

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

ALDAÍRES SOUTO FRANÇA

**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)**

Vitória
2013

ALDAÍRES SOUTO FRANÇA

**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)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Juçara Luzia Leite

Vitória
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

França, Aldaíres Souto, 1963-

F814p 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) / Aldaíres Souto França. – 2013.
304 f. : il.

Orientador: Juçara Luzia Leite.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação e Estado. 2. Ensino – Currículos. 3. Estudos sociais (Primeiro grau) – Ensino de primeiro grau. 4. História – Ensino de primeiro grau. 5. Professores – Formação. I. Leite, Juçara Luzia, 1964-. 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

ALDAÍRES SOUTO FRANÇA

**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 a 1976)**

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor(a) em
Educação.

Aprovada em 13 de Dezembro de 2013.

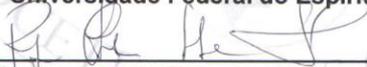
COMISSÃO EXAMINADORA



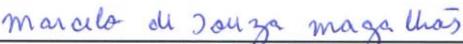
Professora Doutora Jucara Luzia Leite
Universidade Federal do Espírito Santo



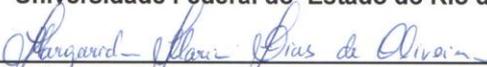
Professora Doutora Gilda Cardoso de Araujo
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Marcelo de Souza Magalhães
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro



Professora Doutora Margarida Maria Dias de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

*Ao Professor Van Dycke Costa,
in memoriam,
por compartilhar comigo
o “Escutar os mortos com os olhos”.*

*Aos professores autores
... Suas escritas são encontros...
O encontro com o outro
trouxe muitos outros.
O outro também sou eu...*

*“O olhar voltado para trás tem outra função:
ajudar a compreender quais são os significados e
os efeitos das rupturas que implicam os usos,
ainda minoritários e desiguais, mas cada dia
vencedores de novas modalidades de
composição, de difusão e
de apropriação do escrito.”
(CHARTIER, 2002, p. 9).*

Isso me torna livre...

AGRADECIMENTOS

Quando comecei a escrever esse texto, usei os pronomes e verbos na primeira pessoa. Mas logo percebi que, à “minha pessoa”, só couberam o desafio de iniciá-la a partir das incertezas pessoais, da vontade de escrevê-la, e a responsabilidade pelo percurso de investigação. Muitas pessoas se tornaram autoras deste trabalho. Trata-se de uma composição coletiva, pois foram inúmeras as contribuições. Temo por deixar de citar alguns coautores. Peço-lhes desculpas, se por acaso isso acontecer.

Agradeço primeiramente a Deus. Quantas vezes O deixei de lado para dedicar-me a esta escrita... Mas, quantas vezes Ele assumiu o controle desta composição! É imensurável o Seu amor por mim!

A minha orientadora querida... Nossa,... quanta paciência! Como agradecer-lhe? Indescritível... Eu a admiro muito!!! Obrigada, Prof^a Dr^a Juçara Luzia Leite! A cada encontro/conversa lançava novos desafios! Perdoe-me se não consegui corresponder a suas expectativas. Meu agradecimento e minha homenagem carinhosa.

Aos Professores que compuseram a Banca Examinadora desde a primeira Qualificação: Prof^a Dr^a Regina Helena Silva Simões e Prof^a Dr^a Gilda Cardoso de Araújo. Meus sinceros agradecimentos! Ao Prof. Dr. Marcelo de Souza Magalhães, que chegou depois, mas provocou as inflexões necessárias. Serei sempre grata. Sua alegria é contagiante! À Prof^a Dr^a. Margarida Maria Dias de Oliveira pela disponibilidade e gentileza. O meu reconhecimento e profundo agradecimento.

Às Professoras Maria Neila Geaquinto e Celi da Rocha Neves por fazerem parte da história contada aqui. Vocês são lindas!

À Professora Aurení da Silva Magalhães Marvila pela revisão do texto da versão para a Qualificação II.

Às Professoras Mônica Nadja d’Almeida Caniçali e Priscila Pereira de Aquino pelo profissionalismo, disponibilidade e gentileza para a tradução do resumo, respectivamente para o espanhol e para o inglês.

Aos colegas de trabalho, meus sinceros agradecimentos pela paciência! Realmente me tornei uma colega chatinha.

Aos professores de História, diretores e pedagogos de escolas que, a partir das conversas aparentemente informais, contribuíram para este trabalho.

As “três chefinhas” pela compreensão na hora certa, não conseguiria sem o apoio de vocês: Priscila Cibien Baratella, Lucymar Gonçalves Freitas e Rita Pellecchia. Deixo-lhes o meu sincero reconhecimento.

Obrigada também aos que disponibilizaram seus acervos pessoais: Professoras Celi da Rocha Neves, Maria Neila Geaquinto, Marisa Terezinha Rosa Valladares e Delizete Barreiras Horsth.

Aos servidores das bibliotecas: Biblioteca Central da UFES, principalmente os da Seção de Coleções Especiais; Biblioteca Pública; Biblioteca do Estado do Espírito Santo; Biblioteca Setorial (IC-IV); Biblioteca da EEEFM Prof. Fernando Duarte Rabelo; Biblioteca da EEEM Arnulpho Mattos. Também sou grata aos servidores do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo e do Arquivo da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. E àqueles que compõem e encantam a secretaria do PPGE-UFES.

Á amiga irmã Gleise Maria Tebaldi Dias Batista pela amizade, pelo apoio e pelas palavras de ânimo e incentivo na hora certa.

Agradeço às amigas que compartilharam comigo os momentos no PPGE: Regina Bitte, Geciane Soares, Adalgisa Pinheiro, Karla Veruska e Luciane Paraíso Rocha.

A minha irmã Rose, mesmo do outro lado do Atlântico, acompanhou e ajudou-me quando pensei que não conseguiria... Amo você, querida!

A minha Família registro o meu pedido de perdão pelos momentos de ausência e agradeço pela paciência, pelo carinho e por acreditarem em mim. Marido, estou de volta! Obrigada pela sua cumplicidade e pelo seu carinho. Filhos, amo muito vocês!

Com o meu especial carinho,

RESUMO

Este estudo problematiza as representações sobre o ensino de Estudos Sociais que circularam por meio de publicações pedagógicas e propostas curriculares, no estado do Espírito Santo durante o período entre 1956 a 1976. Defendemos que essas representações constituíram-se a partir de um processo histórico caracterizado por embates acerca de projetos de sociedade, educação, escola, ensino e professor, que resultaram em representações superpostas sobre *o que, quando e como ensinar* História e sobre o aperfeiçoamento de professores. Compreendemos que essas representações circularam como histórias conectadas e foram apropriadas pelas propostas curriculares de Estudos Sociais da década de 1970. Na análise, dialogamos com o pensamento de autores estadunidenses, como John U. Michaelis e Ralph C. Preston; de intelectuais que atuavam nas instituições brasileiras, como Delgado de Carvalho e João Roberto Moreira; com a produção didatizada presente nas escritas dos professores autores Maria Onolita Peixoto, Leny Werneck Dornelles e Therezinha Deusdará, James Braga Vieira da Fonseca e Lydinéa Gasman; bem como com a produção local de Liene de Freitas Lima e Maria Neila Geaquinto. Fizemos a opção pelas seguintes fontes: propostas curriculares, livros, manuais, guias e cadernos metodológicos, e pelo entrelaçamento com impressos oficiais – Diários, Relatórios, Leis, Decretos-Lei; e periódicos - a Revista de Estudos Pedagógicos e a Revista Capixaba. Para a análise dos dados, consideramos o esquema conceitual apresentado por Roger Chartier - *circulação, representação, apropriação e práticas culturais*. Outros conceitos foram basilares: o de *intelectual* (Jean-François Sirinelli); o de *histórias conectadas* de (Sanjay Subrahmanyam e Serge Gruzinski); e o de *cultura escolar* (Dominique Julia). Os resultados revelam que as representações de ensino de Estudos Sociais e de aperfeiçoamento de professor foram apropriadas nas propostas curriculares do estado do Espírito Santo e se constituíram a partir de movimentos de histórias conectadas, não como mera transposição de ideias importadas, mas como apropriações inventivas que foram legitimadas na cultura escolar por meio de políticas curriculares e políticas de aperfeiçoamento de professores. Assim, ao aperfeiçoar o professor pretendia-se aperfeiçoar a sociedade, a educação, a escola e o ensino.

Palavras-chave: ensino de Estudos Sociais – ensino de História - formação de professores – propostas curriculares – políticas educacionais

ABSTRACT

This study discusses the representations about Social Studies teaching that circulated through pedagogical publications and educational curriculum proposals in the state of Espírito Santo during the period from 1956 to 1976. We understand that these representations were formed from a historical process characterized by conflicts about society projects, education, school, teaching and teacher, which resulted in overlapping representations about *what*, *when* and *how to teach* History and about the development of teachers. It is understood that these representations circulated as connected stories and were appropriate by the curricular proposals of Social Studies in the 70s. In the analysis, we dialogue with thought of American authors such as John U. Michaelis and Ralph C. Preston; of intellectuals who worked in Brazilian institutions, as Delgado de Carvalho and João Roberto Moreira, with didactic production present in the writings of the teacher- authors Maria Onolita Peixoto, Leny Werneck Dornelles and Therezinha Deusdará, James Braga Vieira da Fonseca and Lydinéa Gasman; as well as the local production of Liene Lima de Freitas and Maria Neila Geaquinto. We chose to the following sources: curriculum proposals, books, manuals, guides and methodological notebooks, and by intertwining with official forms – Diaries, Reports, Laws, Ordinances, and journals - the Journal of Studies in Education and Espírito Santo Magazine. For the analysis data, we considered the conceptual scheme presented by Roger Chartier – *circulation, representation, appropriation and cultural practices*. Other concepts were cornerstones: the *intellectual* (Jean - François Sirinelli); the *connected stories* (Sanjay Subrahmanyan and Serge Gruzinski); and the *school culture* (Dominique Julia). The results reveal that the representations of Social Studies teaching and the teacher improving were appropriate on the curriculum proposals in the state of Espírito Santo and formed from movements of connected stories, not as mere transposition of imported ideas but as inventive appropriations that were legitimized in school culture through curriculum policies and political development of teachers. Thus, to improve the teacher intended to improve society, education, school and teaching.

Keywords: Teaching Social Studies - History teaching - teacher training - curriculum proposals - education policies

RESUMEN

Este estudio problematiza las representaciones de la enseñanza de Estudios Sociales distribuidos a través de publicaciones y propuestas de planes de estudios educativos en el estado de Espírito Santo durante el período de 1956 a 1976. Argumentamos que estas representaciones se forman a partir de un proceso histórico caracterizado por los conflictos sobre los proyectos de la sociedad, la educación, la escuela, la enseñanza y los maestros, que se tradujo en la superposición de representaciones sobre qué, cuándo y cómo enseñar sobre la Historia y el perfeccionamiento de profesores. Entendemos que estas representaciones circulan como historias conectadas y fueran apropiadas por las propuestas curriculares para los Estudios Sociales en la década de 1970. En el análisis, el diálogo con el pensamiento de autores americanos como John U. Michaelis y Ralph C. Preston, intelectuales que trabajaban en instituciones brasileñas, como Delgado de Carvalho y João Roberto Moreira, con la producción didatizada presente en los escritos de los maestros-autores Maria Onolita Peixoto, Leny Werneck Dornelles y Therezinha Deusdará, James Braga Vieira da Fonseca y Lydinéa Gasman; así como la producción local de Liene Lima de Freitas y Maria Neila Geaquinto. Elegimos a las siguientes fuentes: las propuestas curriculares, libros, manuales, guías y cuadernos metodológicos, y por el entrelazamiento con los impresos oficiales - Diarios, Informes, Leyes, Decretos-Leyes, Los periódicos - la Revista de Estudios Pedagógicos y Revista Capixaba. Para el análisis de los datos, consideramos el esquema conceptual presentado por Roger Chartier - circulación, representación, apropiación y prácticas culturales. Otros conceptos fueron pilares: lo de intelectual (Jean-François Sirinelli), lo de las historias conectadas (Sanjay Subrahmanyam y Serge Gruzinski), y lo de la cultura escolar (Dominique Julia). Los resultados revelan que las representaciones de la enseñanza de Estudios Sociales y del perfeccionamiento de los maestros fueron apropiados en las propuestas curriculares del estado de Espírito Santo y se han constituido a partir de los movimientos de historias conectadas, no como una mera transposición de ideas importadas, sino como apropiación inventiva que se forman legitimadas en la cultura escolar por medio de políticas de perfeccionamiento de profesores. De esa manera, observamos que al perfeccionar el maestro significaba perfeccionar la sociedad, la educación, la escuela y la enseñanza.

Palabras clave: Enseñanza de Estudios Sociales - Enseñanza de Historia - la formación del profesorado - propuestas curriculares - las políticas de educación

LISTA DE SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de História
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CALDEME	Campanha do Livro Didático e Material de Ensino
CAPEN	Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Escolas Normais
CBC	Currículo Básico Comum
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CILEME	Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CPEPEN	Curso de Psicologia Educacional para Professores de Escolas Normais
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
EMC	Educação Moral e Cívica
ENPEH	Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História
FOA	Administrações de Operações Exteriores
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PABAAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SEDU	Secretaria de Estado da Educação
SNEL	Sindicato Nacional dos Editores de Livros
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - “Uniformização da educação brasileira”	59
Figura 2 - O Convento da Penha.	200
Figura 3 - O novo Espírito Santo.....	204
Figura 4 - A Vale do Rio Doce.....	205
Figura 5 - Currículos do Ensino Primário (1969).....	211
Figura 6 - Proposta curricular de 1ª à 4ª série do 1º Grau (1973).....	237
Figura 7 - Capa da Proposta Curricular de 1ª a 8ª série (versão de 1974).....	242
Figura 8 - Proposta curricular do 2º Grau (1975).....	257

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	27
1 DELINEANDO O TEMA E A PROBLEMÁTICA EM DIÁLOGO COM OUTROS ESTUDOS	31
1.1 O REFERENCIAL TEÓRICO	34
1.2 DIALOGANDO COM OUTROS ESTUDOS – REVISÃO DE LITERATURA	38
1.3 CONTEXTUALIZANDO - “A ESCOLA AGORA É OUTRA”: O PABAE E AS IDEIAS EM MOVIMENTO DE HISTÓRIAS CONECTADAS	49
1.3.1 PABAE – escolas normais, centros de treinamento e mediadores sociais no estado do Espírito Santo	64
1.3.2 O encerramento do PABAE	81
1.4 A COMISSÃO DO LIVRO TÉCNICO E DO LIVRO DIDÁTICO (COLTED)	85
1.5 A COMISSÃO ESTADUAL DO LIVRO TÉCNICO E DO LIVRO DIDÁTICO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (CELTED)	90
2 REPRESENTAÇÕES DE INTELLECTUAIS: ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS EM MOVIMENTO DE HISTÓRIAS CONECTADAS	97
2.1 RALPH C. PRESTON, EM <i>ENSINANDO ESTUDOS SOCIAIS NA ESCOLA PRIMÁRIA</i>	104
2.2 JOHN UDELL MICHAELIS – <i>ESTUDOS SOCIAIS PARA CRIANÇAS NUMA DEMOCRACIA</i>	114
2.3 INTELLECTUAIS DO CBPE E A CONSTITUIÇÃO DOS ESTUDOS SOCIAIS	128
2.4 A TEORIA DE JOÃO ROBERTO MOREIRA E O ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS	135
2.5 O PENSAMENTO DE DELGADO DE CARVALHO	140
3 REPRESENTAÇÕES EM MOVIMENTO DE HISTÓRIAS CONECTADAS - CIRCULAÇÃO E APROPRIAÇÕES NO ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS	153
3.1 A COLEÇÃO BIBLIOTECA DE ORIENTAÇÃO À PROFESSORA PRIMÁRIA - REPRESENTAÇÕES E APROPRIAÇÕES DE ESTUDOS SOCIAIS NA ESCOLA PRIMÁRIA (1964)	154
3.2 REPRESENTAÇÕES E APROPRIAÇÕES DO IDEÁRIO ESTADUNIDENSE NO	

ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS DA ESCOLA DE 1º GRAU	164
3.3 REPRESENTAÇÕES DE ESTUDOS SOCIAIS E DE HISTÓRIA NOS GUIAS METODOLÓGICOS PARA CADERNOS DO MEC	176
3.3.1 A Operação Pan-americana e a história a ser ensinada	192
3.4 ESCRITAS PARA O ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO	199
4 PROPOSTAS CURRICULARES – APROPRIAÇÕES DE REPRESENTAÇÕES DE ESTUDOS SOCIAIS	209
4.1 “O CURRÍCULO EXISTE SOMENTE NAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS”	210
4.2 REFORMAS EDUCACIONAIS E A ORGANIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES PARA O ENSINO DO 1º GRAU	219
4.2.1 Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 - um programa de atualização e expansão do ensino de 1º e 2º Graus	227
4.3 DO ENSINO PRIMÁRIO AO ENSINO DO 1º GRAU – A VERSÃO EXPERIMENTAL DE 1973	235
4.4 A PROPOSTA CURRICULAR – A VERSÃO DE 1974	240
4.5 A VERSÃO DE 1974 E A PROPOSTA PARA O ENSINO DA ÁREA DE ESTUDOS SOCIAIS	249
4.6 PROPOSTA CURRICULAR PARA O 2º GRAU	256
4.7 PROPOSTA CURRICULAR PARA A ESCOLA NORMAL (1976)	259
4.8 OLHARES DE UMA PROFESSORA DE ESTUDOS SOCIAIS	263
CONVERSA FINAL ... MANTEMOS AS RETICÊNCIAS.....	279
REFERÊNCIAS	284
FONTES	294
ANEXOS	298
ANEXO A - ÍNDICE DAS RECOMENDAÇÕES DAS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE INSTRUÇÃO PÚBLICA (1937- 1963)	298
ANEXO B – A IMAGEM EMBLEMÁTICA DA SALA DE AULA	300
ANEXO C– CARO PROFESSOR	301
ANEXO D - O PERFIL DO PROFESSOR QUE AJUDA O ALUNO	302
ANEXO E - O PERFIL DO PROFESSOR QUE AJUDA O ALUNO	303
ANEXO F – A NATUREZA CONCEITUAL DOS ESTUDOS SOCIAIS	304

INTRODUÇÃO

Neste estudo apresentamos os resultados da pesquisa de doutoramento, que se insere na linha de Pesquisa *História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais*, do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/CE/UFES. Problematizamos as representações de ensino de Estudos Sociais/História que circularam por meio de publicações pedagógicas - livros, compêndios, manuais, guias, cadernos metodológicos -, e foram apropriadas nas propostas curriculares do estado do Espírito Santo, no período de 1956 a 1976. Assim, buscamos discutir como essas práticas culturais de escritas pedagógicas potencializaram o processo de normatização de uma história a ser ensinada e a organização das políticas de aperfeiçoamento¹ de professores². Daí a necessidade de conhecermos os fundamentos legais das políticas educacionais e da organização das políticas curriculares, e, especificamente, os relacionados, ao ensino de História.

