

1932: águas redivididas*

Luis Fernando Cerri **

Este texto propõe e defende a importância da metodologia da pesquisa em história para a pesquisa do ensino desta disciplina como possibilidade de investigação para os sucessos e impasses desta área. Nesse sentido, coloca-se o estudo da construção de 1932 como fato histórico e os embates que o tornam um conteúdo ensinável na escola, bem como as variações sobre a participação desta temática, nos currículos, nos diferentes estados da federação e ao longo do tempo. Procura-se, assim, contribuir para a elucidação das relações entre currículo de história, poder, classes sociais e intelectuais.

Palavras-chave: História e Ensino - Regionalismo - Currículo e Poder - Revolução de 1932 - Metodologia do Ensino

Em se tratando das disciplinas escolares, a história – ao lado, talvez, da matemática – é um dos conjuntos de conhecimento que mais tem se preocupado com a problemática do seu próprio ensino. Os Seminários, Encontros, Congressos, dissertações e teses, artigos em revistas e discussões na Universidade e nas escolas, avolu-

mados a partir do início da década de 80¹ afirmam essa tendência. Inicialmente pode parecer um problema de “dourar a pílula”, ou tornar o estudo da história mais palatável para os alunos, mas, olhando de perto, trata-se de uma discussão introduzida por várias mudanças² internas e externas à disciplina e às concepções educacio-

* Trabalho apresentado no II Simpósio de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

** Doutorando em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação – Unicamp e professor assistente do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da UEPG.

¹ Ver, por exemplo, o excelente trabalho de FONSECA, Selva Guimarães, *Os caminhos da História Ensinada*. Para uma análise da produção sobre o ensino de história nos anos 80, ver NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de Mundo no Ensino da História*, especialmente o capítulo 1.

² Ver NADAI, E. “O Ensino de História e a Pedagogia do Cidadão”.

nais a ela ligadas, que levam a questionar o próprio *status quo* da história, para quem ensiná-la e a finalidade desse ensino. Apontadas novas técnicas, novas abordagens e mesmo novos conteúdos, o problema ainda não desaparece (dada a sua profundidade), e nós, pesquisadores, continuamos buscando. Nesse movimento, os termos “novo” e “crítico” correm cada vez mais o risco de envelhecerem e diluírem-se em sentido e em eficácia perante a fabulosa capacidade de sobrevivência do ensino de história tradicional (apesar de, com a presença no meio educacional de tanto discurso renovador e progressista, é raro alguém assumir ou defender uma prática pedagógica ou historiográfica tradicional, apesar de quase sempre ser esta a que vai a efeito, concretamente). “Novo” e “crítico” no ensino de história estão ameaçados perante as próprias angústias de um “ensino renovado” em encontrar um novo paradigma, sendo que as discussões estão ainda em andamento, e as propostas ainda sendo experimentadas e avaliadas. Discute-se, inclusive, se haveria algum paradigma ao qual deveríamos chegar...

Início por este parágrafo para tecer uma ligação com algo exclusivo

da disciplina história, algo que pertence à sintaxe do nosso *métier*. A história, conforme ensinaram alguns de nossos mestres³, parte dos problemas que o nosso tempo coloca, um presente que formula as nossas perguntas para os documentos, para os depoimentos orais, para o passado que se relaciona conosco de alguma forma. Como qualquer outra ciência, a história é um esforço para compreender – no caso, a nós mesmos numa perspectiva temporal – e ganhou o poder, depois das conquistas da Escola dos Annales, de estender-se a praticamente todos os campos, fazendo de tudo seu objeto de análise.

Assim, advogo que nós, que nos preocupamos com as questões do ensino de história, não percamos a nossa particular dimensão de historiadores, praticando nossa habilidade típica de olhar para o passado, analisá-lo, pensá-lo. É nesse sentido que vai a pesquisa que passo a descrever: preocupação com o resgate da teoria e prática do ensino de história ao longo do tempo. Não se trata de uma preocupação inédita ou isolada, pois está inserida num campo que começa a delimitar-se nos últimos tempos, que por falta de um outro nome mais adequado identificamos como o estudo da história do ensino de história⁴,

³ Entre tantos dignos de nota, lembramos por exemplo Marc Bloch, com a sua didática *Introdução à História*.

⁴ Podemos citar como exemplo os livros de Circe Bittencourt (*Pátria, Civilização e Trabalho*) e Selva Guimarães Fonseca, preocupados respectivamente com as estruturas que, no passado comportaram e moldaram o ensino de história, e com as vivências dos antigos professores de história no Brasil. Devemos mencionar ainda a existência uma série de artigos publicados em periódicos nacionais; a menção detalhada dos mesmos extrapolaria os objetivos deste artigo.

partilhando fontes, experiências, conclusões, com o campo delimitado de saber da história da educação.

