª série de 1945, foi possível traçar algumas características do Ensino de História no período, principalmente quando comparados com os livros didáticos que tinham circulação nacional. As fontes também não permitiram responder os motivos pelos quais somente algumas séries e alguns anos são acessíveis.

As diretrizes nacionais vinculadas pelo Colégio Pedro II demonstraram que o Ensino de História no Brasil objetivava atender ao projeto getulista de construção do ideário nacional padronizado, com fortes traços de valorização da cidadania permeada pelo civismo e baseada na história dos grandes feitos. A busca por um passado em comum intencionava formar a “boa moral” dos cidadãos. Os livros didáticos faziam

parte dos recursos utilizados para difundir os valores caros ao Estado e seus conteúdos eram definidos pelos programas oficiais. Destacou-se também nesse cenário a preponderância da História do Brasil em detrimento do Ensino de História da Civilização.

Nesse sentido, o patriotismo apresentou-se como característica marcante dos conteúdos de História do Brasil, sempre associado ao nacionalismo, presente de forma direta nas provas analisadas, nos livros didáticos e nos pontos de provas. Os programas nacionais não fazem alusão direta ao tema, levando-nos a supor que não era de interesse do governo explicitá-lo oficialmente. Sua veiculação se dava no contato direto com os alunos.

Gustavo Capanema, ministro do governo de Getúlio Vargas entre os anos 1934 e 1945, defendeu enfaticamente o ensino patriótico que fornecesse aos estudantes a compreensão da missão que cada um deveria ter para com a nação. Há indícios de que em alguma medida Capanema alcançou êxito em seu projeto educacional quando identificamos nas provas realizadas por alunos capixabas expressões como “grande amor pela pátria” ou “tudo pela pátria” em relação a Vargas.

Em todas as fontes analisadas, foi possível identificar que o Ensino de História durante o Estado Novo utilizou em sua concepção os vultos históricos e a narrativa de grandes feitos. Personalidades históricas escolhidas a partir de uma visão eurocentrada foram representadas de maneira heroica e romantizada, assim como os eventos dos quais participaram. Enaltecer a ação dos colonizadores em detrimento da atuação dos colonizados era prática mais recorrente. Porém, encontramos o que poderíamos chamar de exceção à regra em uma das questões da prova aplicada no Colégio Maria Matos quando o aluno exalta as virtudes de Vasco Fernandes Coutinho ao mesmo tempo em que descreve suas fragilidades. É possível que a vulnerabilidade do herói local valorizasse a força do herói nacional. Essa questão possui outra particularidade por se tratar do único registro encontrado sobre o Ensino de História do Espírito Santo. Não encontramos nos programas oficiais indicações que prescrevessem a História local como conteúdo a ser estudado. Uma das possibilidades é que esse conteúdo tenha chegado aos estudantes por escolha dos professores. Há ainda a probabilidade de que as diretrizes nacionais privilegiassem vultos nacionalmente conhecidos por considerá-

los mais importantes que os personagens locais. A essas conjecturas, as fontes não permitiram esclarecer com certeza.

Na busca pela construção de um passado em comum, coube ao Ensino de História a função de edificar e difundir a genealogia da nação brasileira. Para isso, os programas oficiais se converteram em ferramentas de divulgação dos componentes étnicos dos quais os brasileiros teriam resultado. Tanto nas fontes oficiais quanto nas não oficiais, encontramos indícios de que a brasilidade almejada pelo governo se assentava em três pilares: elemento branco, elemento negro e elemento indígena em convivência harmônica com os demais.

O viés unificador do projeto político de Vargas direcionou o Ensino de História, e os programas da disciplina foram manejados de forma a contribuir para a construção de um sentimento nacional. A raiz dessa nacionalidade se assentava no sentimento nativista. Nesse ponto, o patriotismo e a narrativa de grandes feitos encabeçados por vultos históricos se fundem com a questão étnica brasileira, na tentativa de explicar como brasileiros e portugueses se uniram para proteger o território do Brasil.