Nortearam a nossa análise os seguintes questionamentos: *Quais as representações de ensino de Estudos Sociais/História e aperfeiçoamento de professores (prática docente, ofício e profissionalização) que circularam por meio de publicações didático-pedagógicas, cursos de aperfeiçoamento de professores e propostas curriculares? Quais as permanências e mudanças de representações sobre o ensino de Estudos Sociais foram evidenciadas nas publicações didático-pedagógicas e propostas curriculares analisadas no nosso estudo? Podemos afirmar que houve apropriação do ensino de Estudos Sociais Made in U.S.A. nas propostas curriculares do estado do Espírito Santo?* Ao formulá-las, inicialmente, consideramos os interesses intervencionistas do governo estadunidense e defendemos que as representações de ensino de Estudos Sociais circularam a partir do eixo - Estados Unidos, Brasil e estado do Espírito Santo. Percebemos que esses interesses resultaram em acordos bilaterais e em programas educacionais que fomentaram a distribuição de materiais didáticos e cursos de aperfeiçoamento de professores. Ou seja, partimos do pressuposto de que as propostas curriculares para o ensino de Estudos Sociais/História, elaboradas no estado do

1 Expressão comumente utilizada nos documentos oficiais da época para referir-se ao que hoje entendemos como cursos de capacitação de professores.

2 Aplicamos a expressão “professores” nos referindo aos educadores de modo geral: administradores de sistemas escolares, especialistas em educação primária, supervisores, diretores e professores de escolas normais, diretores e professores de escolas de demonstração e experimentais e aos professores primários. Consideramos também a questão de gênero.

Espírito na década de 1970, resultaram da apropriação das representações produzidas por modelos educacionais estadunidenses, que circularam no período de 1956 a 1976.

Porém, no decorrer do nosso estudo, inflexões foram necessárias, pois percebemos que essas representações não resultaram de uma mera transposição de idéias *Made in U.S.A.*, mas se constituíram por meio de apropriações inventivas que se materializaram por meio de publicações pedagógicas e propostas curriculares, tanto no âmbito internacional, nacional como no local, historicamente produzidas e situadas em movimentos de histórias conectadas. Ou seja, desviamos para outras ligações históricas. Isso significa que percebemos a realidade a partir de múltiplas escalas, restabelecendo as conexões que as historiografias desligaram ou esconderam, bloqueando as suas respectivas fronteiras, o que implica no entendimento que as histórias se comunicam entre si (GRUZINSKI, 2001).

Em síntese, defendemos que essas conexões resultaram de/em tensões, embates e disputas de representações e de projetos de sociedade, educação, escola, ensino e professor, circularam em múltiplas escalas conectadas, apropriadas e sintetizadas por meio de práticas culturais de escritas de professores autores e circularam como publicações didatizadas sobre *o que, quando e como ensinar Estudos Sociais*.

Todavia, não ignoramos as tentativas de intervenção por parte do governo estadunidense. Essas foram expressas por meio de materiais de propagandas promocionais e de divulgação (impressos e fílmicos), bem como por meio dos acordos bilaterais e programas internacionais que resultaram em políticas educacionais de distribuição de materiais didático-pedagógicos e cursos de aperfeiçoamento de professores. Sabemos que pretendiam com isso vincular a educação aos seus interesses econômicos, dando a lê-la por meio da relação com a *democracia* com os aspectos da cultura política estabelecida nas relações internacionais daquela época.

A partir dessas considerações, o nosso estudo dispôs-se, especificamente, em: a) Analisar o processo de circulação das representações de Estudos Sociais, a partir de um movimento de histórias conectadas, considerando o eixo - os Estados Unidos, o Brasil e o estado do Espírito Santo b) Estabelecer ligações e distinções entre as diferentes representações de Estudos Sociais que circularam em movimento de histórias conectadas; c) Evidenciar as permanências e mudanças de representações de Estudos Sociais; d) Analisar a materialidade das publicações pedagógicas e das propostas curriculares, situando os professores autores e suas escritas nas suas respectivas variáveis históricas; e) Identificar as representações de sociedade, educação, escola, ensino de Estudos Sociais e de

aperfeiçoamento de professor que circularam por meio dessas publicações e propostas curriculares; e, g) Evidenciar as representações de Estudos Sociais que foram apropriadas pelas políticas curriculares da contemporaneidade e anunciadas como novidades otimistas.

Salientamos que, de modo geral, os estudos já existentes elegeram como eixo central de observação São Paulo e Rio de Janeiro, ignorando os demais estados brasileiros. No estado do Espírito Santo, a única pesquisa sobre o tema é da Professora Celi da Rocha Neves (1980), professora de Geografia que se preocupou, especificamente, com a apropriação da proposta curricular para o ensino de Estudos Sociais da 5ª série nas escolas da região da Grande Vitória, no estado do Espírito Santo. Isso evidencia as lacunas e a escassez de produção referente à temática investigada e, conseqüentemente, a relevância deste estudo.

Conforme já foi dito, optamos, então, em compreender e discutir as representações sobre o ensino de Estudos Sociais e sobre o aperfeiçoamento de professores, postas a circular no estado do Espírito Santo, no período entre 1956 a 1976. Para tanto, debruçamos sobre as publicações pedagógicas e propostas curriculares para o ensino de Estudos Sociais, compreendendo-as como síntese de representações de uma história a ser ensinada.

Assim, tomamos como base a mobilização da composição/produção difusão/circulação e apropriação de representações como práticas culturais, e organizamos o nosso texto da seguinte forma: no Capítulo 1, ***“Delineando o tema e a problemática em diálogo com outros estudos”***, preocupamo-nos em apresentar a temática, os objetivos, a problemática, o referencial teórico, a revisão de literatura deste estudo e as variáveis históricas.

Também debruçamos sobre a contextualização e evidenciamos a relação entre os programas educacionais, que resultaram de acordos políticos e econômicos assinados entre o Brasil e os Estados Unidos, e a circulação, nas Escolas Normais, Centros de Treinamento, cursos de aperfeiçoamento de professores e bibliotecas escolares, das representações relacionadas ao modelo pedagógico estadunidense. Ou seja, procuramos evidenciar os fatores que favoreceram a circulação das representações de ensino de Estudos Sociais e a sua apropriação na cultura escolar. Procuramos entendê-los em sua historicidade.

No Capítulo 2, ***“Representações de intelectuais: ensino de Estudos Sociais em movimento de histórias conectadas”***, detivemo-nos na análise das publicações didatizadas produzidas por meio de escritas de intelectuais estadunidenses e brasileiros. Entendemo-las como representações de ensino de Estudos Sociais e aperfeiçoamento de professores, que circularam na cultura escolar e foram apropriadas de modo superposto no decorrer de

diferentes gerações de professores. Para tanto, situamos esses intelectuais em suas variáveis históricas e identificamos as permanências e distinções entre as representações de ensino de Estudos Sociais e aperfeiçoamento de professores.

No Capítulo 3 - **“Representações em movimento de histórias conectadas - circulação e apropriações no ensino de Estudos Sociais”**, ocupamo-nos, então, com as permanências e com as mudanças de representações referentes ao ensino de Estudos Sociais. Analisamo-las em múltiplas escalas, considerando as ligações entre si, sem hierarquizá-las. Percebemo-las inseridas em uma arena de tensões e embates de representações e apropriações inventivas que dialogaram com as experiências e expectativas dos intelectuais que foram acumuladas de modo superposto e anunciadas como novidade otimista.

No Capítulo 4 - **“Propostas curriculares – apropriações de representações de Estudos Sociais”** –, analisamos as propostas curriculares de Estudos Sociais do estado do Espírito Santo, inserimo-las num campo de experiências e expectativas locais, considerando as conexões e as escalas múltiplas; bem como, atentamos para a influência que as representações acumuladas de modo superposto exerceram sobre a formulação de uma história a ser ensinada e a sua circulação na cultura escolar.

Finalmente, **“Conversa final... Mantemos as reticências...”**, seguimos o protocolo de escrita e buscamos apresentar os resultados do estudo. Questionamos: *Podemos afirmar que houve um processo Made in U.S.A. no ensino de Estudos Sociais?* Percebemos que a influência de diferentes concepções de Estudos Sociais presentes nas publicações pedagógicas e propostas curriculares, que circularam visando, principalmente, à normatização e o aperfeiçoamento da prática profissional dos professores.

Nesse sentido, percebemos que não se pode limitar/submeter a compreensão sobre os Estudos Sociais às variáveis históricas de um tempo conturbado e submetido a uma ditadura. Paraphrasing FONSECA e GASMAN (1969), não se pode aceitar a redução, a fragmentação e a distorção da representação do ensino de uma disciplina, sem questionar a sua construção histórica.

Apesar de cada passo da nossa escrita está solidamente documentado, não há aqui pretensões de exaurir toda a problemática. Ousamos apenas em presidir outros estudos e provocar outros/novos olhares sobre a temática.

1 DELINEANDO O TEMA E A PROBLEMÁTICA EM DIÁLOGO COM OUTROS ESTUDOS

O interesse pelo tema surgiu a partir da nossa experiência na organização das atividades referentes à implementação das propostas curriculares para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio da rede de ensino estadual no Espírito Santo³, em 2009. Na ocasião, foram realizadas vinte e seis encontros com professores de todas as áreas de conhecimento. Porém, as principais inquietações surgiram no decorrer dos encontros com os professores de História. Isso porque observamos os questionamentos e os arranjos tecidos pelos professores no diálogo com o documento curricular.

Assim, inicialmente, percebemos a necessidade de problematizarmos as representações anunciadas pelas políticas curriculares como novidades otimistas e atentamos para as permanências e mudanças de representações. Para tanto, estabelecemos um diálogo entre o presente e o passado. É oportuno enfatizarmos que, não reduzimos os objetivos da pesquisa a um trabalho de utilidade pública, mas consideramos o nosso estudo importante para a compreensão das atuais propostas curriculares para o ensino de História.

Diante disso, mergulhamos nos arquivos públicos, bibliotecas públicas, escolares e pessoais, e perguntamos sobre especificidade da produção/composição, disseminação/circulação e apropriação das representações de ensino de Estudos Sociais/História. Buscamos, assim, ampliar a compreensão sobre a construção histórica das representações de uma história a ser ensinada e da formação do professor dessa disciplina.

A despeito da compulsão de agregar informações, que nos é própria, delimitamos o tema, reduzimos o recorte temático e temporal, e optamos pelo percurso traçado pelas fontes e pelo *“Escutar os mortos com os olhos”* (CHARTIER, 2010, p.7). A delimitação temporal do nosso estudo é cingida, inicialmente, pela assinatura do acordo bilateral – Estados Unidos e Brasil -, que deu origem ao Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), em 1956. E para o marco final, consideramos o ano da publicação da proposta curricular para o Curso de Habilitação para o Magistério de 1º Grau, em 1976. Isso se justifica pela compreensão de que essa e as demais propostas curriculares do estado do

³ O referido documento curricular foi elaborado no decorrer do ano de 2008, e, inicialmente, denominado de *Novo Currículo do Estado do Espírito Santo*. Em 2009, quando da sua publicação e distribuição, passou a ser conhecido como: *Currículo Básico Escola da Estadual*, ou, apenas de *CBC*.

Espírito Santo são apropriações inventivas do ideário posto a circular pelo referido Programa, na década de 1970.

Pois bem, o recorte cobre a circulação dos modelos pedagógicos estadunidenses e a sua apropriação pelas políticas curriculares espírito-santenses, com vista à aplicação de novos métodos e técnicas de ensino, combater a evasão e a repetência e aperfeiçoar os professores.

No decorrer da pesquisa, defrontamos com as fontes documentais relacionadas aos acordos bilaterais – Estados Unidos e Brasil -, que evidenciaram a aproximação entre políticas educacionais do País e os interesses políticos e econômicos do governo estadunidense. Tal aproximação intensificou a circulação das representações sobre a democracia, a preservação da paz; o entendimento nas relações internacionais; a melhoria da vida em comunidade e da vida familiar, a tentativa de inculcação dos valores morais; e o uso da ciência para o bem da humanidade, incorporadas aos saberes próprio da disciplina de Estudos Sociais/História.

Diante disso, atentamos para o papel dos programas e convênios de assistência técnica e financeira, assinados entre o Brasil e os Estados Unidos, na fomentação de cursos de aperfeiçoamento de professores e na intensificação da distribuição de publicações didático-pedagógicas. Sob tal aspecto, observamos que os programas promoveram as viagens de intelectuais⁴ brasileiros aos Estados Unidos viabilizando a participação em congressos, seminários e cursos; bem como, a promoção de visitas às escolas estadunidenses, ou vice-versa. Intensificando, assim, a circulação de saberes, ideias, valores, crenças, publicações e materiais pedagógicos.

Observamos, então, que essa circulação não resultou apenas de relações bilaterais, mas caracterizou-se por ligações múltiplas. Isso significa houve conexões também com a Europa e com as outras partes do mundo, sem que se estabelecessem pólos, um dominador e outro dominado, mas relações projetadas de forma transnacional.

Nessa perspectiva, consideramos a disseminação das publicações, originais ou traduções, de livros, manuais, compênios, guias e cadernos metodológicos sobre o ensino de Estudos Sociais. O nosso interesse incidiu, especificamente, sobre aqueles que foram citados no referencial bibliográfico dos documentos curriculares, como: John Michaelis (1970 [1956/1963]) e de Preston (1965[1950]).

Além desses, identificamos traços dessa transnacionalidade nas escritas referentes ao ensino de Estudos Sociais e o aperfeiçoamento do seu professor, como, por exemplo, dos

⁴ Geração de pensadores e estudiosos que [...] arrogam-se uma competência particular para assumir a responsabilidade pela dimensão mais política do fenômeno político: a ideologia (PECAUT, 1990, p.7).

autores dos centros de pesquisas brasileiros como Delgado de Carvalho (1957) e João Roberto Moreira (1960). Também foram importantes as composições didatizadas, escritas para serem lidas por professores no decorrer do processo de aperfeiçoamento da sua prática docente: Maria Onolita Peixoto (1960), Leny Werneck Dornelles e Therezinha Deusdará (1967) e James Braga Vieira da Fonseca e Lydinéa Gasman (1969; 1971); bem como, a publicações locais, representadas pelas escritas de Liene de Freitas Lima e Maria Neila Geaquinto (1977[1974]).

Também consideramos a pesquisa da professora Celi da Rocha Neves (1980). Sabemos que ela participou da elaboração das propostas curriculares de Estudos Sociais na década de 1970, como também, das orientações didático-pedagógicas destinadas aos professores dessa disciplina. Sua escrita reforçou a ideia que as representações de Estudos Sociais circularam nas salas de aula, bibliotecas escolares, salas de professores, cursos de aperfeiçoamento, enfim, no âmbito da cultura escolar.

Buscamos partir dessas escritas, também demarcar os usos inventivos, muitas vezes concebidos como novidades otimistas pelas políticas curriculares, como, por exemplo: a concepção de área de ensino/culturais; o desenvolvimento de habilidades; a ênfase na aprendizagem da criança; a valorização da história presente; entre outras.

Para a realização da pesquisa foram imprescindíveis os acervos bibliográficos das bibliotecas das seguintes escolas: EEEM Arnulpho Mattos, EEEM Maria Ortiz e EEEM Professor Fernando Duarte Rabelo; bem como da Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, principalmente, o setor de Coleções Especiais; da Biblioteca Pública Estadual do Espírito Santo e da biblioteca pessoal da Professora Celi da Rocha Neves e Van Dycke Costa (*in memoriam*); bem como os acervos documentais do Arquivo Público Estadual e do Arquivo da Secretaria de Estado da Educação. Foram tão importantes quanto as demais bibliotecas e os arquivos digitais que disponibilizaram documentos, livros, leis, decretos, especificamente os sites da “*JusBrasil* Legislação”, da Biblioteca Digital de Acesso Livre (*Cipedia*) e da Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional do Brasil. Como é possível observar, *novos gestos* foram apropriados nesta pesquisa.

No processo de produção de dados, consideramos os documentos e obras que circularam no período do recorte temporal, submetendo-os a uma crítica externa e mobilizando-os a partir do seguinte eixo: *políticas curriculares, ensino de Estudos Sociais, formação de professores* (livros, manuais, guias e cadernos metodológicos e propostas curriculares) e *políticas educacionais* (planos, programas, relatórios, leis e decretos).

Também verificamos a autenticidade das informações a partir do entrelaçamento entre as diversas tipologias de fontes; do mesmo modo, as situamos em suas variáveis históricas e estabelecemos um diálogo com os interesses dos organismos internacionais. Enfim, essas fontes possibilitaram-nos a mobilização das experiências e expectativas dos professores autores a partir de suas escritas.

Ressaltamos que na composição da nossa escrita, optamos por seguir o caminho traçado pelas fontes, especificamente, aquelas que nos permitiram a “Escutar os mortos com os olhos” (CHARTIER, 2010, p. 7). Para tanto, as situamos nas suas variáveis históricas e as inserimos em um movimento de histórias conectadas, e atentamos para as apropriações locais de modelos de Estudos Sociais de larga circulação internacional e nacional.