Nesse horizonte que se abre, visando fazer a historiografia de um cabedal já consistente de práticas, vivências, debates, publicações, etc., creio contribuir pesquisando o relacionamento da esfera política e seus contrastes no ensino de história ao longo do tempo. Dada a amplitude do tema, é necessário um recorte, e a Revolução Constitucionalista de 1932 – encarada como ponto de partida – oferece um momento bastante rico para o estudo, tendo como contra-ponto o ensino de história das escolas paulistas. Se parte da historiografia quis fazer de 1930 o *divortium aquarum*⁵ entre um Brasil rural e politicamente arcaico para um outro industrializante e politicamente mais avançado, outra parte da historiografia quer fazer de 1932 o divisor de águas da opinião sobre 1930: de um golpe que destruiria a política corrupta, esses escritores interpretam uma aventura desarrazoada de oportunistas interessados em levar o Brasil a uma ditadura e usufruir de suas benesses. Uma sub-versão de 1930

é feita pela historiografia que nasce de 1932, de seus participantes, colaboradores e admiradores. Como não poderia deixar de ser, o Governo Provisório de Vargas publicará sua versão sobre 1932, que será a oficial, em nível nacional, mas não no estado de São Paulo, em se tratando dos anos anteriores e das décadas posteriores ao Estado Novo. A historiografia tradicional do país reproduz essa versão, que trata o movimento de 1932 como reacionário (desejando o retorno ao *status quo* pré-1930) ou como separatista; todavia, a historiografia tradicional paulista insiste no caráter cívico, constitucional, democrático, popular e de redenção nacional (negando assim a acusação de separatismo ou bairrismo) da Revolução Constitucionalista de 1932⁶.

Esse movimento das versões tem como ponto de partida os esforços de construção e desmontagem dos fatos de diferentes formas, ao sabor da luta político-ideológica. Por originar-se, via intelectuais orgânicos da elite oligárquica paulista, a versão regional sobre o movimento de 1932 é o que podemos chamar de história tradicional, ligada à manutenção da he-

⁵ A referência mais antiga que encontrei desta imagem referindo-se à Revolução de 1930 na historiografia educacional é a de Guy de Hollanda no estudo *Um quarto de século de programas e compêndios de História*.

⁶ Para uma visão mais detalhada da construção da imagem paulista da revolução de 1932 através de historiadores paulistas, ver o livro de minha autoria, *A Ideologia da Paulistanidade*.

gemonia de uma classe tradicional⁷. Varia, entretanto, que essa versão seja história oficial, do acesso que essa classe conseguirá ter ao poder após outubro de 1930. Em nível federal, a versão paulista de 1932 não será em nenhum momento oficial, visto que a classe que historicamente o engendrou não terá oportunidade de retomar o poder do Estado brasileiro. Regionalmente, 1932 será heroicamente relatado em São Paulo também através dos recursos de ensino e divulgação à disposição do Estado quando Armando de Salles Oliveira, ascendente representante (não inquestionado, porém) da elite paulista, exerce constitucionalmente o cargo de governador do Estado, de 1934 a 1937. Sob a ditadura estadonovista, a história oficial em São Paulo sobre 1932 igualar-se-á à federal, que constrói o fato como reacionário e/ou separatista. Tradicionalmente, porém, ele continuará sendo lembrado de forma respeitosa, apesar de não ter suas datas comemoradas oficialmente nas escolas (vale lembrar, o 23 de maio, Dia do Soldado Constitucionalista, e

o 9 de julho, data do início da Revolução Constitucionalista de 1932), nem ponto facultativo nas repartições públicas. Após 1945, com o fim da ditadura do Estado Novo, as comemorações cívicas retornarão com toda força, principalmente nas datas “redondas”: 15, 20, 30, 40, 50, 60 anos da revolução, com uma influência tal que mesmo Vargas, na campanha eleitoral de 1949 para a presidência, incorporará o jargão do regionalismo paulista quanto em campanha pelo estado⁸.

Vemos, portanto, que história tradicional e história oficial não podem ser abordados como conceitos idênticos; são, isso sim, fluidos, dinâmicos e bastante imbricados, revelando um constante trânsito entre si.

O ensino de história na década de 30 e seguintes é baseado na história oficial, na medida em que é o Estado o agente que determina, antes de mais nada, os “pontos” dos exames parciais e finais dos cursos de ensino básico e médio, e, por tabela, determina também o que será estudado no decorrer do ano letivo. Daí a importân-

⁷Na minha dissertação de mestrado, *Non ducor, duco*, defendo uma diferenciação entre história tradicional (produzida pela classe dominante no momento histórico através de seus intelectuais orgânicos) e a história oficial (ligada a instituições, notadamente o Estado em suas múltiplas unidades, regida pelo princípio da legitimidade). É preciso reconhecer que na prática essa diferenciação é pouco nítida, havendo sobreposições entre elas, mas insisto na identidade de cada uma como forma de compreender a dinâmica dos processos políticos e sociais que interferem na forma pela qual essas histórias irão chegar ao conjunto da população. Devemos ainda asseverar que esta denominação que apontamos tem um caráter político, não sendo necessariamente ligada à noção de história tradicional que era o alvo da crítica dos pioneiros da Escola dos Annales.