Pelo que pudemos apurar, as prescrições nacionais para o Ensino de História ecoaram no Espírito Santo não apenas no GES, mas em pelo menos outras duas escolas: o Colégio Maria Matos e a Escola Santa Rosa. Esses ecos foram comprovados nos casos de alinhamento entre as diretrizes do Colégio Pedro II e o material produzido localmente. Porém, importa ressaltar que os documentos referentes ao GES não foram produções de alunos. Os pontos de provas utilizados na pesquisa foram definidos por professores.

A mesma incerteza paira sobre os livros didáticos. As listas da bibliografia adotada pelo GES demonstraram o alinhamento às prescrições nacionais. Todavia, não há indicação sobre o uso efetivo desse material por professores e alunos. De todo modo, a bibliografia adotada dispõe o alinhamento do ginásio com as prescrições nacionais.

Mesmo não encontrando documentos que comprovem a circulação das diretrizes nacionais para o Ensino de História entre os alunos do GES, é possível afirmar que essas diretrizes reverberaram no Espírito Santo através das provas aplicadas no Colégio Maria Matos e na Escola Santa Rosa. E foi justamente nesses documentos

que encontramos também o desvio das prescrições nacionais na questão relacionada à História local. De qualquer maneira, podemos afirmar que, pelo menos a título de registro, o Ensino de História do GES estava alinhado às diretrizes nacionais.

Foi por meio dos registros do GES que localizamos alguns professores de História que lecionaram na instituição durante o Estado Novo. Mauro de Araújo Braga, Edson Frazão Cavalcanti, Carlos Dias de Miranda Cunha eram figuras de notório saber, o que lhes conferia o atributo necessário para a prática da docência, uma vez que ainda não havia no Espírito Santo cursos para formar professores de áreas específicas. Os três professores eram formados em Direito e suas notoriedades no cenário capixaba foram comprovadas através de publicações no jornal capixaba de grande circulação: o *Diário da Manhã*. Nesse mesmo veículo de comunicação, encontramos uma coluna escrita pelo professor Mauro Araújo Braga em homenagem à personalidade de Rui Barbosa. O teor da publicação sintetiza todas as características identificadas no Ensino de História do período. Narra Rui Barbosa de forma heroica, romantizada, enaltecendo suas virtudes e seus deveres para com a pátria, pontuando a sua colaboração para a criação do sentimento nacional brasileiro.

As investigações proporcionaram algumas respostas, mas ainda estão distantes de dar como encerradas as múltiplas possibilidades de análises que se abriram. A cada retorno alcançado, novas problematizações surgiram. Essa é a dinâmica da ciência. Essa foi a dinâmica que por ora se apresenta, pois como afirma Bloch “o passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e se aperfeiçoa” (BLOCH, 2001, p. 75).

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Leonor Franco. O Espírito Santo na ditadura Vargas: educação e autoritarismo. **Dimensões - Revista de História / Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Estudos Gerais, Departamento de História**, Vitória: CCHN Publicações / EDUFES, n. 13, p.46-49, 2001.

ABUD, Katia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 103-114, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010201881998000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201881998000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 7 set. 2018.

ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. *In*: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 28-41.

BERTO, Rosianny Campos. **A constituição da escola ativa e a formação de professores no Espírito Santo (1928-1930)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2013.

BITTE, Regina Celi Frechiani. **A formação de professores no curso de História da UFES: o discurso histórico sobre a relação teoria e prática pedagógica**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Edições, 2001.

BOMENY, Helena (Org.). 2001. **Constelação Capanema: intelectuais e política**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas. Bragança Paulista (SP): Ed. Universidade de São Francisco, 2001.

BOREL, Tatiana. **A configuração da docência no ginásio do Espírito Santo (1906-1951)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2017.

BOREL, Tatiana. **Processos de formação e práticas docentes na constituição histórica da educação física escolar no Espírito Santo, nas décadas de 1930 e 1940**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2012.

CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em História. *In*: BRASIL. Secretaria da Educação básica. **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger (Org.) **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Ed. Liberdade, 2011.

