

ENSINO DE HISTÓRIA E DITADURA CIVIL-MILITAR. UMA REFLEXÃO À LUZ DO LIVRO-SLIDE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: VULTOS DA PÁRIA. ORAÇÃO AOS MOÇOS

Maria Alayde Alcântara Salim¹

Ueber José de Oliveira²

Resumo: Norteados pelas elaborações de Marc Bloch (2001) quanto ao fato de que as fontes documentais não falam por si e que é imprescindível ao historiador saber interrogá-las, o presente artigo tem por objetivo a análise de um vestígio, uma marca do ensino de história encontrado no presente, mais precisamente um material paradidático escolar produzido e distribuído pelo Ministério da Educação e Cultura no ano de 1972. A partir de tal documento, analisaremos alguns aspectos que marcaram esse ensino no período denominado de Ditadura Civil-Militar (1964-1985). O material intitulado Livro-Slide-Educação Moral e Cívica apresenta, em uma ordem cronológica, a biografia e realizações de personalidades consideradas de destaque na história nacional e em anexo ao texto, um conjunto de slides retratando tais personalidades. A conclusão é a de que, apesar da renovação em relação às concepções e às práticas do ensino de história que buscaram superar o modelo de ensino baseado na exposição cronológica e linear dos fatos políticos, observamos algumas permanências e mesmo retrocessos na realidade vivenciada na prática desse ensino na educação básica.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação moral e cívica; Ditadura militar

Abstract: Guided by the elaborations of Marc Bloch (2001) about the fact that documentary sources do not speak for themselves and that it is essential for the historian to know how to question them, this article aims to analyze a trace, a hallmark of the teaching of history found in the present, more precisely a paradidactic school material produced and distributed by the Ministry of Education and Culture in the year 1972. From this document, we will analyze some aspects that marked this teaching in the period called Civil-Military Dictatorship (1964-1985). The material entitled Slide-Book-Moral and Civic Education presents, in a chronological order, the biography and achievements of personalities considered prominent in national history and attached to the text, a set of slides depicting such personalities. The conclusion is that, despite the renewal in relation to the conceptions and practices that mark the teaching of history that sought to overcome the model of teaching based on the chronological and linear exposition of political facts, we observed some permanences and even setbacks in the lived reality in the practice of this teaching in basic education.

Keywords: Education; conservatism; moral and civic education.

1. Doutora em Educação (PPGE-Ufes); Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB-Ufes); Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas e Sociais (Ufes/Ceunes).

2. Doutor em Ciência Política (PPGpol-Ufscar); Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas (PPGhis-Ufes); Professor do Departamento de História (Ufes).

Introdução

No bojo da onda conservadora que atinge o Brasil e o mundo nos últimos tempos, têm se tornado cada vez mais recorrente a defesa do resgate de inusitadas propostas nas mais diversas áreas. E entre tais propostas vistas por muitos como verdadeiros descabimentos consta, no campo educacional, a recuperação das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSP), ambas de triste memória.

A defesa do retorno das referidas disciplinas no âmbito do ensino básico apareceram no programa de governo e nas falas de diversos candidatos em nível estadual, no Espírito Santo, a exemplo do candidato capixaba do Partido Social Liberal (PSL), Carlos Manato, além de ter constado em reiteradas manifestações do então presidenciável e hoje presidente eleito pelo mesmo partido, Jair Bolsonaro, bem como do seu vice, o General Hamilton Mourão, do PRTB. Este último, por exemplo, em uma entrevista veiculada no jornal *Folha de São Paulo*, se justificou na defesa da proposta afirmando que “a gente defende o resgate de valores, não só da disciplina, mas valores da nacionalidade que ficaram perdidos no caminho e não foram incutidos na cabeça da criança e do jovem. O amor à verdade, lealdade, responsabilidade, afirmou Mourão.”³

Considerando que a história e o passado não significam a mesma coisa, Keith Jenkins, no livro *História Repensada*, advoga a tese de que a história compreende “um dentre uma série de discursos possíveis a respeito do mundo” (KEITH, 2013, 23). Complementado o referido autor, Biasute (2018, p. 13) indica que “a parte do mundo que forma o objeto de investigação da história é o passado”. Portanto, “história e passado são categorias distintas: a primeira representa uma espécie de discurso sobre o mundo, ao passo que a segunda é exatamente o objeto sobre o qual esse discurso se organiza” (BIASUTE, 2018, p. 13).

O renomado historiador francês Marc Bloch definiu o objeto da ciência histórica por meio de uma sentença que se tornou célebre: “a história é a ciência que estuda o homem no seu tempo”. Ao nos fornecer tal fórmula, Bloch estava longe de simplificar a questão. Para o historiador francês, o que deve mobilizar o historiador são as questões do presente, e, nesse sentido, a história passa a ser compreendida como o instrumento por meio do qual nós, homens da contemporaneidade, procuramos resolver problemas eminentemente contemporâneos, incluindo aqueles que estão inscritos em um passado que não passa, parafraseando outro renomado historiador,

3. BOLSONARO quer resgatar Educação Moral e Cívica no currículo das escolas. **Folha de São Paulo**, 25 set. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/09/bolsonaro-quer-resgatar-educacao-moral-e-civica-no-curriculo-das-escolas.shtml>>. Acesso em 27 de set. 2018.

este alemão, Reinhart Koselleck.

O historiador José Carlos Reis (2006, p. 198), ao buscar compreender a noção de tempo a partir da tradição dos *Annales*, inaugurada por Bloch, salienta o seguinte:

Os *Annales*, e Braudel em particular, construiriam o conceito de “longa duração”, que ao mesmo tempo incorpora e se diferencia do conceito de estrutura social das ciências sociais. A longa duração é a tradução, para a linguagem temporal dos historiadores, da estrutura atemporal dos sociólogos, antropólogos e lingüistas.

Apesar de relativamente simplificado, é possível observar uma problematização importante quanto à noção de tempo, bem mais elaborada que a lógica linear de tradição positivista. Portanto, Marc Bloch, e a tradição historiográfica por ele inaugurada, se opõem frontalmente à noção da História como *ciência do passado*, passado que poderia ser reconstruído por meio de fontes documentais, exatamente como aconteceu. Para Bloch (2002, p.73), por exemplo, o conhecimento histórico de fatos do passado ou do presente será sempre um conhecimento por meio de vestígios: “[...] o que entendemos efetivamente por documentos senão um vestígio, a marca perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar”.