1.1 O REFERENCIAL TEÓRICO

De seguida, submetemos as fontes a uma crítica interna, atribuindo-lhes credibilidade por meio do esquema conceitual de Roger Chartier (1990, 2002, 2007, 2009 e outros) - *circulação, representação, apropriação e práticas culturais*. Tais conceitos foram importantes para a nossa análise, pois permitiram problematizarmos as concepções, as formas de circulação e a diversidade de apropriação do ensino de Estudos Sociais e da concepção de aperfeiçoamento de professores. Não foram considerados separadamente, mas de modo interdependente.

Salientamos que a noção de *representação* permitiu delimitarmos as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade foi contraditoriamente construída pelos diferentes grupos de professores autores. Ressaltamos que as representações do mundo social não se medem por critérios de *veracidade* ou *autenticidade*, e sim pela capacidade de *mobilização* que proporcionam ou pela *credibilidade* que oferecem (CHARTIER, 2002). Ou seja, mobilizamos como esses professores autores, enquanto intelectuais, realizaram *classificações* e *divisões* e deram sentidos a visão de mundo, sociedade, educação, escola, ensino e aos saberes próprios do ensino de Estudos Sociais de aperfeiçoamento de professores.

A partir de Chartier (1990) também nos preocupamos com a *apropriação* das representações. Para ele, o trabalho de identificação da construção das *representações* do mundo social “[...] não pode deixar de subscrever o projeto e colocar a questão, essencial, das

modalidades da recepção” (CHARTIER, 1990, p. 24), ou seja, como determinado indivíduo ou grupo “*ler*” determinados textos e produz sentidos. Ao considerar a *apropriação*, Chartier dialogou com o pensamento Certeau (2004), evidenciando as relações de poder por meio de *táticas e estratégias*.

Dessa forma, Chartier (1990) pensou a individualidade nas suas variações históricas, rompendo com o conceito de sujeito universal, inscreveu-se também num processo ao longo prazo “[...] caracterizado pela transformação do Estado e das relações entre os homens - as mutações das estruturas da personalidade” (CHARTIER, 1990, p. 25).

Tendo essas considerações em vista, Chartier (1990) buscou pelas práticas diferenciadas, reformula a noção de *apropriação* e a colocou no centro de uma abordagem da História Cultural. Porém, se distanciou do sentido de *a apropriação social dos discursos* aplicados por Michel Foucault, que se afastou daqueles que o praticava, limitando-a as instâncias oficiais de poder. Assim, reformulou a noção de *apropriação* e a inscreveu nas *práticas* específicas de uma história social das interpretações e das suas determinações sociais, institucionais, culturais, e, também políticas.

Desse modo, Chartier (1990), voltou-se para a história da leitura, das práticas de leitura e das práticas de escritura, considerando as condições e os processos que determinam as operações de construção de sentido, considerando-os na descontinuidade das trajetórias históricas e interrogando as teorias de recepção cultural. Para ele, as *apropriações* como práticas de produção de sentido, que se diferenciam, por determinações sociais dos usos e das interpretações e conforme as variáveis históricas (CHARTIER, 1990; 2002).

A noção de *circulação* também foi importante para esta pesquisa. Para Chartier (2002), a *circulação* multiplicada do escrito impresso modificou as formas de sociabilidade, autorizou novos pensamentos e transformou as relações de poder. Para compreendê-la, Chartier (2002) propôs um duplo deslocamento. O primeiro refere-se ao reconhecimento das variações socialmente enraizadas nos usos de materiais compartilhados, que possibilita apreensão dos mesmos textos de formas diversas. Já o segundo, refere-se a maneiras próprias de ler de cada *comunidade de interpretação* (mesmo conjunto de concorrências, normas e usos). Ambos potencializaram o nosso estudo.

A noção de *cultura escolar* também foi importante para o nosso estudo. Dominique Julia (2001) a classificou como “objeto histórico” caracterizado por

[...] um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas

ordenadas de acordo com finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p.10).

Nesse sentido, essa noção possibilitou-nos a mobilizarmos a percepção sobre as escolas normais e os cursos de aperfeiçoamento de professores como espaços de circulação e de normatização das representações. Do mesmo modo, também situamos os manuais, guias, cadernos metodológicos e as propostas curriculares como práticas culturais de escrita voltadas para a normatização dos saberes e condutas relacionadas ao aperfeiçoamento da prática docente. Ou seja, o “[...] corpo profissional dos agentes que são [foram] chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação” (JULIA, 2001, p.10). Ao fazê-lo, as transcenderam e produziram uma cultura inventiva e própria.

Dessa maneira, também consideramos que o conceito de *histórias conectadas* forneceu importantes contribuições para pensarmos a relação entre o ideário educacional estadunidense, a política educacional brasileira e as políticas curriculares espírito-santenses, especificamente, a sua influência sobre a circulação das representações de Estudos Sociais e de aperfeiçoamento de professores. O conceito de *histórias conectadas* foi desenvolvido por Sanjay Subrahmanyam (1997), utilizado por Serge Gruzinski (2001) e apropriado pelos estudos de Diana Vidal (2005). Distingue-se da história comparada, pois não prioriza as semelhanças e diferenças, mas, a possibilidade da existência de conexões intelectuais e a circulação múltipla de histórias, pessoas, ideias, materiais e saberes pedagógicos entre os dois países em um movimento de diversidade intelectual, mas sem hierarquia e dicotomia. Sua aplicação permitiu-nos a superarmos a versão de uma história única e unificada, o que implica que as histórias só podem ser múltiplas.

Em síntese, “Esta perspectiva significa que estas histórias estão ligadas, conectadas, e que se comunicam entre si. Diante de realidades que convém estudar a partir de múltiplas escalas” (GRUZINSKI, 200, p. 176). Ou seja, este fenômeno de conexão manifesta-se por uma mudança de escala. É possível observá-lo em dimensões diversas, como: local, regional, nacional e internacional.

Assim, por meio dessa noção, estabelecemos a relação entre as publicações dos autores estadunidenses, dos intelectuais brasileiros e as produções didatizadas no âmbito local sobre os Estudos Sociais. Percebemos os usos inventivos, bem como a sua circulação no âmbito da cultura escolar.

Isso significa que as representações de ensino de Estudos Sociais e de aperfeiçoamento de professores circularam nos cursos realizados tanto nas universidades dos Estados Unidos, como nos centros de pesquisas, institutos de educação, centros de treinamento, escolas normais, seminários, cursos de férias e bibliotecas escolares. Quando chegaram à escrivania do professor e à sala de aula, sem dúvida, desafiaram a prática docente e favoreceram a disseminação dos saberes e valores oriundos do modelo educacional estadunidenses, romperam com as fronteiras e encontraram com outros saberes internacionalizados e com outros modos de expressão das políticas curriculares.

Outro conceito basilar foi o de *intelectual* (SIRINELLI, 2012) que carrega em si as noções de *itinerário*, *geração* e *sociabilidade*. Nesta pesquisa, utilizamos as duas acepções destacadas por Sirinelli: uma mais ampla e de caráter sociocultural (que engloba os criadores, os mediadores culturais e receptores), e outra que está relacionada à noção de engajamento e de cultura política. Não estabelecemos a dicotomia entre essas acepções, optamos por considerá-las como expansões recíprocas da noção de intelectual.

Dessa forma, seria, então, inconveniente reduzir a compreensão sobre os Estudos Sociais às produções dos intelectuais estadunidenses. Portanto, ao dilatarmos o espaço de circulação (que apropria ou captura outros espaços inventivamente) percorremos desde a *University Elementary School* (parte da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos), fundada por John Dewey, em 1896, até a escola francesa experimental, o *Instituto Internacional de Pedagogia de Sèvres*⁵ (Paris), na França, e até outras (Inglaterra, Alemanha, Áustria, Bélgica, Suíça, Itália e Espanha). Mas não nos preocupamos com os pormenores de cada país, apenas salientamos a circulação e a conexão do/entre o pensamento dos seus intelectuais.

Também foi importante para o nosso estudo a noção de *superposição de representações* presente em trabalho de Juçara Luzia Leite (2007), que carrega em si a noção de *geração* (PECAUT, 1990), pois permitiu percebermos que as representações do mundo são forjadas, simultaneamente, a partir das permanências e mudanças em uma composição entrelaçada.

Assim, observamos que as representações de Estudos Sociais ainda servem de ancoragem para os ajustes das políticas curriculares. Não como uma única ou a mesma coisa, idêntico, inerte e acomodado. Consideramos isso admissível, pois aceitamos a ideia de que as

⁵ Na década de 1950, o Professor James Braga da Fonseca, do Colégio de Aplicação da UFRJ, visitou, juntamente com outros professores, o Instituto Internacional de Pedagogia de Sèvres, presenciando a aplicação dos Estudos Sociais como disciplina escolar (SANTOS, 2011).

representações atribuídas aos Estudos Sociais não se limitam a um determinado tempo histórico que já passou, finalizou, ou, se apresenta genuinamente no presente. Ou seja, entendemos que não estão somente em um ou somente em outro tempo, mas estão em um e no outro; além disso, já não são as mesmas representações, mas se distinguiram ao submeterem a diversidade de apropriações nas políticas curriculares e no âmbito da cultura escolar, em um processo de superposição de diversas representações simultâneas.

1.2 DIALOGANDO COM OUTROS ESTUDOS – REVISÃO DE LITERATURA

A revisão da literatura constituiu-se em um exercício profícuo. Revisitamos os clássicos sobre o ensino de Estudos Sociais: Guy de Hollanda (1957), Miriam Moreira Leite (1969), Elza Nadai (1988), Raquel Glezer (1979[1977]) e Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira (1993). Também dialogamos com os estudos recentes, como os de Itamar Freitas (2010; 2011), Beatriz Boclin Marques dos Santos (2011) e Thiago Rodrigues Nascimento (2012).

O estudo de Nadai (1988) foi importante para esta pesquisa, porque nos proporcionou uma visão da trajetória histórica do ensino de Estudos Sociais. Dessa maneira, possibilitou a superação da visão universal sobre essa trajetória. Ou seja, fortaleceu a crítica às representações consensuais que circulam sobre o ensino de Estudos Sociais. Sobre isso, a autora salientou que

Inúmeros autores têm chamado a atenção para as marcas de indefinição e amplitude que têm caracterizado sua existência, como área de ensino, desde que, pela primeira vez, foi utilizada a expressão **Estudos Sociais**: provavelmente, em 1983⁶ [1893 (1892)], no **Report of the Committee of Ten of the National Education Association**. A partir daí, os Estudos Sociais vincularam-se à pedagogia norte-americana, embora nem sempre com o mesmo significado ou ocupando igual papel no currículo.

Pode-se, pelo menos, arrolar três projetos que vêm caracterizando o campo dos Estudos Sociais, nem sempre complementares ou guardando relações de sucessão e reciprocidade. Eles estão, muitas vezes, imbricados uns nos outros, a tal ponto que são confundidos e identificados como único, sobretudo a partir dos anos trinta (NADAI, 1988, p.2, grifos em negrito da autora).

⁶ Erro do próprio texto, talvez de datilografia.

Salientamos que a *Report of the Committee of Ten of the National Education Association* (1893) resultou das conferências organizadas por uma comissão formada por dez educadores representantes na maior parte das universidades estadunidenses⁷. Tal comissão realizou nove conferências, em diferentes universidades dos Estados Unidos, a partir de 9 de julho de 1892, conforme os seguintes temas: 1. Latina, 2. Grega, 3. Inglês 4. Outras Línguas Modernas, 5. Matemática, 6. Física, Astronomia e Química; 7. História Natural (Biologia, incluindo Botânica, Zoologia e Fisiologia); 8. História, Governo Civil e Economia Política;⁸ 9. Geografia (Geografia Física, Geologia e Meteorologia). Os resultados foram apresentados no *Columbia College, New York City*, de 9 a 11 de novembro de 1892, na ocasião a Comissão recomendou a padronização do currículo das escolas secundárias dos Estados Unidos.

Todavia, segundo Itamar Freitas (2011) a introdução do título “*Social Studies*” (Estudos Sociais) e a sua definição nos programas das *high schools*, só ocorreu efetivamente, em 1916. A análise do Relatório citado confirmou que a conferência que discutiu sobre o ensino de História e realmente não utilizou a expressão *Estudos Sociais*. Mas apresentou uma proposta metodológica de ensino, que se aproximou daquilo que posteriormente foi concebido como tal: sustentou-se na proposta de associação dos saberes entre as disciplinas, e no desenvolvimento de uma metodologia para a escola primária, baseada em narrativas orais, e para o ensino secundário, por meio do uso do livro-texto juntamente com a leitura do material de apoio e lições orais (WASHINGTON, 1893).

No Brasil, de acordo com Nadai (1988), as primeiras discussões sobre os Estudos Sociais surgiram com no início da década de 1930, no cenário caracterizado pela depressão econômica, crise e recessão, favoreceu a redefinição das políticas educacionais e a apropriação do projeto de ensino de Estudos Sociais implantado nas escolas estadunidenses.

⁷ Professores e suas respectivas universidades: Charles William Eliot , Universidade de Harvard ; William T. Harris , o Comissário de Educação, Washington, DC; James B. Angell, Universidade de Michigan , Ann Arbor, MI; John Tetlow, Chefe Mestre do Ensino Médio das meninas, Boston, MA; James M. Taylor, Vassar College, Poughkeepsie, Nova Iorque; Oscar D. Robinson, diretor da Escola Secundária, Albany, NY; James H. Baker, presidente da Universidade do Colorado, Boulder, CO; Richard Henry Jesse , presidente da Universidade de Missouri , Columbia, MO; James C. Mackenzie, Chefe Mestre da Escola Lawrenceville , Lawrenceville, NJ; Henry C. King, Professor na Faculdade de Oberlin , Oberlin, OH.

⁸ Membros do grupo discutiu o Ensino de História: Charle K.. Adams, Universidade de Wisconsin, em Madison; Edward G. Bourne, Adelbert College, em Ohio; Abram Brown, Central High School, Columbus, Ohio; Ab Hart, Harvard, Cambridge; Missa Ray Greene Huling, Escola Secundária, New Bedford, Massachusetts; Jesse Macy, Iowa College, Grinnell, Iowa; James Harvey Robinson, Universidade da Pennsylvania, Filadelfia; William A. Scott, da Universidade de Wisconsin, Madison; Henry P. Warren, Academia de Albany, New York; Woodrow Wilson, College de New Jerse, Princenton.

Na ocasião, tal projeto influenciou a “divulgação/absorção”⁹ do pragmatismo estadunidense no Brasil, apresentando como principal expoente as ideias de John Dewey¹⁰. Com efeito, no que se refere especificamente aos saberes da História, o ensino de Estudos Sociais enfatizou a *memorização de fatos e de datas cívicas e comemorativas*.

Já nas décadas de 1970 e 1980, no segundo projeto de Estudos Sociais a preocupação voltou-se para a *herança cultural da humanidade* e aos diversos objetivos relacionados à realidade dos alunos, à família, ao escotismo, à leitura de jornais e aos valores, bem como havia outros propósitos, que identificavam a escola à vida em uma sociedade democrática. É importante salientarmos que, no bojo de sua institucionalização, ocorreram resistências e lutas contra a sua implantação por parte dos movimentos civis.

Por sua vez, o terceiro projeto, apresentado no final da década de 1980, de acordo com a interpretação de Elza Nadai (1988), tratou-se de uma síntese das duas versões anteriores, caracterizada pela ênfase na cidadania e na reforma social a partir da afirmação do consenso/ideário democrático. Assim, cada um desses projetos adaptou-se as variáveis históricas, evidenciando que em nenhum momento ocorreu uma transposição dos Estudos Sociais, mas uma apropriação inventiva.

A partir disso Elza Nadai (1988) acrescentou que não havia distinção entre os discursos sobre o ensino de Estudos Sociais da década de 1930 e o da década de 1960. Para ela, eles se caracterizaram por apresentarem um projeto social relacionado à *cidadania, comunidade e democracia*, ampliando o espaço da crítica social, sem se preocupar, entretanto, com a negação da sociedade de classes. Ou seja, assumiu uma perspectiva reformista, mas, contestadora. Discordamos de Nadai (1988) quando afirma que não houve uma distinção entre os Estudos Sociais da década de 1930 e de 1970. Entendemos que as variáveis históricas provocaram mudanças de concepção sociedade, educação, escola, ensino e professor. Como poderiam ser a mesma coisa? Se as ações e as ideias dos agentes sociais se movem no tempo.

Para Nadai (1988), na década de 1970, quando, no contexto das políticas que se seguiram ao golpe militar de 1964, as reformas educacionais impulsionaram a implantação da disciplina, abrangeu todos os graus e impulsionou a criação da licenciatura curta. Nessa

⁹ Expressão da autora.

¹⁰ John Dewey nasceu nos Estados Unidos, na cidade de Vermont, em 1859, e faleceu em 1952. É reconhecido como um dos percussores do Pragmatismo, denominado por ele de Instrumentalismo, juntamente com Charles Sanders Peice e William James, defendeu uma educação baseada na atividade prática e na democracia. No Brasil suas ideias influenciaram o movimento da Escola Nova e o pensamento de Anísio Teixeira. Suas principais obras: *A escola e a sociedade* (1899), *A criança e o currículo* (1902), *Democracia e educação* (1916), *Experiência e educação* (1938).

época, segundo a autora, os objetivos dos Estudos Sociais se distanciaram da perspectiva de construção harmoniosa da sociedade.

Sobre isso, Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira (1993) afirmou que, desde a década de 1930, os Estudos Sociais de fato se estabeleceu como um ponto de interseção entre a educação e a cidadania, não se limitou a conformidade do indivíduo ao sistema produtivo, mas a sua formação integral. Porém, para ela, houve três enfoques, que se distinguiam a partir da influencia pedagógicas estadunidense e europeia. O primeiro enfoque, mais antigo e predominante, durou até meados dos anos de 1960, e foi denominado de “[...] - *Citizens Transmission* - centrava suas atenções no aspecto de doutrinação dos jovens, a partir da seleção de alguns dos valores considerados básicos que, portanto, deveriam ser preservados.” (OLIVEIRA, 1993, p. 46).