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

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. **Educação & pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa, p. 147, 2007.

DIAS, Amália. **Apostolado cívico e trabalhadores do ensino: história do magistério do ensino secundário no Brasil (1931-1946)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos; SALES, José Albio Moreira de. As teorias da História e a História Ensinada no Ensino Fundamental. **Educativa**, Goiânia, v. 19, p. 1043-1065, 2016.

FONSECA, Thaís Nívea de Lima. **História & ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FONSECA, Thaís Nívea de Lima O herói nacional para crianças: produção e circulação de imagens de Tiradentes na escola primária brasileira. *In*: Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação: educação: manifestos, lutas e utopias. 25, 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2002. v. 1. p. 1-17.

FRANÇA, Aldaires Couto. **Propostas curriculares para o ensino de estudos sociais: circulação e apropriações de representações de ensino de história e de aperfeiçoamento de professores (Espírito Santo, 1956 - 1976)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2013.

GASPARELLO, Arlette Medeiros; VILLELA, Heloisa de Oliveira. **Uma identidade social em formação**: os professores secundários no século XIX brasileiro. Trabalho apresentado no III Congresso Brasileiro de História da Educação, Paraná, 2004.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**. Verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GRAZZIOTTI, Marinete Simões. **Dever do estado e direito do cidadão**: as políticas públicas no governo varguista no Espírito Santo (1930-1945). 2006. Dissertação. (Mestrado em História) – Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2006.

GUERRA, Marcela Camporez. **Fotografia e história**: uma análise da interventoria de João Punaro Bley no Espírito Santo através das imagens publicadas na revista Vida Capichaba nos anos 1930, 1935, 1937 e 1942. 2015. Dissertação. (Mestrado em História) – Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória 2015.

HAYASHI, Carlos Roberto Massao; FERREIRA JUNIOR, Amarílio. O campo da história da educação no Brasil: um estudo baseado nos grupos de pesquisa. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 3, p. 167 - 184, 2010.

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

HORTA, J. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

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

KULESZA, Wojciech Andrzej. O processo de equiparação ao Ginásio Nacional na Primeira República: o caso do Colégio Diocesano da Paraíba. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, v 11, n 2, p. 81 – 102, 2011.

LAUFF, Rafaelle Flaiman. **Diretrizes para formação de professores espírito-santenses na antessala da ditadura do Estado Novo (1930-1937)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S-0102-01881999000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-0102-01881999000200006)>. Acesso em: 8 mar. 2018.

LEÃO, Gabriel Bertozzi; RODRIGUES, Poliana Jardim. Revisitando Rugendas e Debret. In: XVIII Encontro Regional da Associação Nacional de História, 2012, Minas Gerais. **Anais...**Mariana: ANPUH, 2012.

LEITE, Juçara Luzia; PIROLA, André Luiz Bis. O livro didático no Espírito Santo: o desafio das fontes. *In*: SILVA, Gilvan V.; SIMÕES, Regina Helena S.; FRANCO, Sebastião P. (orgs). **História e Educação: territórios em convergência**. Vitória: GM/PPGHIS-UFES, 2007. p. 197-216.

LOPES, Andréa. **O conhecimento histórico no Ginásio de Santos (atual E.E Canadá) durante a Era Vargas (1930-1945)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2015.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. Profissão docente, formação de professores e instituições escolares. *In*: SIMÕES, Regina Helena Silva; CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos (Org.). **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: Edufes/SBHE, 2011. p. 59-77.

LUIZ, Miriã Lucia. **Dentro e fora da ordem: diretrizes curriculares para o ensino de história no espírito santo em tempos autoritários (1964-1985)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2015.

LUIZ, Miriã Lucia. **Que história é essa? Percursos da história ensinada a crianças em escolas do ensino fundamental**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2010.

MENDONCA, Carlos Vinicius de. Segurança nacional e intervenção no Espírito Santo na Era Vargas/Bley (1930-1940). **Dimensões - Revista de História / Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Estudos Gerais, Departamento de História**, Vitória: CCHN Publicações / EDUFES, n. 25,p. 182-195, 2010.