Nessa mesma perspectiva, Ginzburg (2002), também opondo-se à noção positivista de documento, e, ao mesmo tempo, refutando as teses céticas sobre a possibilidade do conhecimento histórico, afirma que a História humana pode ser reconstruída com base em rastros e indícios do passado no presente; e tais reconstruções implicam, implicitamente, uma série de conexões naturais e necessárias. Segundo as formulações historiográficas de De Certeau (2002), que estabelecem um forte diálogo com os autores citados, a História se constrói no contínuo embate entre o presente, no qual está localizado o historiador e seus postulados, e um passado, que se procura construir a partir dos vestígios no presente.

Tais reflexões nos guiaram metodologicamente na proposta de pensarmos as possibilidades de construção de um conhecimento historiográfico sobre o ensino de história na educação básica. Assim, neste artigo, tendo como fonte principal um vestígio, uma marca do ensino de história encontrado no presente, mais precisamente um material paradidático escolar produzido e distribuído pelo Ministério da Educação e Cultura no ano de 1972, analisaremos alguns aspectos que marcaram esse ensino no período denominado de Ditadura Civil-Militar (1964-1985). O material intitulado Livro-Slide-Educação Moral e Cívica, apresenta em uma ordem cronológica a biografia e realizações de personalidades consideradas de destaque na história nacional e em anexo ao texto, um conjunto de slides retratando tais personalidades.

Norteados por Bloch (2002), sabemos que as fontes documentais não falam por

si; é imprescindível que o historiador saiba interrogá-las e não aceite cegamente todos os testemunhos históricos. Seguindo essa perspectiva, direcionaremos perguntas a esse documento que nos permitam focalizar de que forma o cenário político atuou na configuração desse ensino, em especial no lugar da História, que perdia espaço para a *Moral e Cívica* no currículo escolar. Analisaremos, também, a organização dos conteúdos e a produção de materiais didáticos de ensino. Devemos ressaltar que pistas, vestígios de uma concepção e de uma prática de ensino, produzidas no trabalho com o documento serão entrecruzados com outras fontes e pesquisas sobre o tema, pois a construção do conhecimento se faz a partir do entrecruzamento dos dados fornecidos por uma multiplicidade de fontes: “[...] seria uma grande ilusão imaginar que cada problema histórico corresponde um tipo único de documento específico para tal emprego” (BLOCH, 2002, p.80).

Ao elegermos como fonte para as nossas análises um material didático nos aproximamos da História Cultural, na medida em que essa perspectiva historiográfica privilegia o estudo da cultura material das sociedades humanas, com o objetivo de evidenciar os processos de circulação e apropriação culturais. Na pesquisa educacional, esse procedimento trouxe à tona fontes até então pouco exploradas, como textos didáticos, cartilhas, revistas e jornais, correspondências, regulamentações escolares, enfim, toda a variedade dos objetos que servem de suporte material para a circulação/ apropriação das ideias pedagógicas. Cabe ainda destacar que a presença da perspectiva cultural, na pesquisa educacional, representou, fundamentalmente, uma oposição à tradicional história das ideias pedagógicas. O foco das análises foi deslocado dos sistemas das ideias universais para o conceito de *representação*, ou seja, como, em diferentes tempos e espaços, uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler (CHARTIER, 1990).

65

A historicidade do Ensino de História

Os estudos que abordam temáticas relacionadas à historicidade do ensino de história, a exemplo de Bittencourt (1997) e Fonseca (2003), indicam que a constituição da história como disciplina e sua inserção do currículo escolar acontece no período Imperial, após a fundação do Colégio Pedro II, em 2 de dezembro de 1837. Antes disso, o saber histórico aparecia como auxiliar de outras áreas do conhecimento, apresentados com o propósito de complementar outros saberes, de fundo doutrinário e religioso. O Colégio Pedro II destinava-se à formação da elite, mas, além disso, integrou o projeto imperial de construção da identidade cultural da Nação e, de acordo com Schwarcz

(2000, p.150), “[...] converteu-se em uma espécie de ‘símbolo de civilidade’, de um lado, e de pertencimento a uma elite, de outro”.

Além do colégio, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), formado um ano depois, em 1838, teve entre seus associados muitos professores do estabelecimento de ensino secundário supramencionado, e apresentava como objetivo inaugurar uma produção historiográfica para o Brasil baseada nos vultos e personalidades políticas. Da mesma forma, a História como disciplina escolar destinava-se a apresentação linear dos fatos políticos e a exaltação dos heróis nacionais. Depois vieram a Imperial Academia de Música e a Ópera Nacional. Além disso, o Imperador custeava diretamente grupos de escritores e poetas românticos, como Gonçalves Dias, e historiadores como Varnhagen. Os gastos com a instrução e cultura estavam concentrados na Corte, destinados a atender a um grupo seleto. Como observou Schwarcz (2000), todas essas realizações no campo da cultura e educação faziam parte do projeto mais amplo de consolidação da Monarquia que, além de assegurar o poder político, pretendia afirmar uma cultura e uma memória coletiva.

Mas de fato, o ensino secundário durante o Império apresentava um caráter extremamente elitista, representando um espaço de formação destinado a atender somente à pequena parcela da população que buscava o ensino superior. Como observou Nunes (2000), na política educacional do Império, a instrução primária destinava-se a cumprir seu papel civilizador enquanto a instrução secundária deveria ser responsável pela formação da elite ilustrada, diretamente vinculada ao pequeno círculo que participava do poder político e econômico do Estado.

A forma como se instituiu a produção historiográfica no Brasil e a inserção da disciplina nos currículos do ensino secundário estava em profunda conexão com o cenário geral, pois como observou Burke (1980), o século XIX foi marcado pela supremacia da História Política em detrimento da História Social, ficando cada vez mais estreitos os laços entre produção histórica, o seu ensino e o fortalecimento dos estados nacionais, assim:

[...] os governos viam a história como um meio de promover a unidade nacional, como uma forma de educação da cidadania, ou, como um observador menos simpático poderia afirmar, como uma forma de propaganda. Numa época em que os novos estados da Alemanha e Itália (e mesmo estados mais antigos como França e a Espanha) estavam divididos por tradições locais, o ensino de história nacional nas escolas e universidades desempenhava uma função de integração social. O tipo de história pela qual os governos estavam dispostos a pagar era, naturalmente, a história do Estado (BURKE, 1980, p.15)