Já o segundo enfoque, denominado por Oliveira (1993) de *Ciências Sociais*, apesar de ter adeptos desde os anos 20 e 30, fortaleceu-se na década de 1960 a partir dos estudos de Edgar Bruce Wesley e Jerome Bruner, nos anos 60, classificando-os como funcionalistas. E na década de 1970 configurou as políticas curriculares. Seu objetivo voltou-se para a formação para a cidadania e para o desenvolvimento de habilidades para o trabalho.

A terceira tendência foi denominada por Oliveira (1993) de *Reflective Inquiry*, que se alinhou na década de 1930 a perspectiva educacional progressista e pragmática de John Dewey; e, na década de 1960 fundamentou-se no pensamento de Edwin Fenton.

FENTON, a partir de meados dos anos 60, passou a rejeitar a perspectiva que percebia a Educação como instrumento de progresso social e a criticar, veementemente, o tecnologismo e o conformismo da década anterior, creditando aos mesmos o fracasso da Escola em formar indivíduos criativos e críticos, capazes de formarem o alicerce de uma sociedade mais humana e democrática (OLIVEIRA, 1993, p. 49).

De acordo com Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira (1993), “Assim, DEWEY, na década de 30 e FENTON, nos anos 60, passaram a defender um tipo de educação social que, voltada para a formação para a cidadania e para a preparação do indivíduo/cidadão para conviver e participar das mudanças sociais” (OLIVEIRA, 1993, p. 50).

Como sabemos, nas décadas de 1950 e 1960, o ensino dos Estudos Sociais foi oficialmente instituído a partir de políticas curriculares norteadas pelo pensamento progressista educacional. À época, foi apropriado como uma proposta de mudança metodológica e programática do ensino das chamadas Ciências Sociais. Ainda nesse período, conforme determinação do Conselho Federal de Educação, os Estudos Sociais se constituíram em uma das disciplinas optativas para o ensino secundário.

Dessa maneira, é possível identificar dois momentos peculiares na história dos Estudos Sociais no Brasil: “[...] um, aliado ao pensamento progressista educacional, foi incorporado em algumas práticas inovadoras de grande alcance e, outro, assumido como uma das expressões de uma política antidemocrática e autoritária” (NADAI, 1988, p. 5). Para tanto, políticas educacionais foram implantadas por meio de dispositivos legais, formação/treinamento de professores, distribuição de material didático e publicações pedagógicas.

No Brasil, o primeiro fundamentou-se nos dispositivos legais apresentados pela Lei de nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, os Estudos Sociais tornaram-se uma das áreas integradoras dos saberes do ensino primário, e foram concebidos, inclusive, como uma inovação metodológica e considerados uma das disciplinas optativas para o ensino secundário. Porém, a formação de professores para o ensino de Estudos Sociais, em cursos de licenciaturas e em universidades, não apareceu como uma preocupação nas políticas educacionais do período entre 1930 e 1960. Os cursos de licenciatura curta em universidades foram criados pelo Conselho Federal de Educação (CFE) apenas em 1964 (NASCIMENTO, 2012).

O segundo fundamentou-se na Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. No contexto da linha dura do regime ditatorial, a disciplina Estudos Sociais se transformou num dos componentes do Núcleo Comum de primeiro e segundo graus, conforme a Resolução Nº 8, do Conselho Federal de Educação, de 1º de dezembro de 1971, e o Parecer 853/71. Na época, a finalidade era a contribuir para o ajustamento¹¹ do educando ao meio social, adequando-o à perspectiva de desenvolvimento econômico e aos interesses dos acordos MEC-USAID.

Já o estudo de Miriam Moreira Leite (1969) deslocou a nossa análise para a observação dos métodos e dos programas de ensino de História no curso primário e secundário, enfatizou assim a relação ensino e aprendizagem. A erudição de Miriam Moreira Leite (1969) possibilita a vinculação da sua análise sobre os Estudos Sociais ao método de Ovide Decroly.

O ensino autônomo de História do Brasil, como disciplina independentemente das demais, conservou o seu lugar em grande número de escolas. Ocasionalmente, era ensinada sob a designação de lição de coisas, que posteriormente se transformou em conhecimentos gerais. Estes, embora incluíssem noções de Geografia, História e Ciências, as apresentavam aos alunos de maneira independente, uma das outras. O ensino do método

¹¹ Expressão utilizada nos documentos oficiais.

Decroly¹² nas escolas normais raramente resultou em sua aplicação nas escolas primárias. A transmissão de um ensino global, centralizado numa disciplina básica que poderia ser Português ou História, somente na atual década [1960] vem sendo feita em escolas experimentais. O mais próximo de uma integração do ensino foi a introdução dos Estudos Sociais na escola primária, feita no Distrito Federal pelo Prof. Anísio Teixeira [1954]. Todavia, também este ensino somente agora [1969] começa a se difundir (LEITE, 1969, p. 29)¹³.

De acordo com Miriam Moreira Leite (1969), no ano de 1962, em Leopoldina, Minas Gerais, no decorrer de um encontro de professores vinculados ao Ministério de Educação e Cultura e, às Secretarias de Educação de São Paulo e Minas Gerais, foram apresentados os objetivos do programa de Estudos Sociais. Ei-los:

[...] ajudar a criança a viver melhor, sucessivamente em família, na escola, na comunidade, no Estado e no país, proporcionando-lhe desenvolvimento individual, desenvolvimento da capacidade de convívio, desenvolvimento dos conhecimentos e capacidade intelectual, procurando proporcionar uma formação adequada e útil, de Geografia, de História, Economia e civismo. Em poucas palavras, os Estudos Sociais procurariam realizar, no ensino primário, a integração das diferentes matérias (LEITE, 1969, p. 29).

Para Miriam Moreira Leite (1969), o interesse pela *renovação pedagógica* ampliou-se, a partir de 1958, quando equipes de professores de Pedagogia, Psicologia e Ciências Sociais passaram a integrar os *Centros de Pesquisas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* (INEP) - Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Rio Grande do Sul -, e propuseram as alterações no programa de ensino de História. Nessa época, foram criadas escolas experimentais, primárias e secundárias em muitos pontos do Brasil, com a finalidade de introduzir novos métodos de ensino por meio dos Estudos Sociais.

O programa tenta ir do mais próximo da criança para o mais remoto. Esta adoção procurava eliminar a inútil repetição de fatos históricos, nos quatro graus da escola primária. O ensino de Estudos Sociais, através desse novo programa, gira em torno de 4 temas: a vida na família, a escola e sua vizinhança, a escola na localidade, a cidade e o município. Os objetivos e o conteúdo dos diferentes itens do programa sugerem o estímulo à observação, à associação no tempo e no espaço, e a diferentes formas de expressão. [...] A História nacional fica adiada para estudos posteriores. [...] Todavia, o ensino de História através de documentos está bem longe de poder ser realizado no curso primário. O mais que se pode fazer para atingir em parte esses objetivos, é procurar fornecer, paralelamente ao cumprimento do

¹² Ovide Decroly (1871-1932) defendeu a integração de toda a aprendizagem em certa unidade da experiência infantil, a partir dos centros de interesses (a criança escolhe o que quer aprender). Os centros de interesse são: a família, a escola, o mundo animal, o mundo vegetal, o mundo geográfico e o universo. Para ele, a aprendizagem da criança se desenvolve em três fases: observação, associação e expressão.

¹³ Esclarecemos que, no decorrer do texto da tese atualizamos a escrita ortográfica, evita-se assim o uso excessivo e cansativo do *sic*.

programa, uma série de leituras estimulantes, capazes de dar vida aos fatos esmaecidos do livro didático de História. Poesia, peças de teatro, romances históricos e descrições de outros povos podem contribuir para isso (LEITE, 1969, p. 30 - 36).

A autora produziu os dados para a pesquisa a partir de arquivos escolares e da metodologia de entrevistas e questionários respondidos por professores e pais de alunos, e apresentou sugestões didáticas para o ensino da História. O ritmo da sua escrita evidenciou a pressão que as transformações sociais, políticas e culturais vividos no Brasil naquele momento, década de 1960, exerceu sobre a escola e sobre o professor. Assim, deslocou a sua análise para a cultura escolar, expressou o desenrolar e a significação das propostas de mudanças no ensino de Histórias e discutiu as explicações possíveis.

Já Guy de Hollanda (1957) se preocupou com a trajetória do ensino de História a partir da Reforma de Francisco de Campos, investigou, assim, sobre o período entre 1931 a 1956. Sua análise deslocou o nosso olhar para um período que antecedeu o recorte desta pesquisa. Ampliou dessa forma o nosso campo de informações historiográficas sobre o tema e favoreceu a problematização da concepção de Estudos Sociais.

Guy de Hollanda (1957) ao estudar o Projeto Nº 4.132-1954, da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, que determinava que as disciplinas de História e Geografia fossem polarizadoras do estudo da sociedade humana, ressaltou que a designação de *Estudos Sociais* foi aplicada com o intuito de aproximar a proposta de ensino da disciplina apresentada pelos estudos de teóricos estadunidenses, cujo núcleo foi História, Geografia e a Instrução Cívica. Para ele, essa polarização deveria ocorrer “[...] sem violentar a natureza das disciplinas históricas e geográficas” (HOLLANDA, 1957, p. 249). Ou seja, não significou a fusão das disciplinas ou a origem de uma nova disciplina.

Guy de Hollanda (1957) afirmou que os Estudos Sociais deveriam desenvolver outros saberes além dos conhecimentos que lhes são próprios, e proporcionar aos alunos uma compreensão dos problemas sociais, econômicos e políticos do Brasil e do mundo atual (HOLLANDA, 1957).

Dessa maneira, enquanto a concepção de Estudos Sociais evidenciada por Miriam Moreira Leite (1969) priorizou a fusão entre as diferentes disciplinas (matérias), com foco na metodologia de ensino. De acordo com a concepção defendida por Guy de Hollanda (1957), deveria haver apenas uma aproximação/integração das disciplinas, e manteia-se a especificidade dos conceitos, do objeto e do método de cada uma delas.

Guy de Hollanda (1957) também mencionou que havia entre os professores brasileiros de História e Geografia, principalmente nos do ensino secundário, uma “ojeriza” ao currículo integrado que resultou nos Estudos Sociais. Isso se explica pela concepção que provocaria o esvaziamento dos conhecimentos específicos dessas disciplinas, principalmente os referentes ao ensino da História. A prioridade foi, na ocasião, a normatização dos comportamentos e valores, da moral, do civismo, do estudo da cultura e da atualidade (compreensão das relações internacionais), conforme as ideias que circularam em histórias conectadas.

Além disso, a presença dos Estudos Sociais nas propostas curriculares mostrou-se atrelada a uma representação do ensino de História e limitada ao estudo da noção de passado e presente, da linearidade dos fatos históricos, de datas comemorativas e de vultos heroicos. Todo o enfoque sustentou-se em uma concepção eurocêntrica da História, sem nenhuma relação com aspectos sociais da realidade dos alunos.

Para Hollanda (1957), a melhor solução para o problema da formação dos professores seria a existência de “[...] uma base comum a historiadores, geógrafos e ‘cientistas sociais’, para, depois, dar-lhes o ensejo de uma especialização [...] com alicerces numa sólida formação interdisciplinar” (HOLLANDA, 1957, p. 249).

Os estudos de Itamar Freitas (2010), por sua vez, deslocaram a nossa observação para a influência dos estudos estadunidenses, destacando que o projeto de Estudos Sociais no Brasil não é recente, nem uma novidade, e, muito menos, único. Ao contrário, segundo o autor,

[...] as apropriações de teses norte-americanas (que, evidentemente, dialogam com as europeias) no campo do currículo são centenárias. Basta lembrar as marcas de o renomado *Parecer* de Rui Barbosa (1883), produzido nos últimos tempos do Império. O mesmo pode-se dizer das iniciativas de implantação dos Estudos Sociais, em vários momentos do século XX. Este componente curricular ganhou ardorosos defensores, entre os quais, os professores Carlos Delgado de Carvalho, [...], e João Roberto Moreira (FREITAS, 2010, s/n.).

Freitas (2011) colaborou para a problematização do nosso estudo, ao afirmar que os Estudos Sociais deveriam ser entendidos como “[...] uma forma de organização de conteúdos da escolarização básica e, aos olhos da tradição escolar brasileira, o lado oposto à disciplinarização”. Citou o historiador estadunidense Henry Johnson: “[...] os Estudos Sociais se apresentam como possibilidades de implantação de antigos projetos – de Franciscus

Balduinus e de Johan Friedrich Herbart¹⁴, por exemplo – de fusão e de integração [...] dos conteúdos das ciências humanas e sociais” (FREITAS, 2011, s/n.). Além disso, argumentou que a oficialização dos Estudos Sociais, em grande parte, deveria ser atribuída a John Dewey, principalmente porque forneceu coerência e credibilidade ao *Relatório da Comissão de Estudos Sociais da Comissão sobre a Reorganização do Ensino Secundário da Associação Nacional de Educação*¹⁵.

Além disso, Itamar Freitas (2011) chamou a nossa atenção para a substituição da História pelos Estudos Sociais como disciplina carro chefe das humanidades na escolarização das crianças nos Estados Unidos. Em uma análise comparativa, concluiu que

Em relação ao Brasil, instigam os relatos de resistência (com motivações e episódios bastante diferenciados) das corporações de História à implantação dos Estudos Sociais (Cf. Carvalho, 1957; Nadai, 1988; Martins, 2002) e as formas pelas quais a História escolar absorveu o conjunto de conhecimentos e de habilidades veiculados pelas ciências sociais e humanas (Antropologia, Sociologia, Política, Economia e Filosofia) ao longo do século XX (FREITAS, 2011, s/d).

Sobre isso, Beatriz Boclin Marques dos Santos (2011) evidenciou que, na década de 1970, o Colégio Pedro II, apesar das determinações na Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, manteve a disciplina História no currículo do ensino de 1º Grau. Para a autora, a resistência aos Estudos Sociais se explica a partir do conflito entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica, “[...] exemplificada pelo fato de continuarem a fazer o que faziam anteriormente, não se importando com as reformas propostas por elementos externos à realidade interna do Colégio” (SANTOS, 2011, p. 239). Ainda acrescentou que: “[...] as marcas de tradição do ensino no Colégio e sua importância para a história no Brasil dificultaram a interferência do governo no sentido de impor as mudanças na organização curricular [...]” (SANTOS, M., 2011, p.239 e 240).

Acreditamos que não se deva reduzir a isso. Na verdade, houve um dissenso entre os intelectuais, em relação à concepção de Estudos Sociais, o que se explica tanto pelos interesses institucionais como pelos de cunho pessoal. Na ocasião, muitos deles também atuavam em centros de pesquisas, institutos, secretarias de educação, e apresentaram concepções diversas da disciplina Estudos Sociais. Alguns defenderam a aproximação das

¹⁴ Johann Friedrich Herbart nasceu em Oldenburgo (Alemanha) no ano de 1776 e morreu em 1841. Obras pedagógicas mais importantes: *Relatórios de um Preceptor*, *Pedagogia Geral deduzida do fim da Educação*, *Esboço para um curso de Pedagogia*, *Lições Preliminares sobre Pedagogia* e *Ideia de Pestalozzi de um ABC da instrução*. Procurou explicar cientificamente o processo de aquisição de conhecimento e postulou que o ensino é atividade consciente e intencional.

¹⁵ Boletim n.º 28 (1916) dos Estados Unidos *Bureau of Education*.

disciplinas para o estudo da realidade social, e não, a fusão entre elas. Já outros, preocuparam-se com a integração dos objetos, das habilidades e dos métodos. Sobre isso, Nascimento (2013) na escrita da resenha sobre o texto de Santos (2012) argumentou que:

Neste sentido, a substituição da História e da Geografia pelos Estudos Sociais representou um conflito entre a “tradição acadêmica” e tradição pedagógica. O currículo do Colégio Pedro II era tradicional, baseado na preparação dos jovens que ambicionavam ingressar no ensino superior. “O status da disciplina História esteve relacionado à referência acadêmica”. Já o ensino de Estudos Sociais tinha outra pretensão, “a educação centrada na criança e sua inserção social”. Os Estudos Sociais propostos pelo Conselho Federal de Educação durante a década de 1970, ao propor o ensino em grandes áreas do conhecimento, pretendeu romper a estrutura disciplinar que caracterizava a escola brasileira até então. Assim, concluindo, Santos (2011, p. 232), aponta que “os Estudos Sociais não só não entraram no currículo do Colégio Pedro II, como também não houve interferência do governo militar nas questões pedagógicas do Colégio”. Isso se explica pelo “peso da tradição da disciplina História” na Instituição e pela atuação dos seus professores em diferentes ambientes políticos e educacionais (NASCIMENTO, 2013, p. 388).

Lembramos que grande parte dessa intelectualidade também atuou como professores do Colégio Pedro II. E, mesmo com a extinção dos Centros de Pesquisas, em 1964, muitos deles foram pesquisadores do INEP e/ou ocuparam espaços políticos no contexto educacional brasileiro, bem como no âmbito das universidades e instituições editoriais.

Em nossa opinião, se por um lado houve aqueles que defenderam os Estudos Sociais como uma metodologia de ensino e/ou uma área integradora dos conhecimentos, com foco no desenvolvimento da criança (MICHAELIS, 1970 [1956/1963]; PRESTON, 1965 [1950]; MOREIRA, 1960), visando, assim, provocar mudanças na prática docente a partir de uma metodologia de ensino baseada na integração curricular. Por outro lado, houve os que defenderam a fusão do ensino das ciências sociais e da sua organização em uma disciplina escolar: “Os Estudos Sociais podem constituir matéria de ensino em todos os graus escolares; tanto no primário quanto no secundário ou no superior” (CARVALHO, 1957, p.12). Com base nisso, os Estudos Sociais foram reduzidos a uma disciplina escolar, e ignorando, dessa forma, a sua construção histórica.