MOREIRA, Kênia Hilda. **O ensino de história do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático-pedagógica**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011.

MUNAKATA, Kazumi. Da didática da História à história da História ensinada. **História Hoje**. São Paulo, v. 2, n. 3, 2013.

NADAI, Elza. O ensino de História e a pedagogia do cidadão. *In*: PINSKY, Jaime (org.) **O Ensino de História e a criação do fato**. São Paulo. Contexto, 1991

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**. Rio de Janeiro. v. 2, nº 4, p. 265-304, 2013.

NOVOA, António. História da educação: Percursos de uma disciplina. **Análise Psicológica**, Lisboa, vol 4, p. 417- 434, 1996.

NÓVOA, António. Os professores: um “novo” objecto da investigação educacional. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema. *In*: BOMENY, Helena (org.). **Constelação Capanema: intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

OLIVEIRA, José Teixeira de. **História do estado do Espírito Santo**. 2. ed. Vitória: Fundação Cultural do Espírito Santo, 1975.

OLIVEIRA, Renato Edson. **O Brasil imaginado em José Francisco da Rocha Pombo**. 2015. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do ensino de história e geografia**. São Paulo: Cortez, 1994.

PINTO JR., Arnaldo. A História ensinada através dos livros didáticos de Joaquim Silva: uma educação moderna dos sentidos. In Simpósio Nacional de História da Associação Nacional dos Professores Universitários de História, 26, 2011, São Paulo. **Anais...**São Paulo: ANPUH, 2010.

PIROLA, André Luiz Bis. **O livro didático no Espírito Santo e o Espírito Santo no livro didático: história e representações**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

POMBO, José Francisco da Rocha. **Nossa Pátria: Narração dos factos da História do Brasil, através da sua evolução com muitas gravuras explicativas**. 34ª ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1917.

POMBO, José Francisco da Rocha. **História do Brasil**. Nova edição Ilustrada. Rio de Janeiro. W.M Jackson Inc. Editores, 1942, vol. I.

REIS, José Carlos. **Nouvelle Histoire e tempo histórico: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel**. São Paulo: Ática, 1994.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROSA, Joseneide. **Os interesses e ideologias que nortearam as políticas públicas na educação no governo Vargas 1930 - 1945: o caso do Espírito Santo**. 2008. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2008.

ROSA, Roberta Cristina Silva da. Herói e Trabalhador: o papel do índio no Estado Novo e o Ensino de História. In: XIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2012, Campinas. **Anais ...**Campinas: Unicamp, 2012.

SALIM, Maria Alayde Alcântara. **Encontros e desencontros entre o mundo do texto e o mundo dos sujeitos nas práticas de leitura desenvolvidas em escolas capixabas na Primeira República**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2009.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloísa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Joaquim, **História do Brasil para o Terceiro Ano Ginásial**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

SIMÕES, Regina Helena Silva. Em busca do futuro perdido? A pesquisa histórica como ferramenta para a problematização da profissão de professores no tempo. *In*: SIMÕES, Regina Helena Silva; CORREA, Rosa Lydia Texeira; Mendonça, Ana Waleska Pollo Campos (Orgs). **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011.

SIMÕES, Regina Helena Silva, BERTO, Rosianny Campos, SALIM, Maria Alayde Alcantara. Escritas da história da educação produzidas no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo (1992-2018). *In*: SIMÕES, Regina Helena Silva, BERTO, Rosianny Campos, SALIM, Maria Alayde Alcantara. **Temas da história e da historiografia da educação no Espírito Santo**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. p. 24-39.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde. A história da educação no estado do Espírito Santo: o que se produz na academia. *In*: SIMÕES, Regina Helena Silva (Org.). **História da educação no Espírito Santo: vestígios de uma construção**. Vitória: EDUFES, 2009.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel (Org.). **História da educação no Espírito Santo: catálogo de fontes**. Vitória: EDUFES, 2004.