Essa hegemonia da História Política articulada com a defesa do Estado-Nação, produziu uma História em que o Estado era o personagem principal de uma narrativa

enquanto o povo, as singularidades culturais e as diversas etnias marginalizadas estavam excluídas. O tempo era apresentado a partir de uma cronologia linear, como uma sucessão de fatos organizados em uma rígida periodização tendo como modelo a História Sagrada. Conforme as análises tecidas por Bittencourt (2008):

A construção da História profana da nação enfrentava o problema de estruturar e articular os períodos para estabelecer a noção de um tempo histórico no qual o sujeito era o Estado. Retiraram ensinamentos da História Sagrada, elencando a sucessão de reis, as lutas contra estrangeiros, ordenando os fatos para se chegar ao grande "evento": a Independência e a constituição do Estado nacional. A independência e o Estado monárquico conduziram o ao seu destino – uma "grande nação". Nesse objetivo, o discurso didático enfatizava o tempo futuro. O Brasil era o país do futuro, predestinado a um futuro brilhante pela grandiosidade do território e pelas imensas riquezas do seu solo (BITTENCOURT, 2008, P.148).

Esse modelo de produção historiográfica e manuais didáticos decorrentes dessa produção não sofreram alterações significativas com o advento do regime republicano. A única mudança de fato, segundo Fonseca (2003, p.74), foi a mudança do enfoque dado a Inconfidência Mineira, que passaria a representar o *movimento-símbolo da luta republicana*. A figura de Tiradentes é alçada a condição de herói a partir de uma construção estética de cunho religioso. Na ausência de uma imagem do herói a sua figura foi associada a de Cristo, *olhar cândido, vestes brancas com um crucifixo no peito, cabelos até os ombros, soltos* (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p.318).

67

Com a República, tal narrativa se reconfigurou, pois as elites dirigentes que comandaram o processo de instauração do Governo Republicano, formadas no seio dos ideais positivistas, defendiam, em seus discursos, que o Brasil buscasse o *progresso* e ingressasse na idealizada *Modernidade*. A República era representada como sinônimo de modernização e uma nova etapa na marcha em direção ao idealizado *progresso*. Nessa nova narrativa o regime monárquico estava relacionado ao atraso e a tudo que deveria ser superado e *para provar que a República vinha para ficar, alteravam-se rapidamente nomes e símbolos, na tentativa de dar mais concretude à mudança efetiva do regime* (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p.318). O Colégio Pedro II passou a se chamar Ginásio Nacional Pedro II, mantendo-se como referência de ensino para todas as instituições secundárias do país durante a Primeira República. No caso do Espírito Santo foi criado o Ginásio Espírito-Santense pela Lei nº 460, de 24 de outubro de 1908. Conforme a orientação do seu primeiro regulamento, o instituto de ensino deveria oferecer a "[...] *instrução secundária necessária, não só para a boa direcção da vida social do cidadão, como para a matrícula dos cursos superiores e para a obtenção do grau de bacharel em sciencias e letras*" (ESPÍRITO SANTO, Decreto nº 96, fev. 1908, cap. I, art.1, p. 85). O programa e a metodologia de ensino, organizados por uma congregação formada

pelos professores e pelo diretor da instituição, estavam submetidos às diretrizes estabelecidas pelo Regulamento do Ginásio Nacional Pedro II.

Nos textos jornalísticos e na produção didática dos professores que atuavam na instituição de ensino secundária capixaba observamos a forte influência dos pressupostos positivistas e do darwinismo social. O livro didático *Noções de Literatura*, de autoria de Pimentel (1917), professor de Escola Normal e do Ginásio Espírito Santo, é um exemplo dessa influência que pode ser percebida logo nas primeiras reflexões teóricas tecidas pelo autor na introdução do texto:

A formação embryonaria de um país, a sua situação geográfica, o clima, a raça ou as raças que entraram na sua constituição, bem como as suas lutas e conquistas, o progresso e o retrocesso na marcha geral de sua existencia, as glórias que o corôam, as amarguras que o contristam, numa palavra, o palpitar de toda a sua vida, - vão reflectir-se na obra de seus filhos mais illustres (PIMENTEL, 1917, p. 5).

68

No discurso republicano, a educação era vista como o *motor da História*, a via de ruptura com um passado que se almejava superar, enfim, reinava a crença de que, com a multiplicação das instituições escolares e a disseminação da educação escolar, seria possível incorporar grande parte da população “[...] na senda do progresso nacional” (NAGLE, 2001, p. 134). Além disso, a educação era concebida como um importante instrumento de conformação social, na medida em que seria responsável pela formação do cidadão apto a seguir a nova ordem social. Essa tendência se manifestou com a introdução do ensino de Instrução Moral e Cívica nas escolas, apresentado como um apêndice da História ou um acréscimo a essa disciplina, servindo, segundo Bittencourt (2008, p.117) *para desenvolver o sentimento patriótico, direcionando a moral secular*. No Espírito Santo a disciplina de Instrução Moral e Cívica estava presente no currículo das duas principais instituições de ensino secundário na Primeira República, Ginásio Espírito Santo e Escola Normal, localizados na cidade de Vitória, capital do Estado. A Instrução Moral e Cívica estava vinculada e era trabalhada simultaneamente com a disciplina de História do Brasil (SALIM, 2009).

Apesar da hegemonia de uma concepção de história e de práticas de ensino alicerçados no modelo positivista, eurocêntrico, tendo por referência os fatos políticos e a exaltação dos “heróis”, devemos ressaltar que as primeiras décadas do século XX foram marcadas por importantes movimentos no campo da historiografia e das artes, tanto em termos nacionais quanto internacionais, que produziram uma forte contestação a essa perspectiva hegemônica. Nos anos 20 na França, Lucien Febvre e Marc Bloch lideraram um movimento por um *novo tipo de história* que teve como marco o lançamento da revista intitulada *Annales d'histoire économique et sociale*.

Os fundadores do movimento produziram duras críticas aos princípios do

positivismo e não viam com bons olhos o predomínio da história política, e como destacou Burke (1980) queriam uma história mais vasta e humana que incluísse todas as atividades humanas e estivesse menos ligada à narrativa dos acontecimentos e mais ligada à análise da estrutura. No Brasil Gilberto Freyre com *Casa Grande Senzala* em 1933 e Sérgio Buarque de Holanda com *Raízes do Brasil* em 1936, produziram suas interpretações sobre o país em diálogo com a sociologia e a antropologia, ampliando as análises para o campo da cultura e da sociedade e rompendo com um modelo de história episódica, restrita a apresentação linear dos fatos políticos em que a história do país era apresentada a partir de uma periodização de matriz europeia. Vale destacar que as obras desses autores foram recebidas com grande entusiasmo pela escola historiográfica dos “Annales”.