Isso significa que, mais do que um embate no âmbito do referido Colégio, as tensões em torno da implantação da disciplina Estudos Sociais confirmaram a presença de divergências entre os intelectuais para além dos muros dessa instituição. É importante considerar que também houve embates de ordem pessoal, relacionados aos valores, crenças, experiências e expectativas em relação à sociedade, à educação, ao ensino de Estudos Sociais e ao perfil de professor.

Thiago Rodrigues Nascimento (2012) em sua dissertação de mestrado estabeleceu um diálogo entre os Estudos Sociais e a formação de professores no período ditatorial, especificamente, se preocupou com a criação, institucionalização e crise da licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil, entre os anos de 1970 e 1980. O recorte do seu estudo sustentou-se na experiência vivenciada pela Faculdade de Formação de Professores (FFP) de São Gonçalo/RJ entre 1973 e 1986.

Para tanto, focalizou o seu estudo na análise sobre a implantação dos Estudos de Sociais nos currículos do ensino de 1º grau a partir da Reforma de Ensino de 1971 e a reformulação curricular do ensino de História a partir dos anos de 1980. Nascimento (2012) deslocou-se, ainda, para o discurso de luta contra os Estudos Sociais e as licenciaturas curtas, e questionou sobre a composição desses cursos. Contribuiu para situar o objeto da nossa análise no contexto das reformas educacionais e no estudo da história da formação de professores de Estudos Sociais.

As considerações de Guy de Hollanda (1957), Miriam Moreira Leite (1969), Raquel Glezer (1979[1977]), Elza Nadai (1988), Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira (1993), Itamar Freitas (2010; 2011), Beatriz Boclin Marques dos Santos (2011) e Thiago Rodrigues Nascimento (2012), evidenciaram os limites e as possibilidades para a compreensão sobre a constituição da disciplina Estudos Sociais no contexto histórico apresentado. Os estudos supracitados também permitiram identificamos algumas lacunas na investigação dessa temática.

Percebemos, então, a necessidade de compreendermos a concepção de Estudos Sociais no sentido plural e superposto por meio de representações que circularam nas publicações pedagógicas e propostas curriculares. Portanto, dialogamos com esses estudos de modo, visando potencializarmos a nossa análise e escrita, tendo em vista as diversas formas de se ver um mesmo tema e a possibilidade de ampliar olhar sobre o lugar socio-histórico e cultural atribuído ao ensino de Estudos Sociais.

Nesse sentido, interessamos pelas produções de representações de Estudos Sociais que circularam e foram apropriadas, por meio de publicações pedagógicas e propostas curriculares, e desencadearam políticas curriculares como estratégias de aperfeiçoamento de professores, especificamente no estado do Espírito Santo.

Tendo isso em vista, aproximamo-nos das escritas de intelectuais, na tentativa de compreendê-las como representações sobre o ensino e o aperfeiçoamento de professores. Lembramos que essas escritas foram consideradas práticas culturais de escrita de uma

História a ser ensinada. E os seus autores, intelectuais situados em instituições educacionais, centros e institutos de pesquisas, secretarias de educação, que lançaram sobre suas escritas experiências e expectativas historicamente constituídas, a partir das suas representações de sociedade, educação, escola, ensino, prática profissional e da imagem que fizeram de si mesmo.

1.3 CONTEXTUALIZANDO - “A ESCOLA AGORA É OUTRA”: O PABAE E AS IDEIAS EM MOVIMENTO DE HISTÓRIAS CONECTADAS

Problematizamos as representações de ensino de Estudos Sociais que circularam no período do recorte deste estudo, necessariamente isso passou pelo entendimento que o ideário educacional estadunidense foi posto a circular no âmbito da cultura escolar. Percebemos que não se tratou de um movimento único, universal e homogêneo, mas de movimentos múltiplos, que estavam inseridos nas relações estabelecidas por histórias conectadas. Além disso, não se tratou de uma simples transposição de ideias, mas de apropriações inventivas, distintas e imbricadas.

Buscamos, portanto, capturar o alcance e os limites desses movimentos, relacionando-os com a assinatura dos acordos bilaterais MEC-USAID (Estados Unidos e Brasil), que resultaram em programas de assistência técnica e financeira à educação. Mais especificamente, observamos as representações postas a circular a partir do *Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar* (PABAE), cujo investimento resultou na produção materiais didáticos, distribuição de publicações pedagógicas nas escolas normais, nas bibliotecas escolares e nos cursos de aperfeiçoamento de professores. Para compreendê-las, fomos movidos pelas seguintes questões: O que significou o *Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar* (PABAE) no cenário educacional brasileiro? Que representações de sociedade, de educação, de escola, de ensino e de professor eles pôs para circular? Quais foram as características do projeto educacional apresentado pelo PABAE? Assim, problematizarmos essas questões possibilitou-nos perscrutar as representações de sociedade, de educação, de escola, de ensino e de professor, que foram estrategicamente disseminadas pelo Programa na cultura escolar;

bem como trouxe à tona saberes, materiais didáticos e publicações pedagógicas, com a finalidade de aperfeiçoar a prática dos professores.

Consideramos que o PABAE, inserido numa dinâmica específica e conjuntural do período da Guerra Fria e, no Brasil, da circulação do ideário de democratização e desenvolvimentista da década de 1950. No momento da implantação do PABAE, o governo brasileiro enfrentava uma *crise política* decorrente dos enfrentamentos oriundos da assinatura do Acordo Militar com o governo estadunidense. Este exigiu que o governo brasileiro colocasse soldados em prontidão e garantisse o suprimento de materiais estratégicos para as indústrias dos Estados Unidos. Em razão disso, o governo brasileiro achou-se no direito de impor algumas condições, inclusive, a decidida cooperação do governo de Washington para a industrialização do petróleo do País. Porém, não houve reciprocidade. Como reação, o governo brasileiro deixou-se atrair pelos investimentos das empresas europeias, particularmente da Alemanha Ocidental (BANDEIRA, 2011). Tal situação transformou-se em um problema essencialmente político, e, por outro, impulsionou as companhias estadunidenses, preocupadas com a perda do mercado brasileiro, a investirem no Brasil. Com efeito, foram assinados diversos convênios e acordos bilaterais que deram origem aos programas de assistência técnica e financeira às políticas educacionais desenvolvidas no País (BANDEIRA, 2011).

A implantação dos programas de assistência técnica e financeira intensificou os movimentos de histórias conectadas, e, por conseguinte, diferentes influências pedagógicas se inter cruzaram, se misturaram e se opuseram, e resultaram em propostas de renovação da educação brasileira. Não há exagero em afirmarmos que, esses movimentos múltiplos de renovação educacional no Brasil caracterizaram-se pela internacionalização de ideias pedagógicas. Isso não deve passar despercebido. Buscamos, então, capturá-los, especificamente, os movimentos de histórias conectadas relacionados às políticas curriculares para o ensino de Estudos Sociais.

O governo brasileiro assinou com o governo estadunidense o acordo que deu origem ao PABAE, sob a articulação de Clóvis Salgado (Ministro da Educação e Cultura), José Francisco Bias Fortes (Governador do Estado de Minas Gerais) e William E. Warne (Diretor da *Missão de Operação dos Estados Unidos no Brasil - USOM/B*). Foi aprovado pelo Congresso Nacional através do Decreto Legislativo nº 16, de 1959 e da Portaria nº 7, de 15 de janeiro de 1957, sendo implantado em 22 de junho de 1956, com a previsão de encerramento em 30 de junho de 1961. Oficialmente, foi encerrado em 15 de outubro de 1963. Porém,

aturadamente as publicações no Diário Oficial fizeram referências às ações do Programa, aproximadamente até o início de 1971. Ele foi administrado e financiado para atender as diretrizes estabelecidas pelo *Programa Ponto IV* e pela *Comissão Mista Brasil – Estados Unidos* de 1953 e 1956¹⁶ (PAIVA e PAIXÃO, 2002).

A análise dos relatórios¹⁷ escritos pelos consultores estadunidenses evidenciou que, desde 1950, já se planejava a implantação PABAE e outros programas educacionais, bem como a criação do *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais* (CBPE), em 1955. Tais relatórios também mostraram que o PABAE fez parte, juntamente com outros programas¹⁸, de um projeto externo que objetivaram tornar a educação brasileira vinculada a uma política internacional de desenvolvimento econômico e aos interesses da política externa dos Estados Unidos. Para atender a essa política externa, o PABAE propôs as seguintes estratégias:

1. Aperfeiçoar grupos de professores, para as escolas normais do Brasil, e orientadoras do ensino primário.
2. Produzir ou adaptar materiais didáticos, para serem usados no treinamento de professores, e distribuí-los.
3. Selecionar professores competentes, a fim de enviá-los aos Estados Unidos para um curso em educação elementar (PEIXOTO, 1964, p.185).

Em face disso, o Programa iniciou as suas atividades em 7 de agosto de 1957. No começo, foi coordenado pelo Professor Otto Klineberg¹⁹ e, teve a participação de outros 22 educadores estadunidenses (que atuaram como cooperadores e consultores da USOM-B), delineando o esboço com os fins, os objetivos e as diretrizes de organização dos programas dos cursos de aperfeiçoamento de professores brasileiros. A figura do Professor Klineberg foi importante para a assinatura dos convênios com o *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos*

16 O Programa Ponto IV foi lançado no governo do Presidente Harry S. Truman (1949-1953), oferecendo assistência técnica e financeira aos países subdesenvolvidos da América Latina e do Oriente, visando conter a expansão do comunismo. Em 1953, a Comissão Mista Brasil-Estados Unidos deu continuidade aos princípios do Programa, obtendo concessões favoráveis ao projeto de industrialização e de desenvolvimento nos setores de transporte, distribuição e energia, por meio de financiamentos do Banco de Exportação e Importação (EXIMBANK) e do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), agências internacionais sustentadas pelo governo dos Estados Unidos.

17 Relatórios disponíveis em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158851eb.pdf>. Acesso em: 12 de dezembro de 2010.

18 Conforme acordos assinados em 1953, os projetos para o ensino industrial seriam assumidos pelo governo de São Paulo (1953), para o ensino primário pelo governo de Minas Gerais (1956) e o secundário sob a responsabilidade do governo do Rio de Janeiro (1957).

19 Atuou na UNESCO, no desenvolvimento de pesquisas na área da Psicologia Social, especificamente em estudos sobre a inteligência de estudantes negros e as relações interculturais. Também participou da fundação do Conselho Internacional de Ciências Sociais e da União Internacional de Ciência Psicológica, atuando no comitê executivo (1951-1969), como secretário-geral (1955-1960), e como presidente (1960-1963).

(INEP)²⁰, instituição que assumiu o compromisso de custear a suplementação de salários dos técnico brasileiros, as passagens dos professores brasileiros aos Estados Unidos e as bolsas de estudos e transportes daqueles que coordenavam os cursos oferecidos pelo Programa. O governo de Minas Gerais responsabilizou-se em dispor de funcionários para formar o quadro do centro piloto, em tempo integral e com a infraestrutura para o trabalho dos técnicos estadunidenses. Já a USOM-B assumiu o compromisso com a oferta de bolsas de estudos nos Estados Unidos e de técnicos estadunidenses para a assistência técnica durante quatro anos (PAIVA e PAIXÃO, 2002).

A sede do PABAE foi instalada num prédio anexo ao Instituto de Educação João Pinheiro (Belo Horizonte). As ações do Programa, em relação à escola primária em Minas Gerais, foram coordenadas por Mário Casasanta, na ocasião era diretor do Instituto de Educação de Belo Horizonte, e de Charles M. Long, representante dos Estados Unidos. A assistência técnica foi dada pelos especialistas: Evely Bull (Aritmética), Luella Keithahn (Linguagem) e Louis A. Fitzgerald (Psicologia). Assim, o modelo educacional de Minas Gerais tornou-se referência para o ensino primário e polo disseminador do ideário educacional estadunidense no Brasil em movimento de histórias conectadas.

Dessa maneira, a aceitação por parte do governo brasileiro da assistência técnica à educação não se limita ao contexto dos embates traçados em torno dos altos índices de evasão e repetência e do elevado número professores leigos. A necessidade de inflexões insere a política educacional brasileira nesses movimentos múltiplos de internacionalização de ideias de renovação da educação. Por conseguinte, multiplicaram-se as iniciativas metodológicas e em vários países, houve adaptação dos programas educacionais aos novos métodos e foram criadas diversas escolas experimentais para o desenvolvimento de pesquisas de cunho psicológico.

Os periódicos, livros, manuais, guias, cadernos metodológicos, compêndios foram publicados e materiais de apoio didático e publicações pedagógicas foram distribuídos nos espaços formais de educação. Inclusive, foram apropriados por algumas instituições escolares de caráter confessional. Assim, as novas teorias penetraram pouco a pouco nas escolas normais, as escolas primárias e secundárias. Presumimos que ao aperfeiçoar a prática dos professores, pretendiam aperfeiçoar o ensino, a escola, a educação e a sociedade brasileira.

²⁰ Criado pela Lei nº. 378, de 13 de janeiro de 1937, recebendo a denominação inicial de Instituto Nacional de Pedagogia, na época, com a responsabilidade de organizar a documentação relativa à história da educação brasileira e, à promoção de pesquisas sobre a educação do País.

No Brasil, havia um desequilíbrio interno, que desenhava o cenário do governo de Juscelino Kubitschek (1951-1956), caracterizado pelos conflitos entre dois grupos políticos. Os sob a perspectiva nacionalista, os que acirradamente defendiam o protecionismo econômico e, os sob outra perspectiva, a liberal, interessados na abertura para o capital estrangeiro (leia-se estadunidense), pois visavam o desenvolvimento econômico do País. Assim,

Justamente quando nosso sentimento nacionalista se projetava em todo o país e até mesmo para fora de nossas fronteiras. A arquitetura e o urbanismo modernos tiveram seu ponto mais alto em Brasília, a nova capital que se construía no Planalto central. A bossa nova ganhava o público das rádios, dos discos e dos palcos nos acordes do samba renovado pela expressão jazzística. O cinema novo jogava nas telas cenas da favela e do sertão, em busca do verdadeiro homem brasileiro. Em todas as expressões culturais, a qualificação de autêntico (a) servia para designar o oposto de alienado (a), característica de uma importação isenta da crítica social e política. Foi nesse momento de expansão do sentimento nacionalista que o governo brasileiro assinou um convênio com o governo norte-americano para formar educadores brasileiros, no Brasil e nos Estados Unidos, e publicar textos para as escolas normais e primárias. E isso num movimento radicalmente oposto ao que já se fazia no Ministério da Educação (PAIVA e PAIXÃO, 2002, Prefácio de Luiz Antônio Cunha, s/d).

Nesse contexto entremeado por ambiguidades e relações de embates, a intelectualidade brasileira moveu suas ideias e deu contornos próprios ao pensamento educacional que circulava no País. Porém, contrariando ao ideário nacionalista, que circulava no País naquela época, a implantação dos programas bilaterais colaborou para situar a educação na teia do *American way of life*:

O cinema introduziu a mentalidade da guerra, a ideia do heroísmo individual, sempre encarnado pelo americano, soldado, detetive ou *cow-boy*. Apareceram os *comics*, as histórias em quadrinhos, o *Super-Homem* e o *Capitão América*, símbolos do bem, do *way of life*, consagrado, com a sua aparente pureza lúdica, fantástica, a ideologia da violência e da brutalidade, a mitologia do Imperialismo. [...] As crianças, ao fim da guerra, viviam como nos filmes, nos *comics*, mascavam chicletes e bebiam Coca-Cola. [...] Os *astros* e as *estrelas* do cinema venderam a guerra e promoveram a imagem dos Estados Unidos. A mercadoria americana adquiriu prestígio. [...] O francês, como idioma das elites e da intelectualidade, perdeu a sua primazia. [...] *Bye, bye-bye, good-bye, big, boy, black-out, night club, money* e outras expressões entraram na linguagem do cotidiano. Muitas ficaram. Outras, os *businessmen* ainda trouxeram: *marketing, merchandising, standard, fashion* etc.. [...] O cinema, ainda nesse particular, contribuiu para difundir a literatura americana (BANDEIRA, 1978, p. 309 e 310).

Esse desequilíbrio foi acentuado com a presença da assistência técnica estadunidense, pois se

De um lado, o PABAEE enfatizava o lado técnico do ensino primário, na suposição de que uma boa didática e materiais adequados eram tudo o que faltava à escola primária brasileira. De outro lado, o INEP, sob a inspiração e a direção direta de Anísio Teixeira enfatizava o lado social, na certeza de que existiam determinações culturais e políticas que explicavam, por exemplo, [...] porque o rendimento do ensino era tão baixo – evasão e repetência altas, em vez de aprovação e promoção (PAIVA e PAIXÃO, 2002, Prefácio de Luiz Antônio Cunha, s/d).

Vale ressaltarmos, que Anísio Teixeira foi aluno de John Dewey, no *Teachers College*, da Universidade de Colúmbia, New York, nos Estados Unidos, na década de 1920, e apropriou-se do pragmatismo estadunidense. Também realizou diversas viagens pelas escolas e eventos educacionais na Europa, o que, sem dúvida, favoreceu o contato com outros movimentos pedagógicos. Isso também contribuiu para ampliar a sua formação intelectual e para a sua trajetória como educador em defesa da escola pública brasileira.

Como se sabe, no Brasil, a partir de histórias conectadas, múltiplos movimentos pedagógicos adentraram as instituições educacionais e colocaram a circular as concepções relacionadas aos aspectos sociológicos, psicológicos e filosóficos da educação. Muitos, na contramão do movimento nacionalista que fervia no País naquela época. Houve também aqueles favoráveis ao fortalecimento do imperialismo cultural dos Estados Unidos no Brasil, a disseminação dos estudos e dos valores culturais estadunidenses, e tornaram-se referenciais para o pensamento educacional brasileiro. Por conseguinte, esse “americanismo” foi evidenciado nos livros, manuais, guias e cadernos metodológicos publicados com a finalidade de serem lidos por professores, objetivando o aperfeiçoamento da prática educativa.