SIMÕES, Regina Helena Silva; SALIM, Maria Alayde Alcântara; TAVARES, Johelder Xavier. O Ginásio do Espírito Santo no contexto das políticas educacionais do Estado brasileiro (1933-1957). *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo, SP: Cortez, 2008. 320 p. (Coleção: Biblioteca Básica de História da Educação Brasileira, v. 2).

VASCONCELLOS, Felipe de Sousa Lima. Os livros didáticos no Estado Novo: construindo uma consciência histórica. *In*: XIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2012, Campinas. **Anais ...** Campinas: Unicamp, 2012.

VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. (orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIANA, Artur Gaspar. **História do Brasil para a 3ª série ginasial**: Editora do Brasil. São Paulo. 1944.

WENDT, Wanessa Tag. **A república nos livros didáticos de História da Era Vargas (1938-1945)**. 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

## FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro, 9 abr. 1942a. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%20rio.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%20rio.htm)>. Acesso em: 7 set. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.245, de 9 de abril de 1942. Disposições transitórias para a execução da Lei orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 10 abr. 1942b, Seção 1, p. 5803 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4245-9-abril-1942-414157-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 7 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1936.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Circular com orientações aos inspetores sobre a maneira como deveria ser ministrado o programa de ensino do Colégio Estadual do Espírito Santo, incluindo o método de ensino, 1944**. Arquivo do Colégio Estadual do Espírito Santo. Vitória/ES, 1944.

DIÁRIO DA MANHÃ. Mauro Araújo Braga aluno da turma de História do Brasil. **Diário da Manhã**, p. 3, 1930. Arquivo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/1930.

DIÁRIO DA MANHÃ. Mauro Araújo Braga aprovado na Faculdade de Direito. **Diário da Manhã**, p. 1, 1931. Arquivo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/1931.

DIÁRIO DA MANHÃ. Mauro Araújo Braga orador do Grêmio Literário Ruy Barbosa. **Diário da Manhã**, p. 1, 1932. Arquivo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/1932.

DIÁRIO DA MANHÃ. Mauro Araújo Braga publica a coluna Ruy Barbosa. **Diário da Manhã**, p. 3, 1933. Arquivo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/1933.

DIÁRIO DA MANHÃ. Edson Frazão Cavalcanti convocado para a Associação Espírito-Santense de Educação. **Diário da Manhã**, p. 1, 1933. Arquivo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/1933

DIÁRIO DA MANHÃ. Edson Frazão Cavalcanti certificado pelo GES. **Diário da Manhã**, p. 1, 1934. Arquivo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/1934.

DIÁRIO DA MANHÃ. Carlos Dias de Miranda Cunha listado entre os alunos da faculdade de Direito. **Diário da Manhã**, p. 1, 1935. Arquivo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/1935.

DIÁRIO DA MANHÃ. Convite para a formatura de Edson Frazão Cavalcanti na Faculdade de Direito e divulgação da solenidade de formatura de Carlos Dias de Miranda Cunha. **Diário da Manhã**, p. 1, 1937. Arquivo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/1937.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Interventor (1937-1943: BLEY). **Resenha: Atividades do Ensino e da Saúde Pública na administração do Interventor Federal Capitão João Punaro Bley, sendo Secretário da Educação e Saúde o Dr. Fernando Duarte Rabelo.** Vitória: Imprensa Oficial, 1939.

GINÁSIO DO ESPÍRITO SANTO. **Relação dos livros adotados em 1942.** Arquivo do Colégio Estadual do Espírito Santo, 1942. Vitória/ES 1942.

GINÁSIO DO ESPÍRITO SANTO. **Relação dos livros adotados em 1945.** Arquivo do Colégio Estadual do Espírito Santo. Vitória/ES, 1945.

GINÁSIO DO ESPÍRITO SANTO. **Livro de Correspondências de Diversas Autoridades 1940 – 1944.** Arquivo do Colégio Estadual do Espírito Santo, 1940. Vitória/ES, 1940.