No campo social e da cultura também podemos identificar movimentos contrários a ideologia que sustentava o discurso republicano. Schwarcz e Starling (2015) observaram que durante a Primeira República,

se generalizou um sentimento de decepção com relação à República, foi também nele que se imaginou um Brasil moderno. Sobretudo a intelectualidade nacional passaria a questionar concepções mais tradicionais na área da cultura, assim como enfrentaria as instituições republicanas, elevando o tom da ruptura. Aí estavam novos atores que passaram a lutar por direitos e participação (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p.338).

69

Para as autoras o marco desse processo de ruptura foi o ano de 1922, quando ocorreram dois momentos completamente antagônicos: comemoração do Centenário da Independência e a Semana de Arte Moderna, de um lado a celebração dos valores históricos e culturais que sustentavam a república e de outro o combate à estética romântica do século XIX e a ideia de um processo de assimilação pacífica no encontro das diferentes culturas, os modernistas estavam interessados em mostrar a tensão inerente desse encontro, que *levaria à deglutição crítica do outro* (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p.339).

O modernismo atingiu as diversas áreas da produção artística e aprofundou, de maneira ainda mais radical, a relação da arte com referências da cultura local. De certo, a proposta estética do modernismo encontrava enormes resistências tanto no campo da literatura quanto no campo da educação. No ano de 1924 Elpídio Pimentel, escritor de livros didáticos, jornalista e destacado professor de Literatura do Ginásio Espírito-Santense e da Escola Normal, em sua crônica quinzenal na *Revista Vida Capichaba*, teceu uma dura crítica às novas ideias, vistas por ele como *ridículas e malucas*, e continua:

[...] esquecem-se os dodivanas da actualidade literária que sem cultura e sem talento, nunca haverá originalidade e finalidades estheticas.” [...] Não poderemos crer que os novos metros arhythmicos suplantarão os áureos sonetos de Bilac e Augusto dos Anjos (PIMENTEL, 1924, p. 20-21).

As novas perspectivas teóricas da História também demorariam muito para ecoarem no espaço escolar, nos materiais didáticos e nas práticas de ensino dos professores de história. Em relação a essa temática é necessário destacar que a formação específica do professor de história é algo muito recente no cenário educacional do país. Os primeiros cursos de formação de professores em instituições de nível superior no Brasil surgiram nos anos de 1930, com o propósito de regulamentar o preparo de docentes para escola secundária (CANDAUI, 1897).

No Espírito Santo, a formação de professores teve início efetivamente em 1953 com a criação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na cidade de Vitória. O ensino de história era exercido tradicionalmente por advogados, juristas e engenheiros, e essa situação se manteve por muito tempo mesmo após a criação da faculdade, pois o número de egressos não conseguiu suprir a necessidade de professores para o ensino secundário (SALIM, 2009; BOREL, 2017). Sendo assim, considerando a formação inicial dos professores que atuavam nesse ensino podemos supor que esses profissionais estavam apartados da discussão sobre a renovação historiográfica e suas implicações no ensino.

A partir de 1930 com a chegada de Vargas ao poder e sua política de centralização educacional, as orientações nacionalistas para o ensino de história a partir do destaque atribuído à Educação Moral e Cívica se tornariam ainda mais forte. Segundo Fonseca (2001), as duas Reformas educacionais sucessivas, a de Francisco Campos em 1931 e a Gustavo Capanema em 1942 definiram com mais precisão as diretrizes para o ensino da História do Brasil. A primeira, ainda na curta experiência democrática do governo Vargas, destacava a necessidade da formação política do adolescente, a segunda, em pleno Estado Novo e afinada com esse momento político, determinava um ensino de história para a formação de uma consciência patriótica. No texto do redator dos programas de História da Reforma Capanema, observamos os traços do positivismo e a concepção do ensino de história como instrumento de afirmação do patriotismo, [...] *o estudo da História do Brasil visa precípuamente à formação da consciência patriótica, através dos episódios mais importantes e dos exemplos mais significativos dos principais vultos nacionais* (FONSECA, 2001, p. 102).

O Estado Novo, como é uma das características de todo governo autoritário, precisava do aval e do consentimento da população. Na visão de Schwarcz e Starling (2015, p.375) *nenhum governo anterior a Vargas devotou mais esforços a tentar construir um aparato próprio para se legitimar e difundir seu ideário político*, e nesse cenário a educação representa um espaço importante para a afirmação e difusão dos ideais do estado autoritário.

No estado do Espírito Santo identificamos uma série de documentos produzidos

por diretores de escolas públicas no ano de 1939, que nos permite perceber claramente a política de controle do espaço escolar exercida pelo Estado Novo. Nesses documentos os diretores acusam o recebimento de um “Inquérito Escolar” proposto pelo governo central e encaminhado pelas prefeituras e que deveria ser respondido por todos os alunos matriculados nas instituições públicas de ensino. O inquérito apresentava a seguinte questão: “*O que pensa a juventude escolar brasileira sobre o chefe e fundador do Estado Novo*” (ESPÍRITO SANTO, 1939). O “Inquérito Escolar” foi recebido até mesmo em escolas localizadas nas regiões mais longínquas do estado, mostrando assim a organização do regime em relação ao controle nas escolas.

Segundo Fonseca (2003, p. 54), o ensino de história nos seus programas curriculares, orientações metodológicas e práticas de ensino ficaria fortemente atrelado a ideia de instrumento da construção nacional que, *a partir das noções de pátria, tradição, família e nação, formaria na população o espírito do patriotismo e da participação consciente*. Em pesquisa sobre o tema a autora, utilizando-se de fontes como livros didáticos, cadernos de alunos, material de apoio didático, planos de aula de professores e trabalhos escolares, destacou que durante a década de 1950 essas marcas permaneceram presentes no ensino de história, e posteriormente, o regime civil-militar, instalado em 1964, só fez aprofundar ainda mais essas marcas já presentes desde a constituição da história como disciplina escolar no Brasil no século XIX.

Assim, as disciplinas “Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira” que já existiam, foram reformuladas, ganharam força tornando-se obrigatórias por meio da Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969. Essa mesma lei criou a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), responsável pela implantação, organização e fiscalização da Educação Moral e Cívica em todos os estabelecimentos escolares do território nacional.