⁸A partir de 1997, por força de decreto do governador Mário Covas, o dia 9 de Julho voltou a ser dia feriado estadual, o que apenas atesta a força da paulistanidade no imaginário político e social do estado.

cia de compreender o trânsito entre a história tradicional e a história oficial, no qual as lutas políticas atuam como elementos que constroem as possibilidades e limitações, e os intelectuais orgânicos agem como os sistematizadores de história tradicional a partir do ponto de vista das classes às quais se ligam, e também como correias de transmissão entre a história tradicional e a oficial, uma vez que tais classes estejam no poder. Isso é feito através da ocupação de cargos da burocracia estatal referentes à educação e cultura, de onde partem as determinações para o ensino, programas oficiais, calendário escolar (festas cívicas), denominações de escolas, construção de monumentos, promoção de concursos culturais em geral, publicação de material didático e paradidático e obras de divulgação. Não é à toa que nenhuma classe pode deter plenamente a hegemonia sobre uma sociedade sem ter posse do poder de Estado e dos recursos que ele oferece.

O ensino de história das escolas públicas de São Paulo é o veículo principal da transmissão da ideologia produzida pelos intelectuais da classe dominante paulista no processo que tem como epicentro a Revolução Constitucionalista de 1932, mas que já vem do século XIX, desde os primeiros tempos da República, inclusive com produção teórica autônoma. Expressando-se através da propaganda mobilizadora do movimento (cartazes, hinos, discursos, etc.), as ima-

gens do Bandeirante, de um São Paulo – Indivíduo, da Lei e da Ordem, da bandeira das treze listas, do Voluntário, etc., reforçam o que podemos chamar de *ideologia da paulistanidade*, que propõe apresentar a população paulista como um bloco único de opinião, traçando as suas características “típicas”, ao mesmo tempo em que personaliza a figura do estado de São Paulo, tratado nos discursos como um sujeito coletivo. Se compreendermos por ensino de história apenas o ato de transmitir conteúdos na sala de aula, não encontraremos na década de 30 a transmissão dessa ideologia através dessa disciplina escolar tratando da Revolução Constitucionalista de 1932, até porque, na concepção tradicional de história que se vivia então, os eventos recentes não deveriam ser tratados pela história sob pena de, pela proximidade temporal e envolvimento dos sujeitos, descambar para a parcialidade. A paulistanidade aparecerá na figura dos bandeirantes, mito civilizador da civilização dos paulistas. É necessário entender amplamente o ensino de história como prática que se dá também fora das aulas de história, como por exemplo nas aulas de Canto Orfeônico, nas comemorações cívicas e nas aulas de português, em trabalhos com textos como os de Guilherme de Almeida (o poeta da Revolução de 32), nas pesquisas bibliográficas conjuntamente exigidas pelos professores. A ideologia da paulistanidade também estará manifesta

quando o tema é bandeirantismo, através da construção do tipo idealizado do bandeirante que é apontado como antecessor dos paulistas contemporâneos, com quem partilha o sangue, a coragem, a intrepidez e a liderança em construir a nação brasileira⁹. É o mito de origem e o herói civilizador na ideologia da paulistanidade, numa exacerbação ideológica que pretere outras alternativas, como por exemplo a figura pacífica (e pouco viril, para um povo guerreiro em 1932) do jesuíta, que é igualmente fundador e civilizador da Vila de Piratininga. O bandeirante, porém, é a figura que nas aulas de história permite destacar o arrojo, a virilidade (inclusive da valente mulher paulista, tão evocada na Revolução Constitucionalista de 1932), a industriiosidade e o poder de erigir uma grande nação: elegendo-se o bandeirante como patriarca de uma raça, pode-se exigir que essa raça sintase e aja como a Raça de Gigantes (essa montagem, por exemplo, é do historiador paulista Alfredo Ellis Jr., catedrático da cadeira de História da Civilização Brasileira na Universidade de São Paulo, partindo dos escritos do viajante Auguste de Saint-Hilaire ao observar os feitos dos tipos humanos da Vila de Piratininga, futura São Paulo). Além disso, São

Paulo é entendido como o padrão da nacionalidade, a coluna vertebral de sua história, principalmente, depois de 32, para negar as acusações de separatismo imputadas aos paulistas.