Dessa maneira, percebemos que os acordos bilaterais colocaram a educação na pauta dos interesses do imperialismo dos Estados Unidos. Isso porque

1) a assistência no campo da educação visa [visava] a fortalecer a “ideologia democrática” entre as novas gerações; 2) os acordos e convênios educacionais pretendem [pretendiam] aprofundar as bases para o futuro beneficiamento dos interesses econômicos e financeiros americanos no país; e 3) a ajuda às iniciativas educacionais procura [procurava] criar entre os brasileiros a imagem do “amigo americano” empenhado na melhoria das condições socioculturais do país. Evidentemente esses três objetivos fundamentais, que se desdobram [desdobram] em inúmeros outros, estão interligados e fazem parte de uma única política: a política de infiltração e expansão imperialista nas áreas desenvolvidas. Com relação ao primeiro objetivo, nota-se inicialmente a sutileza e habilidade com que os americanos pretendem [pretendiam] fortalecer o mito da “democracia” entre os estudantes e estimular a criação da mentalidade aparentemente progressista, que vincule [vinculava] o conhecimento com desenvolvimento econômico (TAVARES.1980, p.10. Grifos em itálico do autor).

Assim, percebemos nitidamente que a assinatura de diversos programas educacionais, principalmente a do PABAEE, contribuiu para a disseminação da “ideologia democrática” ou, da imagem do “amigo americano”, e lançaram as bases da exploração econômica do trabalhador brasileiro (TAVARES, 1980). Em setembro de 1956, o Ministério da Educação e Cultura solicitou à embaixada estadunidense a assistência técnica também para a área do ensino secundário (ginásios e colégios). Como resultado disso, em junho de 1957, foi assinado o primeiro convênio com o governo dos Estados Unidos, em prol da viabilização da assistência técnica e financeira ao ensino secundário, com previsão de término em junho de 1964²¹.

Assim, o PABAEE atuou junto à Diretoria do Ensino Secundário do MEC, e criou o centro-piloto, no Rio de Janeiro, para o aperfeiçoamento de professores secundários. Nesse momento, elaboraram um programa curricular para o ensino secundário brasileiro com duração de seis anos, que resultou na distribuição de material didático e na criação de mais dois centros de treinamento de professores (TAVARES, 1980).

Nesse sentido, destacamos que o PABAEE alcançou importância do âmbito das políticas educacionais e foi divulgado por meio de materiais impressos e fílmicos, como, por exemplo, o filme - *A escola agora é outra* -²². A saber, que a *Associação de Professores Primários de Minas Gerais* se indignou como filme, devido à avaliação negativa que fez às escolas primárias mineiras (PAIVA e PAIXÃO, 2002).

Na análise do filme citado, não consideramos os dispositivos narrativos e audiovisuais. Transformamos a narração do filme em texto escrito e problematizamos as representações sobre PABAEE e sobre a cultura escolar. Tratou-se de um filme que buscou dar visibilidade ao Programa, visto que divulgou, propagandeou e fez conhecer os seus objetivos, ou seja, concentrou-se, essencialmente, na construção da imagem do Programa. Porém, ao fazê-lo, pôs a circular um projeto de sociedade, educação, escola, ensino e professor.

Observem que, inicialmente, o texto enfatizou a representação de um modelo de escola, que não é a mesma escola do passado, mas

²¹ Vide relatório disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158851eb.pdf>. Acesso em: 12 de dezembro de 2010.

²² Distribuidora de filmes Sino e apresentação de Herbert Richers. Faz parte do acervo do Centro Virtual do Professor. O Projeto Coleção Memória Didática é uma realização da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em parceria com o Laboratório de Tecnologias Educacionais da Escola de Belas Artes da UFMG, que resultou do processo de conservação e digitalização do acervo audiovisual, em película. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=IQMXyTf_aQQ. Acesso em: 17 de julho de 2013.

*A escola agora é outra
O que aconteceu com as crianças dessa cidade do interior de Minas, poderá
acontecer com as crianças da sua cidade também.
Assim, naturalmente, as crianças vão à escola, frequentam o grupo porque o
progresso de qualquer comunidade está diretamente ligado à educação dos
jovens (RICHERS. 1957?).*

Que escola era essa? Por que foi considerada “*a escola agora é outra*”? A expressão “*a escola agora é outra*” apresentou no seu bojo a ideia de novidade otimista. Trata-se sim de uma representação de uma *nova* escola, além disso, uma escola do *agora*. O que havia de novo? Buscaram disseminar, dessa forma, a ideia de que PABAEF favoreceu o aperfeiçoamento dos métodos e do professor. Ou seja, como já afirmamos, naquele momento, aperfeiçoar o professor significava aperfeiçoar a escola, a educação e a sociedade. Também não era qualquer escola, mas aquela implantada em Minas Gerais. Ou seja, não se tratava mais de um projeto, mas de um modelo a seguir, pois era a escola daquele “*agora*”, ou seja, do tempo presente: a escola implantada sob a orientação do PABAEF, em Minas Gerais.

Dessa forma, ao copiá-lo, anunciariam de forma otimista as mudanças na educação do País. Isso nos impulsionou a questionar: Que representações sobre o Programa foram disseminadas no âmbito da cultura escolar? Que representações de cultura escolar foram disseminadas pelo Programa?

*Como toda criança, essas também gostam de brincar. [...]
Acabou-se o que era doce. Acabou-se o recreio.
Agora criança vamos estudar! Afinal o recreio acabou ou não
acabou?[...]Vamos acordem!
Agora que está tudo explicado, vamos ver quem aprendeu. Davi, você
entendeu a lição?
Francamente.[...]Não foram bem sucedidos.
Por que será que essas crianças não aprendem a lição? Por que será? Por
que será Diretor?
[...]As professoras eram dedicadas, as crianças normais. Por que seria,
então?(RICHERS. 10'37", 1957?).*

Dividiu-se, então, a escola: uma que existia antes do PABAEF, aquela onde a criança brincava, mas não aprendia a lição; e “*a escola agora é outra*”, *uma nova escola*, que foi implantada pelo Programa, aquela onde a criança brincava e aprendia a lição. Vê-se, que o brincar também foi concebido como um *método*, que, por sua vez, desenvolvido por meio de *técnicas*. Ora, evidenciou-se, assim, a ideia de que o PABAEF seria responsável pelo movimento de renovação das escolas ao priorizar os métodos e as técnicas de ensino. Ou seja, a escola foi vista como um laboratório para o desenvolvimento de técnicas, métodos e

pesquisas de cunho psicológico, visando o aperfeiçoamento do professor e o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

O texto (filme) atribui ao Programa à ideia de confiabilidade. Para tanto, usou como estratégia de produção de efeitos negativos em relação à aprendizagem dos alunos e descaracterizou a escola, pois disseminou a ideia que era uma escola onde a criança não conseguia aprender a lição. Por que as crianças não conseguiam aprender? Procurou-se, assim, valorizar o papel exercido pelo PABAE, e pôs-se a circular as representações que favoreceram a disseminação do modelo de educação defendido pelo Programa:

A inspetora teve uma ideia: daria um caminho até Belo Horizonte. Ela ouvirá falar do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, comumente denominado PABAE, com sede no Instituto de Educação. [...] O PABAE era uma entidade constituída por equipe de educadores brasileiros, que trabalham com técnicos do Ponto IV para elevar o padrão do ensino primário. Por isso ela veio até o PABAE em busca de ajuda. Isso inspetora. Os objetivos do PABAE: é aprimorar os métodos do ensino elementar; aperfeiçoar professores [...]; e colaborar na produção e divisão de materiais de auxílio didáticos (RICHERS. 10'37", 1957?).

Dessa maneira, circulou a ideia que só seria possível melhorar a educação por meio da multiplicação das iniciativas metodológicas, aquisição de materiais didáticos, a leitura das publicações pedagógicas e o aperfeiçoamento de professores. Mas o que sustentou a ideia de “a escola agora é outra”? Os materiais de apoio pedagógico, os métodos, as técnicas e as políticas de aperfeiçoamento de professores são postos como os mais avançados. E, principalmente, a sua vinculação às mudanças de comportamento das crianças, visando ao desenvolvimento da aprendizagem da criança. Por conseguinte,

Ajudar as crianças aprender a ler [...] o bônus seria no interesse das crianças. [...] As crianças se divertem ensina a si mesmas. [...] Agora Joãozinho não é mais cabeça dura [...]. Parabéns criança! [...] A turma está mesmo aplicada (RICHERS. 10'37", 1957?).

Além disso, essas representações carregavam em si um projeto de sociedade cuja liderança/responsabilidade cabia aos jovens no futuro. Diremos simplesmente, que carregavam em si expectativas de mudança e representações de uma escola que no *agora* construía o *amanhã*:

[...] Até amanhã professora! Até amanhã crianças [...] Sim... até amanhã crianças. Amanhã vocês não podem faltar... Amanhã a Escola fará vocês novos líderes, cidadãos livres da sociedade. Amanhã vocês tem um encontro marcado com o futuro! (RICHERS. 10'37", 1957?).

Desse modo, evidenciou-se a interdependência do crescimento da sociedade como o desenvolvimento da criança, colocando-a sob a tutela da escola. É importante considerar que havia uma expectativa de desagregação social em função das possíveis ameaças externas e das mudanças econômicas e políticas próprias daquele contexto. Assim, surgiu a necessidade de normatizar comportamentos e socializar as crianças, dando-lhes o enriquecimento da inteligência, por meio do adestramento corporal e mental, visando, assim, prepará-las para o *amanhã*.

No filme, enquanto a *escola antiga /passado* valorizava as matérias de estudo e desprezava o dinamismo. A “*a escola agora é outra*”, ao contrário, acentuaria o impulso livre e espontâneo da criança e planejava os programas de acordo com os interesses e experiências infantis e da valorização do agir da criança, aspirava-se assim a formação da juventude e a criação de um homem novo. Isso se justifica a partir da apropriação também do ideário liberal e progressista defendido pelos intelectuais estadunidenses, principalmente sob a influência do pragmatismo de John Dewey.

Observarmos, assim, como o PABAEI favoreceu a introdução de modelos educacionais estadunidenses sustentados na ideia de uma educação nova e nos ideais liberais, progressistas e democráticos, com os quais introduziram a crítica ao conhecimento livresco e enciclopédico, e também assumiu a defesa da profissionalização da escola, fortalecendo assim a concepção de uma educação também voltada para o mundo do trabalho (COUTINHO, 1993).

Dessa maneira, por intermédio de uma poderosa teia discursiva e pela mediação das ações do Programa, publicações pedagógicas circularam intensamente nas décadas de 1950, 1960 e 1970, adentraram a cultura escolar e vincularam-se as representações “*American way of life*”. De acordo com a nossa opinião, isso evidencia o descompasso entre a proposta educacional defendida pelo PABAEI e a realidade brasileira.

Na década de 1960, os cursos de aperfeiçoamento de professores foram amplamente divulgados pela imprensa oficial, nos Relatórios do *Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário* (PAMP). Também houve propagação em diversas edições da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP)²³. Desse modo, evidenciou-se a participação não só de professores do Ensino Primário, mas também de inspetores, supervisores e diretores.

²³ A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) foi criada em 1944, cuja publicação nos dois primeiros anos ocorria mensalmente; em 1946 e 1947 bimestralmente; e, quadrimestral, de 1948 até setembro de 1976 (nº



Figura 1 - “Uniformização da educação brasileira”

“Encerramento do Curso de Supervisão”

Realizado no Centro Regional de Educação de Base (CREB) Colatina (1963) – Espírito Santo

Fonte: SOARES, 2004, s/n.

As fontes indicam que esses cursos ocorreram, primordialmente, no Centro Regional de Minas Gerais, conforme diretrizes do acordo bilateral. Mas há registros documentados de que também aconteceram em outros estados do País, por exemplo, na Bahia, na Paraíba, no Rio Grande do Sul e no Espírito Santo numa tentativa de uniformizar o ideário educacional apropriado pelas políticas educacionais daquele momento.

A força da ideia de *uniformização*, ou seja, da redução das diferenças de pensamento, comportamentos e práticas culturais pode ser percebida na figura 1. Na imagem impera a

140), quando passou a circular trimestralmente. Teve a publicação suspensa de abril de 1980 até abril de 1983 em formato de brochura e dividida em volume que completavam ao final de três números, ou seja, anualmente era três cadernos com 12 volumes. A sua coordenação editorial estava sob a responsabilidade de intelectuais vinculados ao movimento escolanovista. Em 1961, a composição da coordenação editorial foi formada por Anísio Spinola Teixeira (Diretor do INEP), Péricles Madureira de Pinho (Diretor Executivo), Lúcia Marques Pinheiro (Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério – Coordenadora), Elza Rodrigues Martins (Divisão de Documentação e Informação Pedagógica – Coordenadora), Jaime Abreu (Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais – Coordenador) e Darcy Ribeiro (Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais - Coordenador). O suporte estava dividido em três partes: Editorial, Ideias e debates, Fatos e vida e debates e Documentação e Atos oficiais. 6% da RBEP destinava a temas relacionados a formação de professores. John Dewey foi mencionado em 72 matérias.

representação de *uniformização* da educação brasileira por meio do uniforme e da faixa de *miss* com os nomes dos estados brasileiros. Vemos, assim, que os cursos de aperfeiçoamento funcionaram como um veículo de propagação e sustentação da ideia de aperfeiçoamento do professor visando, assim, aperfeiçoar a sociedade, a educação, a escola e o ensino.

A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) divulgou intensamente a realização desses cursos de aperfeiçoamento de professores. Ao fazê-lo, o INEP a transformou no principal veículo de sua visibilidade, dando-se a ler como um grupo de intelectuais que pensaram e propuseram um plano de reconstrução educacional do País.

Nesse sentido, a intenção de Anísio Teixeira era transformar o INEP em

“[...] um centro de inspiração do magistério nacional para a formação daquela consciência educacional comum”, já que, então, não se havia construído o sistema universal de educação, capaz de incorporar tanto “as massas do campo e das pequenas cidades” como o “operariado dos centros industriais”. Para embasar essa proposta científica e democrática de educação, Anísio concebeu, juntamente com especialistas do próprio INEP, peritos da UNESCO e educadores americanos, a ideia de uma rede de centros de pesquisa (*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.74, n.177, p.279-486, maio/ago. 1993, p.482).

Notamos que, na divulgação dos cursos de aperfeiçoamento de professores, não foi mencionada a participação do PABAEE. Geralmente, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), atribuía-se a responsabilidade da organização dos cursos ao *Centro de Pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais* (INEP). Analisamos 21 volumes (3 volumes por ano) das revistas publicadas no período entre 1957 e 1963, correspondendo o período da vigência do PABAEE, e verificamos que apenas um exemplar, o de número 92, referente ao triênio outubro-dezembro de 1963, mencionou a colaboração do Programa. Exatamente no ano em que foi discutido o término do acordo bilateral que lhe deu origem. Apesar disso, soubemos da existência do seguinte protocolo:

Na divulgação das informações sobre as bolsas de estudos para os cursos ministrados pelo PABAEE e na seleção dos candidatos, a primeira iniciativa era do diretor do INEP. [...] A lista dos selecionados pelo INEP era encaminhada ao PABAEE. Os escolhidos recebiam carta do diretor-técnico, como os formulários para a solicitação de bolsa de estudo ao INEP e o texto: “O que é o PABAEE – Seus objetivos”, que apresentava a descrição dos cursos oferecidos, a especificação de quem podia se candidatar aos mesmos, informações sobre os direitos e deveres dos bolsistas e outras atividades do Programa (PAIVA e PAIXÃO, 2002, p. 121).

Todavia, apesar de haver entre o Brasil e os Estados Unidos uma relação baseada em acordos oficiais, os documentos também evidenciaram que a parceria entre o INEP e o PABAEE. Essa relação oscilava e em nenhum momento evidenciou estabilidade. Isso em

decorrência das influências políticas e das tensões que caracterizaram determinados momentos históricos.

O PABAE, assim como a assistência técnica americana, viveu tempos difíceis com as alterações políticas no cenário nacional, quando terminou o mandato presidencial de Juscelino Kubitschek. Jânio Quadro, e depois João Goulart, mantiveram relações tensas com o governo americano, e seus governos não eram receptivos à política externa dos EUA para o terceiro mundo em geral e, em particular, para a América Latina. Em 1961, a assistência técnica americana reorganizou-se, visando sua ampliação e coordenação. Foi construída uma Agência para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que deu continuidade às ações do Ponto IV. Ainda em 1961, a Organização dos Estados Americanos (OEA) promoveu, em Punta del Este, reunião de chanceleres do continente, excetuando, por motivos óbvios, Cuba, que os EUA procurava isolar. Nesta reunião, foi assinada uma carta-compromisso, que ficou conhecida como “Aliança para o Progresso”. Nem Quadros nem Goulart foram receptivos à Aliança para o Progresso. [...] Goulart constituiu-se claramente em obstáculo aos planos da Aliança. Membros do seu governo, aliados a setores do movimento estudantil, da burocracia federal, da esquerda e da direita nacionalista, se uniram na crítica aberta aos “interesses imperialistas americanos” que orientavam a Aliança (PAIVA e PAIXÃO, 2002, p. 130).

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), principalmente sob a direção de Anísio Teixeira, foi formado por um grupo de intelectuais que se distinguiu pela ênfase à cientificidade do pensamento educacional e, pela intensificação da relação entre a educação e as questões de cunho social e democrático. Esse grupo também exerceu forte oposição ao imperialismo estadunidense, por meio de atos públicos de divulgação da concepção teórica que os inspirava (TAVARES, 1980).

Nessa arena de embates de concepções, a tensão recaiu sobre a organização dos cursos de aperfeiçoamento, sob a responsabilidade conjunta do INEP e dos coordenadores do PABAE,

As ideias de educação renovada de Dewey²⁴, em ênfase tanto em crescimento individual como em progresso social, tendo na educação a resposta aos problemas sociais e econômicos colocados pelo processo de urbanização e industrialização, largamente difundidas por Anísio Teixeira, ficavam esmaecidas na opção por uma análise do fenômeno educativo marcadamente psicológico e na apresentação de soluções técnicas (MITRULIS, 1993, p. 154).