A disciplina de Educação Moral e Cívica integrava o currículo do Ensino de Primeiro Grau, atual ensino fundamental, enquanto a disciplina de Organização Social e Política Brasileira estava presente no currículo do Segundo Grau, atual Ensino Médio, além da introdução de Estudos dos Problemas Brasileiros no ensino superior. As disciplinas de História e Geografia foram condensadas em uma única disciplina denominada Estudos Sociais, englobando a Educação Moral e Cívica e tendo como foco a apresentação linear dos fatos políticos e as biografias dos “grandes heróis nacionais”, acrescida agora dos principais personagens do regime militar, como veremos a seguir a partir da análise detida do material pedagógico foco de estudo do presente artigo.

O Livro-Slide de Educação Moral e Cívica: de material didático à fonte de pesquisa sobre o ensino da história

Para De Certeau (2002), o gesto inicial de toda pesquisa histórica consiste em separar, reunir e *transformar em documentos* determinados objetos que ocupavam lugares e funções diversos. O historiador, em sua prática investigativa, produz os seus documentos, deslocando certos objetos de seu lugar original e dando-lhes nova forma e estatuto. Tal perspectiva teórica opõe-se completamente à concepção positivista de documentos como objetos exteriores ao sujeito da pesquisa e que estariam prontos para prestar seu testemunho irrefutável e imparcial dos fatos históricos. Sendo assim, já não é possível conceber que a tarefa do historiador limita-se apenas à aceitação passiva dos dados fornecidos pelas fontes documentais. Em seu trabalho de pesquisa, ele *constitui* os dados por meio de variadas operações. O material será copiado, recopiado, transcrito, recortado, fotografado, para, enfim, ser combinado na produção de um texto. Essas reflexões historiográficas tecidas pelo teórico francês nos ajuda a apresentar a trajetória desse documento que utilizamos como fonte principal na elaboração desse trabalho: produzido inicialmente para ser utilizado como material didático escolar passa a ocupar no presente o lugar de fonte de pesquisa sobre o ensino de história.

72 O livro-slide intitulado Educação Moral e Cívica integrava o acervo didático de uma escola pública municipal de ensino fundamental localizada em um bairro periférico da cidade de Vila Velha, região metropolitana da Grande Vitória, no Estado do Espírito Santo. Nessa escola um dos autores do presente artigo – Maria Alayde Alcantara Salin – iniciou sua trajetória no magistério nos primeiros meses do ano de 1989. Ao assumir a disciplina de História, foi informada pela coordenadora pedagógica que, de acordo com o currículo que ainda vigorava na Secretaria Municipal de Educação, as turmas de quinta a oitava séries contavam com duas aulas de História e uma de *Educação Moral e Cívica* semanais e nelas, contudo, o professor teria liberdade de usar as três aulas para o desenvolvimento da disciplinas História.

A Educação Moral e Cívica permanecia no currículo como um resquício dos tempos do regime autoritário implantado em 1964 e vigente até 1985, e era uma formalidade que o professor não teria a obrigação de cumprir. Nesse ano, 1989, a biblioteca da referida unidade de ensino passava por uma reorganização e um grande número de livros foram descartados e encaminhados para doação. Examinando esse material, a referida professora identificou o *Livro-Slide de Moral e Cívica*, e percebeu sua importância como registro histórico e guardou durante todos esses anos, revisitando-o somente agora, por ocasião da produção do presente trabalho.

Na década de 1980 o Brasil retomava a democracia e no ano de 1989 aconteceriam as primeiras eleições diretas para a presidência da República desde 1960, razão pela qual a população vivia o entusiasmo com a conquista dos direitos políticos

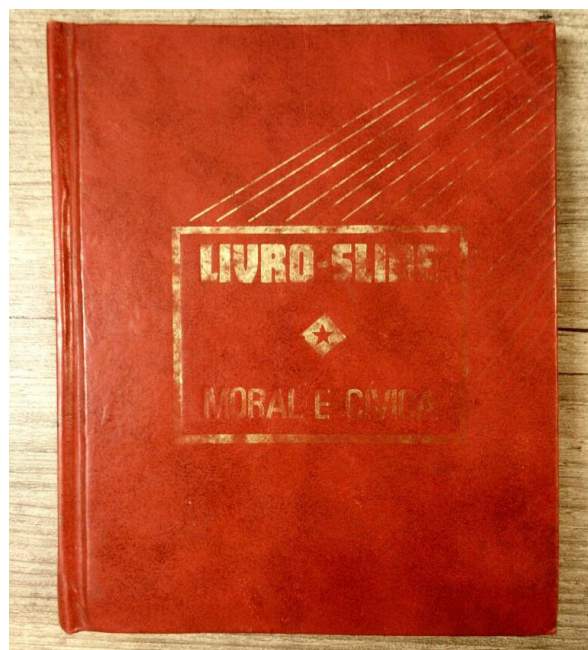
e a expectativa que a garantia desses direitos traria também a conquista dos direitos civis e sociais (CARVALHO, 2008). Nesse novo cenário, o debate sobre a educação ganhava força, impulsionando pesquisas acadêmicas sobre o ensino nas diversas áreas do conhecimento escolar. Na área do ensino de história, foi lançado o livro *Repensando a História*, organizada pelo professor Marcos A. da Silva, estudo pioneiro que alcançou grande repercussão no meio acadêmico, conforme podemos observar no texto de apresentação elaborado pela professora Zélia Lopes da Silva:

Esse livro chega em boa hora e, em certa medida traduz a árdua luta que a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) esteve empenhada, que remonta ao início da década de 70: a denúncia da ideologização do ensino de história, via implantação dos Estudos Sociais, que expurgava dos currículos de ensino dos 1 e 2 Graus a Filosofia e, em parte, a própria História. Ele é o coroamento de tal luta, que individualmente se deslocou à sala de aula, onde o profissional, no seu cotidiano, questionou a proposta educacional da ditadura, preocupada em formar “cidadãos” obedientes e acordes às regras hierárquicas de mando-obediência (SILVA, 1984, p.100).

Nas décadas seguintes verificamos a ampliação das pesquisas acadêmicas sobre o ensino, focalizando diversos temas como: propostas curriculares, formação do professor, livro didático, metodologias de ensino, ensino de história a partir de diferentes linguagens, ensino de história e as relações com a memória e o patrimônio cultural, renovação historiográfica e as implicações no ensino e mais recentemente pesquisas relacionadas ao ensino da história da África, afro-brasileira e indígena.