OFÍCIO DE EQUIPARAÇÃO DO GES. **Documento que versa sobre a equiparação do GES ao Colégio Pedro II.** 1933. Arquivo Público de Vitória. Vitória/ES, 1933.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.** Rio de Janeiro, Imprensa Oficial, 1936, p. 13.

PROVA DE HISTÓRIA. **Prova de História do Brasil da 3ª série do Colégio Maria Matos.** 1940. Arquivo Público de Vitória. Vitória/ES, 1940.

PROVA DE HISTÓRIA. **Prova de História Pátria da 3ª série da Escola Santa Rosa.** 1940. Arquivo Público de Vitória. Vitória/ES, 1940.

## ANEXOS

### ANEXO A – COLUNA DO *DIÁRIO DA MANHÃ* ESCRITA PELO PROFESSOR MAURO ARAÚJO BRAGA

Ruy  
(lido no Grêmio Ruy Barbosa)

Mauro de Araújo Braga

Quando o Brasil entrou para o regime constitucional parecia estar completo o seu sonho! Trabalhou pela libertação dos escravos, pela queda da monarquia, pela carta magna liberal.

Em quatro anos de trabalho insano, de discursos, conferências, artigos na imprensa, ele ajudou a transformar a pátria. Em 4 anos apenas houve a transformação radical da opressão do poder soberano de um, da escravatura para a liberdade, igualdade de todos perante a lei e garantia dos direitos do cidadão, pela Constituição, que sem dúvida, era uma das mais belas cartas supremas de todos os países! Mas o seu sonho ainda não estava completo! Era preciso ensinar ao povo e aos dirigentes destes a obediência a lei e o respeito aos direitos alheios. O Marechal Deodoro dissolveu ilegalmente o Congresso. Ruy protestou e tornou-se um advogado prejudicado pelo poder. Quando Floriano depôs quase todos os governadores estaduais, prendeu e reformou generais, Ruy levantou-se revoltado. Foi ao Palácio e rompeu firme e resoluto com Floriano. Depois de dizer o que sentia, assumiu a direção do Jornal do Brasil, iniciando uma violenta campanha em continuação de suas ideias. Trabalhou imensamente. No dia 6 de setembro de 1893, levantou-se a armada tendo Ruy, em defesa própria, refugiado a bordo do navio “Magdalena” que o conduziu a Buenos Aires. Floriano em um decreto cassou-lhe as honras de general de Brigada, que lhe haviam sido conferidas, em recompensa aos serviços prestados ao país. Ruy, escreveu a “La Nacio”, duas cartas explicando a sua atitude procurando o exílio. O Sr. Prudente de Moraes, na Presidência da República, revogou o decreto de Floriano que cassava as honras de general do Sr Ruy Barbosa.

Escreveu também as celebres cartas da Inglaterra, no Senado foi sempre reto aos seus princípios e pronunciou vibrantes discursos em prol da lei e do regime constitucional. Em 6 de novembro de 1897 falou no Senado contra a tentativa de morte de que fora vítima o presidente Moraes. Em 16 de novembro de 1904 pronunciou severas palavras contra a revolta da Escola Militar.

Pelo presidente Rodrigues Alves, foi convidado com bastante insistência para chefiar a delegação brasileira, na 2ª Conferência Internacional de Haia. Naquele Congresso de juristas de todos os países, Ruy defendeu o princípio de igualdade jurídica das nações, defesa essa que lhe deu fama universal. A Imprensa de Haia, que com indiferentismo recebeu a delegação brasileira, com elogios e com entusiasmo se despediu dela. Ruy, de regresso a Pátria, foi alvo de justa manifestação popular, notando-se a presença de toda a colônia brasileira. No discurso de agradecimento disse “Um homem de convicções honestas, com a intrepidez e pertinência das suas convicções necessariamente há de acabar por se impor, ao respeito de seu auditório, por mais adversário que ele lhe seja”.

De regresso a pátria, o apóstolo da paz e da liberdade, pronunciou uma conferência na Faculdade de Direito de S. Paulo, que intitulou “Justiça” fazendo divulgação a mocidade brasileira, os seus princípios pelos quais se debatia desde jovem.