Apesar disso, não podemos ignorar a importância e a amplitude do alcance desses cursos. Acreditamos que provocaram a superação de práticas tradicionais e mudanças significativas para a prática docente.

²⁴ 1978.

Nesse sentido, foram realizados cursos de aperfeiçoamento para especialistas em educação da América Latina, promovidos anualmente a partir de 1958, no Centro Regional de São Paulo, em colaboração com a *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO)²⁵. Participaram 86 bolsistas, sendo 45 brasileiros e 41 latino-americanos. Também foram ministrados cursos para os inspetores do ensino primário, ocorrendo nos estados do Espírito Santo e de São Paulo, com a participação de 115 profissionais da educação. Além desses, foram promovidos os cursos de aperfeiçoamento em cadeiras do currículo primário (Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Estudos Sociais), principalmente, nos Estados da Guanabara e do Rio Grande do Sul.

O *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* (INEP) e os coordenadores do PABAE E também ofereceram cursos e estágios para professores, envolvendo educadores de cegos, de recreação e de jogos, de Arte Infantil, de Psicologia, de recursos audiovisuais e do Jardim de Infância. Igualmente, foram contemplados os professores de excepcionais (da Sociedade Pestalozzi) e os dos meios audiovisuais. Houve também cursos para professores latino-americanos, organizados pelo *Institute of Inter-American Affairs* (Ponto IV), em colaboração com o *Centro Regional de Minas Gerais*, onde funcionava o PABAE E.

Observamos que a influência do PABAE E não se limitou a Belo Horizonte e ao Brasil. Participaram dos cursos professores de diversos estados do País e de alguns países latino-americanos. Também foram promovidos cursos nos Estados Unidos: 102 bolsistas participaram de cursos na Universidade de Indiana (58) e na de *Southern*, Califórnia (44), distribuídos em dois grupos: ensino primário e secundário. As fontes evidenciaram que em torno de 5.794 profissionais do Ensino Primário participaram de cursos, seminários e estágios oferecidos pelo Programa (Biblioteca de Orientação à Professora Primária. Coleção PABAE E, 1965).

É importante considerar que a educação não se realiza sempre do mesmo modo, mas tem mudado conforme as variáveis históricas. No contexto do nosso estudo, o traço mais marcante é a evocação de uma educação democrática que circulou inserida em um movimento de histórias conectadas e imbricada ao ideário de desenvolvimento econômico.

Todavia, contrariando a esse cenário, os relatórios de pesquisas publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* evidenciaram tanto a continuidade de altos índices de analfabetismo, de evasão e repetência nas escolas, bem como salários baixos dos professores e taxa alta de professores não habilitados e despreparados para o exercício do magistério. Tudo

²⁵ Criada em 16 de novembro de 1945.

isso favoreceu a continuidade da implantação de programas de assistência técnica e financeira e a criação de centros de pesquisas voltados para a educação. Ou seja, em resposta a essa situação, foram implantadas políticas que intensificaram a realização dos cursos de aperfeiçoamento de professores, a publicação e a distribuição de materiais pedagógicos, sob a coordenação do PABAE, principalmente, daqueles relacionados ao ensino de Língua Pátria, de Aritmética, dos Estudos Sociais e de Ciências.

Em nossa opinião, não é possível fazer um estudo sobre o Ensino Primário no Brasil sem considerar a influência do PABAE. Dessa forma, o presente trabalho se preocupou em situá-lo no contexto de aperfeiçoamento de professores, com vistas à melhoria da educação brasileira.

Para Paiva e Paixão (2002), a ênfase do PABAE à aplicação de métodos e técnicas resultou de uma exigência dos educadores das escolas privadas e de um grupo de intelectuais da ala católica²⁶, sob a pretensa defesa da liberdade da família, a expressão de suas reivindicações; tratou-se de uma reação contra o monopólio estatal da educação, e, revelou-se como uma estratégia para diminuir a influência do Programa nos currículos das escolas primárias brasileiras. Desencadearam o debate a partir dos professores do Instituto de Educação no Centro-Piloto de Belo Horizonte. Eles encontraram na voz do jornalista Carlos Lacerda²⁷ a expressão pela “liberdade de ensino”.

Nesse cenário também houve, por um lado, aqueles que defenderam a concepção humanista tradicional (representada pelos católicos); por outro, houve os que se apropriaram da concepção humanista moderna (representada pelos pioneiros da educação nova) em suas diversas nuances; e, ainda, aqueles que desejaram mudar a sua forma de ensinar e de se relacionar com os alunos por meio de outras concepções pedagógicas. Dessa forma, o movimento educacional no Brasil tornou-se um terreno fértil para a diversidade de ideias pedagógicas que circularam de forma imbricada e ambígua nos Estados Unidos, nos países europeus e também no Brasil.

Isso nos permitiu considerar que, o PABAE não se limitou a disseminação de técnicas e métodos, mas impulsionou a circulação de representações de sociedade, educação, ensino e professor, ou seja, disseminou ideias para aperfeiçoar os professores, buscando,

²⁶ Confederação Católica Brasileira de Educação (1934) – “aperfeiçoamento” de professores para a disseminação da fé cristã.

²⁷ Nasceu em 1914 e faleceu em 1977. Como jornalista destacou-se a partir de uma coluna na "Tribuna da Imprensa" e no jornal carioca "Correio da Manhã". Já como político, inicialmente pertenceu a Juventude Comunista, e, posteriormente ao partido União Democrática Nacional (UDN), em 1945.

assim, normatizar a cultura escolar. Tudo isso gerou um discurso ambíguo em prol de reformas educacionais, buscaram torná-las favoráveis ao desenvolvimento econômico do País, culminando essa querela na década de 1970.

Apesar dessas contradições, o PABAEE funcionou no Centro-Piloto de Belo Horizonte, aproximadamente até 1964. Conforme já mencionamos, ofereceram, até esse período, aproximadamente, 40 cursos para professores de vários Estados e Territórios brasileiros, inclusive no estado do Espírito Santo.

Alguns desses cursos ocorreram também na Venezuela e de no Paraguai, com respectivamente 8 e 24 participantes (Coleção PABAEE, 1965). Assim, podemos afirmar que o PABAEE contribuiu para disseminar representações de *renovação pedagógica*, que circulavam em movimentos de histórias conectadas. Para tanto, a melhoria da formação dos professores se fez necessária, haja vista, a urgência na preparação daqueles que desenvolveria o projeto de sociedade no *amanhã*.

Afinal, conforme filme *A escola agora é outra*, as crianças assumiram, por meio do PABAEE, um compromisso com o futuro: “Amanhã a Escola fará de vocês novos líderes, cidadãos livres da sociedade. Amanhã vocês tem um encontro marcado com o futuro!”(RICHERS. 10’37”, 1957?).

1.3.1 PABAEE – escolas normais, centros de treinamento e mediadores sociais no estado do Espírito Santo

É importante lembrar que os acordos que deram origem ao PABAEE foram assinados no contexto em que se acreditava que a maior parte dos problemas da educação se justificava pelo despreparo dos professores. Assim, naquele momento, o Programa priorizou os cursos para aperfeiçoamento de professores, a produção de materiais de apoio pedagógico e distribuição de publicações pedagógicas nas bibliotecas escolares do Ensino Primário e Escolas Normais. Sendo assim, as escolas primárias e normais tornaram-se espaços de circulação, embates e normatização de ideias pedagógicas e de representações sobre o aperfeiçoamento de professores.

Dessa maneira, pretendiam alcançar a integração entre os conhecimentos científicos e experimentais em cada uma das disciplinas oferecidas, ou seja, a ênfase recaiu no exercício da observação e da participação real no trabalho, visando, assim, o aperfeiçoamento da prática

docente. Para tanto, foram distribuídos materiais de práticas escolares (livros, manuais, guias, cadernos metodológicos, globos terrestres, etc.) voltados para a normatização da prática docente das futuras professoras do Ensino Primário, bem como para a socialização de modelos educacionais e culturais, principalmente, por meio dos estudos desenvolvidos pelos intelectuais estadunidenses.

Pesquisas sobre as Escolas Normais no estado do Espírito Santo confirmaram que essas instituições educacionais destacaram-se como centros formadores e foram disseminadoras de representações sobre a organização da cultura escolar (NOVAES, 1950; BARRETO, 1999; 2005; 2007; COUTINHO, 1993; FRANCO, 2001; SIMÕES, SCHWARTZ e FRANCO, 2008; SIMÕES e SALIM, 2008; FRANCO e BARRETO, 2012).

Nesse sentido, reduzimos a nossa lente de observação, e, situamos o nosso leitor no contexto da educação do estado do Espírito Santo, sem preocuparmos com os pormenores, apenas apresentamos uma breve descrição da expansão das Escolas Normais no estado do Espírito Santo, visando evidenciá-las como espaço de circulação do ideário educacional da época. Para tanto, recorreremos às pesquisas já realizadas sobre o tema e estabelecemos um diálogo com as nossas fontes documentais (planos educacionais, resoluções e relatórios).

Os estudos de Simões, Schwartz e Franco (2008), baseados na análise de regulamentos da instrução pública na província do Espírito Santo, publicados entre 1848 a 1877, sinalizaram que desde 1862 já se fazia referência à habilitação no curso normal. Já Barreto (1999) acrescentou que, em 1848, foi aprovado o *Regulamento da Instrução Primária*, com a finalidade de por fim aos problemas relacionados à educação espírito-santense: falta de professores, uma grande maioria dos docentes não possuía habilitação, não havia concursos de ingresso e submetiam-se aos baixos proventos. Porém, segundo as autoras, o modelo de formação implantado no curso normal não teve êxito na formação de professores para as escolas primárias e não eliminou os problemas citados.

Para Barreto (1999), tal situação só entremostrou sinais de mudança com a instalação do Liceu, em 1854²⁸. Isso porque, no mesmo prédio, em 2 de março de 1868, iniciou o curso normal, que conseguiu atingir a organização no nível de Escola Normal para a formação do professorado, pelo Decreto Nº 674 de 6 de dezembro de 1869, recebendo a denominação de *Colégio Normal Nossa Senhora da Penha*; instituição laica e pública, que iniciou com 38 normalistas (COUTINHO, 1993; BARRETO, 2005; SIMÕES, SCHWARTZ E FRANCO, 2008).

²⁸ Passou a ser denominado de *Colégio Espírito Santo* a partir da Lei nº 113, de 12 de junho de 1867.

Simões, Schwartz e Franco (2008, p. 181), ao se preocuparem com a gênese, a implantação e a consolidação da Escola Normal no Espírito Santo, salientam a criação de um estabelecimento de ensino normal na Província do Espírito Santo só ocorreu oficialmente em 1860. Na verdade, tratava-se uma *espécie de aula normal*, dirigida pelo Professor João Ortiz. Para as autoras, a criação das escolas normais atendeu ao interesse da elite dirigente, pois ampliou o controle sobre as escolas e sobre os professores, submetendo-os à burocracia da administração da educação da província, ou seja, corroborou para a implantação de uma política de regulação e controle do exercício do magistério.

Simões, Schwartz e Franco (2008) salientaram que, o Liceu, criado pela Lei nº4, de 24 de julho de 1843, com instalação efetiva em 1854, e, por determinação da Lei nº13, de 12 de junho de 1867, transformado no Colégio Espírito Santo, e, posteriormente, em 16 de junho de 1873, elevado a Liceu Provincial, também ofertou o ensino normal para os alunos do sexo masculino em uma de suas salas de aula.

Já para o sexo feminino, foi instalado, pela Lei nº29, de dezembro de 1869, o Colégio Nossa Senhora da Penha, e efetivamente como Instituto Feminino Secundário, em 1870. Ambos foram considerados um preâmbulo da Escola Normal e do centro formador do professorado da província do Espírito Santo (NOVAES, 1950; SIMÕES, SCHWARTZ E FRANCO, 2008).

Em 1879, Eliseu de Souza Martins, que na ocasião era o presidente da província do Espírito Santo, viabilizou a construção da *Casa de Instrução Pública*. Duas décadas depois, Moniz Freire, que baixou o Decreto nº 4, de 4 de junho de 1892, criou oficialmente a Escola Normal, objetivando a formação das normalistas para atuação no ensino primário e também a preparação para o casamento (BARRETO, 2007).

Em 1925, a Escola Normal recebeu a denominação de Escola Normal “D. Pedro II” (atual EEEFM Maria Ortiz), em homenagem ao centenário de nascimento do Imperador Pedro II, uma instituição de caráter laico e público, possuía duas escolas primárias anexas, que funcionaram como escolas de aplicação (BARRETO, 1999).

De acordo com Barreto (2007), para assegurar a aplicação do programa curricular foi criada a Lei nº 545, de 10 de fevereiro de 1927, que além de estabelecer uma nova organização ensino primário e secundário, determinou a criação de uma *Escola Modelo*, anexa à *Escola Normal D. Pedro II*, visando à experimentação dos métodos e das técnicas de ensino no desenvolvimento do programa curricular.

Já em 1968, no mesmo prédio ocupado pela *Escola Normal Pedro II*, também passou a funcionar o *Ginásio Maria Ortiz*, que por meio de festas escolares, exposições de trabalhos, festas cívicas, jogos esportivos, sessões solenes e apresentações culturais, transformando-se no símbolo da educação espírito-santense, se revelando como símbolo da modernização da educação espírito-santense (BARRETO, 1999).

Segundo Maria Stella de Novaes (1950), também se destacou no estado do Espírito Santo o *Colégio Nossa Senhora Auxiliadora*, conhecido com o *Colégio do Carmo* ou apenas *O Carmo*, que resultou de um acordo firmado, em 20 de novembro de 1899, com as irmãs da irmandade de São Vicente de Paulo, e posteriormente, o Bispo Dom João Nery fundou oficialmente no local um estabelecimento de ensino, em 1º de março de 1901, sob a direção de três irmãs vicentinas. Com o registro de 9 alunas, em regime de internato, 63 alunas externas, e 23 meninos. Posteriormente, a mesma instituição foi equiparada à Escola Normal do Estado, de caráter religioso e particular, pelo Decreto nº 334, de 2 de abril de 1909, assinado por Jerônimo Monteiro. Em 1935, já havia formado 650 normalistas, além de abrigar turmas de Ensino Primário e Ginásial, atendendo a alunas matriculadas em regime de externato, internato e orfanato. Na década de 1940 e no início dos anos 1950, o *Carmo* já se destacava como centro formador de mulheres da elite capixaba, representando um grande marco para a formação de professoras no estado do Espírito Santo (SIMÕES e SALIM, 2008; FRANCO, 2001).

Em 1916, na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, foi fundado o Colégio Nossa Senhora da Penha, que se tornou o *Colégio Pedro Palácio*, fundado em 1922; este por sua vez se transformou no *Liceu Muniz Freire*, em 1936. Posteriormente, o prefeito Francisco de Abreu conseguiu, junto ao interventor Punaro Bley, a autorização para a criação de uma Escola Normal e um Ginásio em Cachoeiro de Itapemirim, pelo Decreto 4805, de 27 de janeiro de 1934. Transformou-se no segundo Ginásio do estado do Espírito Santo, foi precedido apenas pelo *Ginásio do Espírito Santo*, em Vitória. Francisco de Abreu se tornou o primeiro diretor e também lecionou Psicologia, utilizando o seu próprio livro *Babel Psicológica* no planejamento das suas aulas. Em 7 de setembro de 1936, a Escola Normal e um Ginásio em Cachoeiro de Itapemirim se transformaram no *Liceu Muniz Freire*, adotando como eixo norteador “[...] o espírito profissionalizante que já marcava um deles, e a intenção de dar sentido prático ao humanístico da época” (GUIMARÃES, 1986, p. 22).

Na década de 1930, em Colatina, a Igreja Católica também exerceu forte papel na formação das normalistas, por meio das irmãs da Congregação das Irmãs de Jesus na

Santíssima Eucaristia. Desde 1938 e 1939, vinham se dedicando ao ensino primário, no *Ginásio Cristo Rei*, criando a *Escola Normal Madre Gertrudes de São José*, em 1961. A diplomação da primeira turma de normalistas ocorreu em 1964 (TEIXEIRA, 1974).

Também foi significativa a influência do Professor Aloisio de Barros Leal, educador cearense, que, em 7 de julho de 1931, fundou o *Colégio Estadual Conde de Linhares*²⁹, com uma matrícula inicial de 162 alunos, funcionando as primeira e segunda série ginásial. Ofereceu-se também o regime de internato. Somente a partir de 1944 foi criado o anexo que deu origem à primeira *Escola Normal de Colatina*, que até 1951 só havia diplomado 66 professoras (TEIXEIRA, 1974).

Como se sabe, antes de 1946, as orientações sobre Ensino Primário ficaram submetidas às diretrizes determinadas pelos estados. Com a aprovação da *Lei Orgânica do Ensino Primário* (Decreto-Lei nº. 8.529 de 2 de janeiro de 1946), consolidou-se um plano nacional para o ensino primário. Elis Falcão (2010), ao analisar as finalidades do ensino primário normatizadas pelas determinações desta Lei, identificou a continuidade da influência do movimento renovador escolanovista. Após 13 anos de embates políticos, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961 consubstanciou as novas orientações para o ensino primário.

Nesse ínterim, no estado do Espírito Santo, o Decreto-Lei nº 16.489, de 11 de março de 1947, em seus artigos 2º, 3º e 4º, determinava que Curso Normal Regional assumisse a responsabilidade por ministrar o primeiro ciclo do Ensino Normal, preparando regentes de ensino primário. Geralmente, o Curso Normal Regional funcionava em *zonas de colonização* (região de povoamento pelos descendentes de imigrantes) e oferecia, nas duas últimas séries, noções do idioma de origem dos colonos e informações sobre tudo o que se relacionava aos costumes, à tradição e ao modo de vida deles.