73

O Livro-Slide de Moral e Cívica: algumas pistas sobre o ensino de História



O material didático, foco do nosso estudo, foi publicado no ano de 1972 durante o governo do General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), tempo do "milagre econômico", marcado por substanciais índices de crescimento, mas que ao mesmo tempo mascarava o processo acentuado de concentração de renda e uma das maiores e mais perversas violências repressivas da história política brasileira. Nesse mesmo contexto, no ano de 1970, foi estabelecida a lei da censura prévia para livros e publicações que determinava que os editores enviassem os originais a Brasília antes da publicação. De certo que em relação às publicações didáticas o controle era ainda mais rígido. A exemplo disso, observa-se, logo nas páginas iniciais do Livro-Slide de Moral e Cívica, aparece a reprodução da homologação do parecer junto à Comissão Nacional de Moral e Civismo, favorável a publicação e distribuição da obra nas escolas.

74



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO

APROVAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS SOB O PONTO DE
VISTA DE MORAL E CIVISMO

(Art. 69, Letra e do Decreto-Lei nº 869, de 12.9.69
e § 1º do art. 10 do Decreto nº 68.065,
de 14.1.71, D.O. de 15.1.71).

HOMOLOGAÇÃO DE PARECER

CERTIFICO, a pedido do interessado que, no Diário Oficial da União de 6.3.71, pág. 1718, consta a homologação a seguir transcrita, do Exmº Sr. Ministro da Educação e Cultura:

"Processo nº 100.702/71 - Comissão Nacional de Moral e Civismo - nos termos e para os efeitos do § 1º do artigo 10, do Decreto número 68.065, de 14 de janeiro de 1971, homologo o Parecer da Comissão Nacional de Moral e Civismo favorável à aprovação do original do Livro slide intitulado "Educação Moral e Cívica", de autoria de CIRO PONTES e outros - (Ficha número 24), do ponto de vista de moral e civismo, Editora e Encadernadora Formar Ltda. SP".

E, para constar, eu, *Alma Albertina de Castro Figueiredo*, Secretária-Geral da CNMC, lavrei a presente certidão, que vai por mim datada e assinada.

Rio de Janeiro, 08, 30 / 3 / 1971

Alma Figueiredo
Alma Albertina de Castro Figueiredo
Secretária-Geral da CNMC

No Espírito Santo, vivia-se, mesmo que de modo tardio e retardatário, também tempos de euforia. Governava o Estado o engenheiro Arthur Carlos Gerhardt Santos

(1971-1975), cuja gestão foi marcada pela mudança da natureza do processo de industrialização do Espírito Santo, uma vez que a direcionou para a superação da visão segundo a qual as empresas tradicionais de pequeno e médio portes, bem como por empreendimentos de exportação em trânsito, seriam as principais alternativas para o salto qualitativo de desenvolvimento.

Neste mesmo contexto, quando o milagre brasileiro começava a dar sinais de esgotamento, firmou-se a convicção de que a superação da dependência histórica do café deveria ser construída a partir de premissas bem mais ousadas: a inserção do Espírito Santo na economia nacional e mundial. Para tal finalidade, se mobilizou com vistas a atração de investimentos de grande porte, que mais tarde ficaram conhecidos como *Grandes Projetos de Impacto* (GP's). Politicamente, os Grandes Projetos levaram a importantes transformações, pois as decisões de investimentos passariam a depender cada vez menos da dinâmica da economia local e passariam a ser concentradas nas esferas de economia brasileira e economia internacional, diminuindo a possibilidade de intervenção estratégica do governo local nos rumos da economia, o que se configurou o processo denominado por Rodrigues (1977) e Medeiros (1977) de *desautonomia relativa*

Quanto ao ensino básico, o Estado foi inserido nas reformas trazidas pela Lei 5.692/71, que instituiu o ensino médio técnico em todo país, bem no bojo dos empreendimentos industriais em voga no plano nacional, do qual o Espírito Santo é parte constituinte, embora tenha se inserido de modo tardio e retardatário, tal como já mencionado. A referida lei, portanto, ocorreu com vistas a atender a necessidade do país e também do Espírito Santo, naquele contexto, quanto a investimentos na capacitação técnica de profissionais para atender à demanda industrial.

Ainda no plano educacional, importante mencionar o famigerado acordo entre o Ministério da Educação e Cultura e a *United Agency for International Development* (Acordo MEC/USAID). Nesse contexto a educação e a economia estiveram inseridos nos projetos de desenvolvimentismo dependente, o que é percebido de maneira bastante evidente em vários trechos das legislações educacionais, bem como nos discursos das autoridades da época. Em um deles, o então Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, assim se pronunciou:

Agora, Vossa Excelência não proporá ao Congresso nacional apenas mais uma reforma, mas a própria reforma que implica partir vigorosamente para um sistema educativo de 1º e 2º graus voltado para as necessidades de Desenvolvimento (...), preparando os técnicos de nível médio de que tem fome a empresa privada como a pública (...). Em uma palavra, é o que Vossa Excelência preconiza: A Revolução pela Educação.⁴

4. EXPOSIÇÃO de Motivos nº 273. In: Ensino de 1º e 2º graus. MEC, CFE, 1971.

Segundo a reforma do ensino de 1º e 2º graus, que deu origem à Lei nº. 5.692/71, mencionada acima, era necessário formar profissionais capazes de atender à demanda do mercado dentro do ideal de *democracia tutelada* imposto pelo regime instaurado em 1964, que enquadrou, por exemplo, os grupos políticos pluripartidários na camisa de força do bipartidarismo. A finalidade era restringir a participação apenas de setores da sociedade que fossem programaticamente alinhados ao governo (ABREU, 2008).

É nesse ponto que entra a Educação Moral e Cívica. No período republicano, essa disciplina escolar esteve, via de regra, relacionada ao valor do trabalho para o engrandecimento do cidadão e da pátria. Durante o Regime Civil-militar instaurado em 1964, se voltou aos valores de segurança nacional, fortalecimento do Estado e desenvolvimento econômico do País, passando a ter papel central na visão de mundo autoritária e centralizada da época (ABREU, 2008).

A finalidade da disciplina era, portanto, contribuir para enquadrar os indivíduos dentro de um determinado padrão social, construído e controlado pelo Estado e seus mandatários. A moral e cívica, nesse sentido, foi uma doutrina elaborada, ao lado da Segurança Nacional, e fazia parte do projeto de construção de um *Brasil grande* ou *Brasil potência*, tal como desejavam os grupos alçados ao poder em 1964 (ABREU, 2008).