A ação intelectual e política de Ruy, ausava admiração a todos os brasileiros. Escolhido candidato a presidência da Republica, por uma convenção de políticos, obteve maioria dos votos nas eleições. Entretanto a fraude com que se agiu no Congresso, não permitiu que ele assumisse o mais.

A convenção civilista não (ilegível) posto de nossa terra! Moreceu! Em 1913 depositava a mesma confiança em Ruy, candidatando-o ao elevado posto.

Mas ele não tinha ambição do poder e tendo em vista o resultado fraudulento da 1ª vez, desistiu da sua candidatura. Preferiu ficar no meio do povo e defender junto ao governo o interesse geral! Ruy foi presidente da Academia Brasileira de Letras. Quando em 14 de dezembro de 1920, foi designado para saudar as cinzas de D. Pedro II e de D. Teresa Cristina, que regressavam ao seu território natal, pronunciou um dos seus mais belos discursos recordando os fatos históricos.

Em 1921, o grande tribuno, fez ver ao Congresso, que a nossa Constituição precisava ser revista. Necessitava de algumas reformas. Iniciou uma série de discursos que infelizmente foram todos infrutíferos.

Ele fazia ver que, o povo culto do Brasil, não suportava as folhas constitucionais. Aborrecia-o o processo das eleições. A fraude. A falta de respeito. O abuso do poder.

Ele via maus horizontes para o futuro nacional. Ninguém melhor do que ele, analisava a constituição, pois foi ele que a projetou! Infelizmente os nossos senadores e deputados não deram ouvidos aos mugidos do leão da sabedoria.

O seu brado não ecoava como dantes. E desanimado porque viu fracassados seus esforços, com 71 anos de idade, cansado da luta, renunciou a cadeira do Senado, e foi para um retiro em Petrópolis, passar o resto da vida, isolado do povo, a quem dedicara sua vida e o seu talento.

Na carta que endereçou ao presidente do Senado disse “Busquei servir o meu país e ao meu Estado natal, enquanto estive no erro de supor que lhes podia ser útil. Mas acabando por fim de ver que não tenho meios de conseguir nada, a bem dos princípios a quem consagrei minha vida é que a lealdade a essas convicções me tornou corpo estranho na política brasileira, renuncio ao lugar, que, em quase contínua luta, ocupo, neste regime desde o seu começo, deixando a vida política para me voltar a outros deveres”.

Ruy fez falta ao Senado.

O povo bahiano reconhecendo plenamente os serviços prestados a Pátria, elegeu-o novamente para a cadeira que renunciara.

Em 30 de junho de 1921, subia, já velho o edifício do Senado afim de reassumir a cadeira.

Ali pronunciou o último e mais belo discurso de sua carreira. Não recuou uma só palavra da decisão que tomava.

Vinha mais uma vez pedir aos brasileiros que o ouvissem. Desejava a reforma da Constituição! Convenceu-se de que sem aquela, esta estava perdida!

Ao terminar a eloqüente oração, traçou em linhas gerais os seus princípios e sua vida, e disse “Não volto a essa cena (quero dizê-lo hoje, aqui, alto e bom som) senão para estar a mão de cumprir esse irrecusável e modestíssimo dever. Daí não sairei uma linha. Não tenho e não terei pretensão alguma. Não adoto, nem adotarei as de ninguém. Na arena das candidaturas no governo, nada tenho que ver. Onde

surgir o princípio da revisão constitucional com as garantias de ser executado, capaz e lealmente, aí estará o meu voto. Não tenho compromisso a não serem os das minhas convicções, perfeitamente definidas e conhecidas.

Não assumi e não assumirei nenhum senão (ilegível) e abertamente, aos olhos do país, e não reconheço a quem quer que seja, o direito de me atribuir, senão quando por mim inequivocadamente declarados, com a minha palavra e a minha escrita ou a minha assinatura.