Para finalizar, as fontes que nos permitem trabalhar essa problemática estão dentro do âmbito da própria escola, na grande maioria das vezes. O arquivo da escola, que pela burocracia da instituição é chamado de “arquivo morto”, é o depósito privilegiado da documentação, tanto a que vem “de fora e de cima” (as circulares, pedidos de prestação de contas, política educacional, pedidos de comemoração cívica, orientações pontuais, etc.) quanto a produção da própria escola (em seus relatórios, diários de chamada e de lições dadas, registro de professores, alunos e funcionários, etc.); logicamente essa documentação tem um aspecto burocrático, e não reflete o cotidiano escolar, as vivências, as transgressões, os posicionamentos políticos pessoais; esse enfoque da realidade do ensino fica evidente quando lançamos mão da história oral, entrevistando alunos, professores e funcionários que viveram o período. A biblioteca da escola oferece outras possibilidades: tanto os livros didáticos, não só de história, que foram utilizados no passado, que

⁹ Entre vários outros trabalhos que procuram desmistificar a idealização do bandeirante, elemento essencial da ideologia da paulistanidade, temos *Bandeirantismo, verso e reverso*, de Carlos DAVIDOFF (São Paulo, Brasiliense, 1986) e *Bandeirismo, Dominação e Violência*, de Júlio José CHIAVENATTO (São Paulo, Moderna, 1991).

podemos analisar (bem como a própria presença / ausência de obras, que já consiste num elemento informativo), como a presença de parte da vasta bibliografia sobre 1932, escrita pelos ex-combatentes e participantes do movimento¹⁰, e obras da intelectualidade paulista tradicional, como Alfredo Ellis Jr., Menotti del Picchia, Alcântara Machado, Aureliano Leite, etc., que estejam à disposição da leitura de professores, principalmente, e alunos, sendo-nos possível verificar o interesse por essas obras através dos cartões dos livros. Essas informações são ainda mais significativas se pensarmos que, desde 1931, com a reforma Francisco Campos, o ensino tende a estar centralizado nacionalmente, e que a partir de 1937 a ditadura getulista inicia um trabalho de destruição da memória de todo regionalismo e de tudo o que enfraqueça a idéia de nação, incluindo aí parte do acervo das bibliotecas escolares. Além disso são importantes as enciclopédias e livros que posteriormente vieram a ser chamados de “paradidáticos”, pois são a fonte privilegiada para as pesquisas que os professores costumam determinar para os alunos por ocasião das datas cívicas ligadas à paulistanidade. A análise dos rituais cívicos com sua simbologia, os obje-

tos físicos dessa liturgia e os textos utilizados também se constitui num recurso valioso para este estudo.

Acredito que os resultados desta pesquisa, se outros méritos não tiverem, pelo menos contribuirão na discussão sobre a participação de fatores como a luta política, as questões regionais e os grupos no poder estatal sobre o nosso objeto maior, o ensino de história (caracterizando-o também como espaço de luta social, mais que domínio do saber e das discussões entre historiadores e professores de história), bem como a problemática do civismo, já que o ensino de história nasce e permanece tendo como um de seus objetivos mais caros a formação dos cidadãos.

A questão que paira, afinal, mais profunda do que parece, é: formar cidadãos para que? Para qual projeto de sociedade? Qual o papel do ensino de história perante o aluno dentro da sociedade capitalista em acelerado ritmo de transformações?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 BEZERRA, Holien Gonçalves. **As Artimanhas da Dominação:** São Paulo, 1932. Tese (Douto-

¹⁰ A tese de doutoramento de Holien Gonçalves Bezerra, *As Artimanhas da Dominação: São Paulo, 1932*, defendida na FFLCH-USP em 1981 tem seu corpo documental baseado nestas obras, que ultrapassam uma centena já na década de 30, crescendo em número ainda, nos períodos subsequentes.

- ramento) FFLCH-USP, 1981.
- 2 BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Pátria, Civilização e Trabalho**. Dissertação (Mestrado). FFLCH-USP, 1988.
 - 3 BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa: Europa-América, s.d.
 - 4 CERRI, Luis Fernando. **A Ideologia da Paulistanidade**. São Paulo: Cone Sul, 1997.
 - 5 _____. **Non Ducor, Duco**: A ideologia da paulistanidade e a escola. Dissertação (Mestrado) FE-UNICAMP, 1996.
 - 6 CHIAVENATTO, Júlio José. **Bandeirismo, Dominação e Violência**. São Paulo: Moderna, 1991.
 - 7 DAVIDOFF, Carlos. **Bandeirantismo, verso e reverso**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
 - 8 FONSECA, Selva Guimarães. **Os caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.
 - 9 HOLLANDA, Guy de. **Um quarto de século de programas e compêndios de História**. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1957.
 - 10 NADAI, E. “O Ensino de História e a Pedagogia do Cidadão” in: PINSKY, J. (org.). **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Contexto, 1988.
 - 11 NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino da história**. Campinas: Papyrus, 1996.