76

Considerando o local onde o livro didático aqui analisado foi encontrado, podemos concluir que o governo civil-militar era eficiente na distribuição do material de Educação Moral e Cívica, considerando que localizamos esse material em uma pequena escola na periferia da região metropolitana.

A apresentação do livro foi feita pelo então Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, que em seu texto destacou basicamente a importância dos recursos audiovisuais no ensino:

a utilização dos meios audiovisuais é, hoje, mais que uma conveniência uma imperativa necessidade. **A escola sem equipamentos audiovisual é como um homem sem olhos para ver, apenas ouve, e, ouvindo, imagina. Dessa imaginação, decorrem, em regra geral, desastrosos equívocos.** De resto, aumenta consideravelmente a velocidade de aprendizagem, quando o professor alia à sua capacidade verbal de comunicação, o poder imenso da imagem visual (quadros-murais, slides, filmes, transparências, modelos, etc.) Daí eu concluir que o ensino sem o uso dos meios auxiliares audiovisuais, é o testemunho da persistência do passado, em um mundo ávido de adivinhar o futuro.⁵

5. Mensagem do Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, no Livro-Slide de Moral e Cívica, 14. Set. 1970.

PALAVRA DO NOSSO MINISTRO
DA EDUCAÇÃO E CULTURA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

A utilização dos meios
audi-visuais, no ensino
é, hoje, mais que uma
conveniência, uma impera-
tiva necessidade.

A escola sem o audi-
visual é como o homem
sem olhos para ver; ape-
nas ouve; e, ouvindo, imagina
que desta imaginação
decorrem, em regra geral,
desastrosos equívocos.

De resto, aumenta consideravelmente
a velocidade de aprendizagem, quando o
professor alia, à sua capaci-
dade verbal de comunicação,
o poder, inato da imagem
visual (quadros-núcleos, slides,
filmes, transparências, modelos, etc.).
Daí eu concluir que o
ensino sem o uso dos meios
auxiliares audi-visuais, é
o testemunho da persistên-
cia do passado, em um
mundo onde se vive o futuro.

J. Passarinho
15 set. 70



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

A utilização dos meios audiovisuais no ensino é, hoje, mais que uma conveniência, uma imperativa necessidade.

A escola sem equipamento audiovisual é como o homem sem olhos para ver; apenas ouve; e, ouvindo, imagina. Dessa imaginação decorrem, em regra geral, desastrosos equívocos.

De resto, aumenta consideravelmente a velocidade de aprendizagem, quando o professor alia, à sua capacidade verbal de comunicação, o poder inato da imagem visual (quadros-núcleos, slides, filmes, transparências, modelos, etc.). Daí eu concluir que o ensino sem o uso dos meios auxiliares audiovisuais, é o testemunho da persistência do passado, em um mundo onde se vive o futuro.

J. Passarinho
15 set. 70

O primeiro aspecto que nos chama a atenção no texto do militar e ministro Jarbas Passarinho é a relação que estabelece entre o verbal e o visual, com vistas ao alcance da objetividade no processo de ensino-aprendizagem. Em segundo lugar, a associação que faz entre a *imaginação*, decorrente da oralidade, como algo que leve, quase que inexoravelmente, a “desastrosos equívocos”. Observa-se uma visão pejorativa da imaginação. Tal compreensão guarda relação direta com a lógica dos valores de hierarquia e disciplina típicas de momentos autoritários, em que regimes políticos com matriz conservadora dão o tom das visões de mundo.

O livro, no geral, possui quatro partes: na primeira, que podemos considerar introdutória, constam uma nota dos editores, em que se explicita o conteúdo do livro, o índice, a palavra do Ministro e o parecer – ambos já descritos acima –; na segunda parte, que seria o miolo do livro, estão as fichas com a descrição de cada um dos personagens, que na nota dos editores são denominados de os “grandes vultos de nossa Pátria”. A terceira parte, traz a oração dos moços, peça oratória escrita por Rui Barbosa, paraninfo da Turma de 1920 da Faculdade de Direito de São Paulo. E por fim, na quarta parte estão os slides com a fotografia simples dos personagens.

Nessa parte, fica patente o apelo por um tipo de narrativa que considera o

movimento da história como algo unilinear. Nela, a realidade histórica e a trajetória dos personagens são descritos numa lógica evolucionária, progressiva e mecânica do que fora a de ontem, bem aos moldes positivistas. Nesse sentido, a historiografia tradicional, quando narra a *saga dos heróis*, ignora ou oculta aqueles que ocupam a planície, a base da pirâmide social e, conseqüentemente, acaba não problematizando acerca dos seus problemas.

No referido livro-slide de educação moral e cívica, várias personalidades são destacadas, em um total de 30 (trinta) e as fichas biográficas não ultrapassam uma página e em todas são descritas as suas realizações, de modo apologético, sem qualquer criticidade. Os vultos representados são os seguintes: Pedro Álvares Cabral, José de Anchieta, Tiradentes, D. João VI, José Bonifácio, Duque de Caxias, Pedro I, Deodoro, José de Alencar, Carlos Gomes, Pedro II, Floriano Peixoto, Machado de Assis, Pedro Américo, Barão do Rio Branco, Princesa Isabel, Castro Alves, Rui Barbosa, Olavo Bilac, Euclides da Cunha, Santos Dumont, Rondon, Osvaldo Cruz, Monteiro Lobato, César Lattes, Dr Zerbine, Castelo Branco, Costa e Silva, Emílio Garrastazu Médici e o próprio Ministro da Educação da época, Jarbas Passarinho. Abaixo, como exemplo, o vulto Jarbas Passarinho, então Ministro:

78

JARBAS PASSARINHO



Militar. Ministro da Educação. Nasceu em Xapuri, no atual Estado do Acre, em 11-1-1920.