“Eis senhores o meu programa, si e o que tal nome se lhe ajusta, programa qual todo ele, negativo, de abstenção, de reserva e fraqueza, bem simples, bem nítido, bem claro para me assegurar o direito, de não ver o meu nome envolvido todos os dias nessa abolição política eleitoral a qual sou e serei até o fim absolutamente estranho”.

Mas, senhor presidente, os deputados e senadores, ambiciosos nas cadeiras, inimigos da pátria não concebem a revisão de nossa magna carta.

E Ruy, voltou ao retiro depois de explicar ao povo pelos seus representantes diretos, a sua atitude!

Voltou para o retiro em Petrópolis, satisfeito porque prestara serviços à pátria. Nas suas últimas palavras ao Senado, notamos que ele já não tomou atitudes gerais. Limitando-se a, como cidadão, dar o seu voto a reforma da Constituição. Já não fez propaganda da causa. Já não se incomodava mais com os que o ouviam. Estava ali vencido.

Era simplesmente um cidadão como outro qualquer. Não parecia o mesmo Ruy que tantas glórias deu ao Brasil.

Enfim resoluto em suas atitudes, não se conformando com as ambições de seus colegas, abandonou-os de uma vez para sempre.

No retiro situado em Petrópolis Ruy passou os últimos dias de sua vida contemplando a Natureza, dedicando momentos felizes aos seus filhos e rezando, implorando a Deus, a felicidade nos destinos do Brasil.

No dia 1 de março de 1923, agravou-se o estado de saúde de Ruy e foram chamados ao retiro o Frei Celso, amigo antigo do grande brasileiro, afim de ministrar extrema Unção e alguns médicos, pois era esperado o momento de desfalecer.

Justamente na hora da chegada do representante de Deus Ruy, apertando nas mãos uma medalha de Nossa Senhora expirou.

Era cadáver as 8:35 da noite.

O mundo civilizado recebeu com pesar a dolorosa notícia. Os jornais de todos os cantos da Terra, ocuparam-se largamente da descrição da vida do brasileiro extinto. A França, Holanda, Portugal, enfim a Europa, a América, choraram a grande perda.

Providenciado o embalsamamento do corpo, foi este transportado para Capital Federal e exposto no salão principal da biblioteca Nacional.

O Sr. Presidente da República, as altas autoridades do país, os representantes das nações estrangeiras, visitaram oficialmente o corpo, e transportaram-no para o carro fúnebre, tendo sido prestadas as continências militares, por um piquete de cavalaria, e vários batalhões formados.

O povo em massa acompanhou o cortejo que seguiu pelo Flamengo e teve e teve final no cemitério S. João Batista. Vários discursos foram proferidos, e decretado, pelo governo, luto oficial por 3 dias.

Foram feitas as ultimas homenagens que o Brasil prestou ao seu grande filho, com a cooperação de quase todos os povos do mundo!

Peco permissão, senhor presidente, para terminar estas palavras desejando que este Grêmio continue progredindo, seguindo a risca os mesmos princípios, as mesmas ideias, ensinando aos seus associados, lutar pela liberdade, pela justiça e pela grandeza do Brasil. À memória do apóstolo da justiça, do propagandista da liberdade essa nossa insignificante homenagem: “O Grêmio Literário Ruy Barbosa”. Nós, moços, cheios de vida, e de entusiasmo procuraremos mantê-lo não só como uma homenagem, mas para a grandeza da Pátria porque aqui estão reunidos, os discípulos de Ruy Barbosa, que talvez não tenham a mesma inteligência, mas tem o mesmo ardor pelo trabalho, o mesmo amor a pátria, e os mesmos sentimentos de liberdade e justiça. Continuemos pois a sua obra! É preciso que a mocidade brasileira não fique indiferente aos acontecimentos do nosso passado e do nosso presente, porque a ela será entregue o futuro. Devemos trabalhar pelo bem estar do Brasil porque nele estão sepultados os filhos heróicos que o defenderam em ocasiões críticas, porque nele vivemos e trabalhamos, e porque nele viverão nossos descendentes...

E so! ...