É também escritor, tendo colaborado em todos os jornais de Belém do Pará, exercendo ainda o cargo de presidente da Academia Paraense de Letras. Quando se verificou a cassação do mandato do governador do Estado do Pará, o Coronel Jarbas Passarinho foi designado para o cargo, logo após a Revolução de 1964. Em 1966, foi eleito senador, pela Arena do mesmo Estado. Foi superintendente da Petrobrás na região Amazônica. Em 1967, foi indicado para o Ministério das Minas e Energia e em seguida transferido para o Ministério do Trabalho. Finalmente assumiu a pasta da Educação. Tem despendido inauditos esforços para remodelar a educação brasileira, dinamizando-a e encaminhando-a para um objetivo certo, que é propiciar ao País a base cultural necessária para o seu completo desenvolvimento. Já se fazem sentir os benefícios de seu patriótico trabalho, quer pelo entusiasmo que se nota

38

pelo estudo, não só nos jovens como também nos adultos, quer pelo sentimento de civismo que desperta e toma vulto em todos os que participam de seu entusiasmo e confiança no destino da Pátria. O Ministro Jarbas Passarinho é um legítimo representante da idéia de que se deve aliar a prática de esportes ao intelecto. *mens sana in corpore sano*, praticando-o ele próprio e aconselhando. "Os jovens deviam fazer mais ginástica." Depois de muitos anos, a educação brasileira passa do estado de quase inércia em que se encontrava para uma fase objetiva e dinâmica, de respeito ao estudo, bem de acórdio com a exigência do mundo moderno. Já se pode antever o resultado que deverá estar concretizado dentro em breve: a popularização da cultura repercutirá em todos os cantos do País, permitindo melhor e maior produção de bens, boas condições de vida mais generalizadas, e a compreensão de progresso que somente a cultura pode proporcionar. Nome completo: Jarbas Gonçalves Passarinho.

Conforme já destacado, a educação moral e cívica possui certas peculiaridades: foi uma disciplina criada desde as primeiras reformas educacionais, já o início da República e que foi reformulada de tempos em tempos, mas que se manteve vigente até o ano de 1993. Em algumas fases da República não foi obrigatória, mas sempre aparecia nas grades curriculares da educação básica; a adoção da disciplina sempre foi acompanhada de muita discussão entre diversos segmentos da sociedade, em especial no meio intelectual; e sempre esteve relacionada a ideais de patriotismo, civismo, higiene, disciplina e progresso, temas já presente no Império, mas que na República adquiriram grande importância (ABREU, 2008).

Por fim, importante salientar que consideramos que a EMC, assim como as demais disciplinas escolares, não podem ser compreendidas somente como conteúdos ministrados em sala de aula, mas como uma expressão do contexto sócio-político mais geral, razão pela qual deve ser vista também como um instrumento político, que tem como finalidade, assim como a educação, pensada de modo mais geral, de interferir diretamente na malha social. O material a que nos propomos a analisar é um caso exemplar bastante interessante.

Considerações finais

79

Apesar da renovação em relação às concepções e as práticas que marcam o ensino de história que buscaram superar o modelo de um ensino baseado na exposição cronológica e linear dos fatos políticos, observamos algumas permanências e mesmo retrocessos na realidade vivenciada na prática desse ensino na educação básica.

A atual proposta de reforma educacional – iniciada na gestão Temer e ainda em implementação – tem gerado insegurança quanto ao lugar da história no ensino médio. Além disso, alguns movimentos sociais, como o “Escola Sem Partido”, ameaçam a liberdade de expressão dos professores de história. E no momento atual da sociedade brasileira a instabilidade no campo da política e da economia faz resurgirem vozes em diferentes setores da sociedade que defendem a volta do regime ditatorial militar como única forma de superação dos problemas enfrentados no país ou que até mesmo colocam em dúvida as torturas, os assassinatos e outros crimes cometidos pelo regime militar.

Todas essas questões do presente apontam para a necessidade de sempre voltarmos nosso olhar de pesquisadores e professores para o passado da história do Brasil, neste artigo em especial para o ensino de história no contexto do regime militar, pois norteados pela perspectiva benjaminiana da história, sabemos que articular

historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo.

Referências Bibliográficas

ABREU, Vanessa Kern de. **A educação moral e cívica: disciplina escolar e doutrina disciplinar – Minas Gerais (1996-1993)**. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

BIASUTI, Rusley Breder. **Nietzsche contra Nietzsche: linguagem, história e política. Um estudo sobre a segunda consideração intempestiva (1874)**. 2018. 163 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

BITTENCOURT, C. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed., São Paulo, Cortez, 2008.

80 BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. In BITTENCOURT, C. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BOREL, Tatiana. **A Configuração da docência no Ginásio do Espírito Santo (1906-1951)**. 2017. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

BURKE, Peter. **História e Sociologia**. Editora Afrontamento: Porto, 1980.

CANDAU, Vera. **Novos Rumos da Licenciatura. Brasília: INEP, PUC/RJ, 1987.**

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 11. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2008.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

DE CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária,

2002.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Decreto nº 96, de 19 de fevereiro de 1908. **Dá regulamento ao Gymnasio Espírito Santo**. Vitória: Typ Nelson Costa, 1908

ESPÍRITO SANTO. **Enquete a juventude brasileira**. Biblioteca Municipal de São Mateus. 1939. (documento avulso não catalogado).

FONSECA, T. N. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONSECA, Taís Nívia de Lima. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001,

GINZBURG, C. **Relações de força**. História, retórica, prova. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

KEITH, Jenkins. **A história repensada**. São Paulo: Contexto, 2013.

KOSELLECK, Reinhart. **Crítica e crise**: contribuição à patogênese do mundo burguês. Rio de Janeiro: Contraponto e Ederj, 1999

MEDEIROS, Antônio Carlos. **Espírito Santo**: a industrialização como fator de desautonomia relativa. 1977. 173 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1977.

81

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA. **Livro – slide educação moral e cívica**: vultos da pária. Oração aos moços. São Paulo: Formar Ltda, 1972.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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

PIMENTEL, Elpidio. A academia Espírito-Santense de Letras. **Vida Capichaba**, Vitória, ano II, n. 29, p. 20-22, 30 de ago. 1924.

PIMENTEL, Elpidio. **Um punhado de galicismo**: pelo vernáculo. Vitória: Tip. Do Diário da Manhã, 1917.

REIS, José Carlos. **História & teoria**: historicismo, modernidade, temporalidade e

verdade. Rio de Janeiro: FVG, 2006.

RODRIGUES, Lélío. A década de 60. In: **As etapas do processo histórico de Desenvolvimento sócioeconômico do Espírito Santo**. Vitória, Banco de Desenvolvimento do Espírito Santo, 1975, sem numeração.

SALIM, Maria Alayde Alcantara. **Encontros e desencontros entre o mundo do texto e o mundo dos sujeitos nas práticas de leitura em escolas capixabas na primeira república**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SCHWARCZ, L. K. M. **As barbas do Imperador**. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Schwartz, Lilia Moritz; STARLING, Heolisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Marcos da (Org.). **Repensando a História**. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, 1986.