No referido decreto, constam ainda as diretrizes sobre a organização curricular do Curso Normal Regional - seriação e currículo. Para a primeira série, as *matérias* oferecidas eram Português, Matemática, Geografia Geral, Ciências Naturais, Desenho e Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, Atividades Econômicas da Região e Educação Física. Para a segunda, Português, Matemática, Geografia do Brasil, Ciências Naturais, Desenho e Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, Atividades Econômicas da Região e Educação Física. Na terceira série, eram oferecidas as disciplinas de Português, Matemática,

²⁹ Nome dado em homenagem a Dom Rodrigo de Souza Coutinho Teixeira de Andrade Barbosa, conde e diplomata português, Ministro da Marinha de Guerra e dos Estrangeiros de D. João VI.

História Geral, Noções de Anatomia e Fisiologia Humanas, Desenho, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, Atividades Econômicas da Região, Prática de Agricultura, Educação Física e Recreação e Jogos. Na quarta, Português, História do Brasil, Noções de Higiene e Alimentação, Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática de Ensino, Desenho, Canto Orfeônico, Educação Física, Recreação e Jogos.

Em concordância com o documento supracitado, em seus artigos 7º e 8º, a Escola Normal era o estabelecimento responsável por ministrar o curso do segundo ciclo do Ensino Normal, o ciclo ginásial do Ensino Secundário, além de formar professores primários. Na primeira série, o curso de formação de professores primários oferecia o ensino de Português, Matemática, Física e Química, Psicologia Educacional, Biologia Educacional, Metodologia do Ensino Primário, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto, Educação Física, Recreação e Jogos. A Educação Moral e Cívica, nessa época, ainda não era uma disciplina escolar do Ensino Primário³⁰, mas era uma preocupação presente na formação das normalistas e no ensino primário, tendo em vista a intensidade das recomendações para comemorações cívicas, desfiles e estudos sobre a moral e o civismo.

Na década de 1950, no estado do Espírito Santo, a *Organização do Ensino Primário e Normal regulamentava o Ensino Primário e Normal*, em instituições ou de caráter religioso e particular, ou, de caráter laico e público. De acordo com o referido documento, o Ensino Normal deveria ser ministrado em três tipos de estabelecimentos: a) Escola Normal de grau ginásial, no interior do Estado, onde se ministrava o primeiro ciclo do Ensino Normal; b) Escola Normal de grau colegial, estabelecimento onde, na Capital ou, no Interior, ministravam o curso de segundo ciclo normal, em seguida ao ciclo ginásial, ou, ambos os ciclos do Ensino Normal; c) Instituto de Educação que ministrava, além do primeiro e do segundo ciclos do Ensino Normal, os cursos de especialização de magistério primário e de habilitação de administradores, orientadores e supervisores escolares (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1950, n.57).

De acordo com o documento citado, uma das finalidades do Ensino Primário era “[...] proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e engradeçam, dentro de elevado espírito de fraternidade humana” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1950, n.57, p. 30). Conforme essa perspectiva de ensino primário, a função da Escola Normal seria formar

³⁰ Sobre a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica: Decreto nº 58.023, de 21 de março de 1966; Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.

professores para lapidar o caráter dos alunos de acordos com os valores morais e cívicos vinculados aos interesses da nação.

Para José Maria Coutinho (1993), na década de 1950, houve uma expansão do ensino primário e secundário no estado do Espírito Santo, tornando a política educacional espírito-santense um terreno fértil para as ações do PABAE. Isso porque havia uma preocupação com o conjunto complexo de fatores: alto índice de analfabetismo e o despreparo dos professores, que, por conseguinte, impulsionou a criação de mais sete escolas normais em outros municípios do estado do Espírito Santo: a) em Cachoeiro do Itapemirim - *Escola Normal Elisio Imperial, Escola Normal Nossa Senhora Rainha, Escola Normal da Fundação Ateneu Cachoeirense e Escola Normal Padre Anchieta, do Instituto Padre Anchieta*; b) em Colatina - *Escola Normal Madre Gertrudes de São José, Escola Normal Conde de Linhares e Escola Normal do Colégio Cristo Rei* (TEIXEIRA, 1974).

Nas décadas de 1950 e 1960, os altos índices de evasão e repetência e a preocupação com a *ineficiência* dos professores desencadearam uma crise no estado do Espírito Santo, ou seja, o PABAE encontrou terreno fértil nas Escolas Normais e nas Escolas Primárias. Dessa maneira, pretendia *normatizar o que ensinar, quando ensinar e como ensinar*, favorecendo a disseminação e apropriação de saberes, práticas vinculadas ao pensamento educacional estadunidense que circulava por meio das publicações pedagógicas.

Na década de 1971, a *Escola Normal Pedro II* mudou de prédio e transformou-se em anexo do *Instituto de Educação Professor Fernando Duarte Rabelo*³¹, também no mesmo local funcionava uma *Escola de Aplicação*, no período de 1971 a 1979, por determinação da Lei nº 2561, de 1º de fevereiro de 1971. A primeira diretora foi a Professora Maria do Carmo Marino Schneider³², nomeada por Aci Nigri do Carmo³³, Secretário Estadual de Educação no estado do Espírito Santo, no governo de Arthur Gerhardt Santos. O Instituto de Educação

³¹ Atualmente é denominada EEEFM Professor Duarte Rabelo.

³² É membro da Academia Feminina de letras, do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo e da Comissão literária do Jornal Estadão. Publicou nove livros de poesias publicadas: *Fio de Prumo, Só Ser, Nós, Sonatas, Aquarelas Poéticas, Ave-Marias, Mistral, Canzoni d'amore e Poemar* (org.); dois de pesquisa: *A Música Folclórica Brasileira: das origens á modernidade* e *Victor Hugo: a face desconhecida de um gênio*; e ainda uma biografia: *Maria Filina. Semeadora de Sonhos*.

³³ Licenciou-se em Línguas Neolatinas pela UFMG e Pós-graduou-se em Linguística na UFMG e em Administração na Universidade da Califórnia, EUA. É importante salientar que também participou do curso oferecido pelo PABAE nos Estados Unidos. Participou da implantação do Ensino Médio, em Brasília, no governo de Juscelino Kubitschek, tendo recebido dele a Medalha de Pioneiro. Em Vitória, destacou-se como emérito educador lecionando na Escola Normal Pedro II, no Colégio Estadual do Espírito Santo, no Colégio Salesiano e na Universidade Federal do Espírito Santo, no Departamento de Línguas e Letras. Atuou como Assessor para Assuntos Acadêmicos do Reitor Ceciliano Abel de Almeida e coordenador geral dos cursos do PREMEN. Presidiu a Comissão que criou e instalou a Biblioteca Central da UFES.

marcou a nova fase da formação institucionalizada no estado do Espírito Santo e sobrepôs como um espaço de circulação de representações de inovação na educação espírito-santense, bem como ousou em desenvolver um programa de integração curricular piloto, em decorrência da implantação da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Não preocupamos em capturar exaustivamente a trajetória histórica das escolas normais no estado do Espírito Santo, apenas buscamos evidenciá-las como espaços de circulação e apropriação de das ideias pedagógicas e publicações relacionadas com a educação, bem como um lugar de legitimação das representações sobre sociedade, educação, escola, ensino e professor.

Esse breve panorama evidenciou a forte presença das Escolas Normais, tanto as de caráter privado e confessional, cujo modelo de educação estava vinculado ao cumprimento dos princípios católicos e a uma forte formação moral; como das escolas laicas e públicas, estreitamente ligadas ao ideário escolanovista. Consequentemente, houve embates e oposições entre os intelectuais dessas instituições e os coordenadores das ações do PABAE.

Programa priorizou o aperfeiçoamento dos professores do ensino público, apesar disso, para apaziguar as forças contrárias vindas da ala de educadores católicos, em caráter excepcional, permitiu-se a participação de 120 freiras³⁴ que atuavam nas Escolas Normais particulares, as quais também tiveram a oportunidade de se atualizarem profissionalmente. Dessas, 69 freiras eram das Escolas Normais do estado do Espírito Santo (1960 e 1962) e, as demais, do estado de Goiás (1961). Inclusive, tal estratégia também foi evidenciada no filme *A escola agora é outra*. Assim, as professoras/freiras participaram do curso de *Metodologia de Escolas Normais* católicas de 20 de janeiro a 14 de fevereiro de 1958, evidenciando a influência do PABAE sobre as instituições católicas espírito-santenses que atuavam na formação das normalistas.

Além das Escolas Normais, outras instituições se destacaram como espaços disseminadores do ideário da educação nova no estado do Espírito Santo. Com isso em mente, também consideramos importante mencionar que, na década de 1940, o governo brasileiro assinou um acordo com agências financiadoras e de assistência técnica junto ao governo estadunidense, dando origem à *Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais* (1945), vinculada ao Ministério da Agricultura e da Educação. Iniciou-se assim uma campanha voltada para a escolarização da população analfabeta que vivia na zona rural, fortalecendo a ideia de criação das *Escolas Normais Rurais* e a preocupação com o

³⁴ Cf. O Diário, 9 fev. 1958, p.8.

aperfeiçoamento dos professores que atuavam nessa região na educação da população rural. A partir disso, foram criados os Centros de Treinamento de professores para atuarem nessa região, articuladas ao INEP.

Sobre isso, em 1948, foi assinado um convênio entre o *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* (INEP), o *Ministério da Educação e Cultura* (MEC), o Estado do Espírito Santo e a Prefeitura Municipal de Colatina. O objetivo era a construção e o funcionamento da *Escola Normal Rural*, inaugurada pelo então Presidente da República, Marechal Eurico Gaspar Dutra (31 de janeiro de 1946 a 31 de janeiro de 1951), em uma solenidade que teve a presença de Henrique Nunes Coutinho, Prefeito Municipal, e de Carlos Fernando Monteiro Lindenberg, Governador do Estado. Não obstante a isso, o prédio foi de fato aparelhado somente em 1955, quando a Escola Normal foi efetivamente instalada. Isso só aconteceu no governo estadual de Francisco Lacerda de Aguiar (1955-1958), quando

[...] a então existente Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), interessada em localizar um Centro Regional de Educação de Base em área mediana entre o Sul e o Nordeste do Brasil, com amplo programa de ação, entrou em entendimentos com o Diretor do INEP, com o então Secretário de Educação e Cultura do Espírito Santo, Dr. Manoel Moreira de Camargo, e o Prefeito Municipal de Colatina, Dr. Raul Giuberti (1955/1958), no sentido de aproveitar o terreno e prédio para instalação do estabelecimento projetado. Foi credenciado para realizar os entendimentos necessários, pelo INEP, o [...] Prof. Joaquim Moreira de Souza, Técnico de Educação do M.E.C., o qual obteve sucesso em a sua missão. A C.N.E.R. assumiu a responsabilidade de montagem do Centro Regional de Educação e Base, inclusive ampliando suas instalações, e a de manutenção dos cursos que viesse a realizar, em colaboração com o Governo do Estado e a Prefeitura Municipal (TEIXEIRA, 1974, p. 103).

Em 20 de agosto de 1955, foi inaugurado o *Centro Regional de Educação de Base* (CREB)³⁵ e, em 04 de setembro do mesmo ano. Logo depois, foi instalado, em Colatina, no estado do Espírito Santo, o primeiro Curso de Treinamento de Técnicos em Educação de Base, que visava formar os professores destinados ao ensino primário. Além disso, ofertou curso Supletivo Noturno para alfabetização de adultos.

Na CNER, aos 4 de janeiro de 1956, realizou-se o primeiro Curso de Férias para as Professoras Rurais, com 30 dias de duração. Participaram do evento 35 professoras, vindas de 10 municípios, inclusive de outro estado, Minas Gerais. Segundo Iraídes Marques de Freitas

³⁵ A CNER foi organizada em quatro setores: Estudos e Pesquisas, Treinamento, Missões Rurais de Educação e Divulgação. As *Missões Rurais de Educação*, desenvolvidas nos Centros Sociais da Comunidade, foram a base das ações do CNER. As ideias de Le Bret, adepto do pensamento socialista do jesuíta alemão Heinrich Resch, influenciaram as ações da CNER. O principal representante no Brasil da ideologia implantada na CNER foi Alceu Amoroso Lima.

Barreiro (2010, p. 60), “Em 1956, a CNER estava presente em sete estados, totalizando 45 Centros Sociais de Comunidade, dos quais 16 estavam localizados no Rio Grande do Norte”.

No período que antecedeu ao Golpe de 1964, a política educacional estava fundamentada nas diretrizes estabelecidas pelo *Programa de Emergência*, do Ministério da Educação e Cultura³⁶, homologado em outubro 1962, e pelo *Plano Trienal de Educação*³⁷ (1963), quando, reconhecidamente, priorizou-se o aperfeiçoamento de professores dos ensinos primário e secundário.

O primeiro projeto do *Plano Nacional de Educação* foi elaborado em 1962 pelo Conselho Federal de Educação, atendendo às disposições da Constituição Federal de 1946 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, com a participação de um grupo de educadores, sob a coordenação de Anísio Teixeira (relator). O segundo projeto do *Plano Nacional de Educação*, resultou das adequações realizadas por um grupo de assessores de Deputados Federais, e, conseqüentemente na sua redação final. Dessa maneira, substituíram o racionalismo científico escolanovista do primeiro grupo por uma abordagem baseada no racionalismo tecnocrático. Segundo os documentos citados, nessa época, somavam um total de 71.063 113.747 normalistas e 66.463 97.854 professores leigos no Brasil.

Espera-se poder atender, em todo o país, a cerca de 30 por cento das necessidades globais de construção de prédios escolares. Também amplo será o programa de recuperação e aperfeiçoamento do magistério. Com a criação dos Centros de Treinamento do Magistério, a serem mantidos pela União, procura-se institucionalizar o esforço pelo aperfeiçoamento do magistério primário e médio e criar, definitivamente, a figura do professor supervisor. Cada um destes supervisores terá a seu cargo trabalho escolar até o máximo de dez classes primárias, cujos mestres serão por ele assistidos e treinados. Deste modo, espera-se aperfeiçoar, em 1963, 5.000 professores, inclusive leigos. Em 1964, cerca de 20.000 professores e, em 1965, cerca de 50.000 professores (BRASIL. 1963, p. 14).

Seguindo as diretrizes do *Programa de Emergência do Ministério da Educação e Cultura* (1962), a partir de 1963, no estado do Espírito Santo, a preocupação com o aperfeiçoamento de professores resultou na criação do Centro Educacional de Colatina, que foi instalado no prédio do *Centro Regional de Educação de Base* (CNER). Na ocasião, em

³⁶ O Plano criou o *Fundo Nacional de Educação* e previu a aplicação de 12% da receita de impostos da União à constituição desse Fundo, cujos recursos seriam destinados, em iguais proporções entre os três níveis de ensino.

³⁷ *Plano Trienal de Educação* (1963-1965) não é o mesmo de 1962, foi alterado em função da crise política que, posteriormente, resultou no Golpe de 1964. O Plano previa, ainda, a alfabetização, até 1970, de todas as crianças, adolescentes e jovens entre sete e 23 anos, além disso previa a aplicação de recursos nos três níveis de ensino em montantes mais substanciais do que aqueles garantidos pela legislação – 12% da receita tributária em 1963, 15% em 1964 e 20% em 1965. Disponível em: dominiopublico.gov.br/download/texto/me000668.pdf. Acesso em: 26 de dezembro de 2012.

que o Ministro da Educação era Darcy Ribeiro, o Presidente do CFE era o Professor Deolindo Couto e o conselheiro era Dom Helder Câmara.

Em 1967, o *Centro Regional de Educação de Base* (CREB) passou a ser denominado oficialmente de *Centro de Treinamento do Magistério* (CTM), sob a direção do Professor Fausto Teixeira. E continuou a oferecer os cursos mantidos pelo INEP, cuja ênfase se encontrava nas técnicas, nos métodos de ensino e nos métodos de planejamento educacional dadas a ler na época como práticas *inovadoras*. No Centro de Treinamento em Colatina, o ideário sustentado pela concepção de *moral e civismo* apresentou um caráter ambíguo, transitando entre as ideias socialistas e os interesses do acordo bilateral. Ou seja, voltou-se para a Educação Social. Os cursos oferecidos objetivaram enquadrar o comportamento das pessoas dentro de um padrão social estabelecido pelo Estado, para o cumprimento do ideário de *segurança nacional*.

No âmbito nacional, coube também ao *Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário* (PAMP) o *treinamento* e a supervisão de professores leigos. Funcionou da década de 1960 até o início da de 1970. Era ligado ao MEC e ao INEP. Seus objetivos eram: *titular o professor não titulado*, situando-o no quadro do magistério primário; atender a criança através do trabalho da elevação cultural do Professor *não titulado*; capacitar o professor, com o objetivo de combater o analfabetismo e diminuir os índices de evasão e repetência escolar.

O Programa realizou encontros, em prol do estabelecimento de diretrizes nacionais e da troca de experiências entre os representantes dos estados. Foram emitidos relatórios, que permitiram o vislumbrar de uma organização da cultura escolar, principalmente, pela preocupação com o aperfeiçoamento de professores do ensino primário, vistos como os despreparados para exercer a profissão docente.

De acordo com o Relatório do *IV Encontro Nacional de Chefe de Serviços de Supervisão de Ensino Primário*, organizado pelo Departamento Nacional de Educação (DNE) e pelo Professor Marcílio Augusto Velloso, responsável pela coordenação do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP), foram instalados 08 núcleos de Supervisão no Estado do Espírito Santo, com 85 supervisores atendendo 447 professores *não titulados* (leigos), 45 municípios, 386 escolas e 15.312 alunos. Tal encontro foi realizado na Faculdade de Filosofia Santa Úrsula (PUC), Rio de Janeiro, Guanabara, de 11 a 20 de dezembro de 1967. No referido relatório, apareceram informações sobre a implantação dos cursos de aperfeiçoamento de professores, sediados no Espírito Santo em Santa Tereza, Colatina, Muqui, Ecoporanga, São Mateus, Barra de São Francisco e Guaçuí de Garanhuns. Foram

realizados 9 cursos, divididos em 3 etapas, respectivamente com 421, 403 e 76 cursistas, totalizando um número de 900 cursistas.

No *IV Encontro Nacional de Chefe de Serviços de Supervisão de Ensino Primário*, a Professora Ana Furtado de Araújo, Supervisora-Chefe do Estado do Espírito Santo, apresentou um relatório oral, destacando aspectos positivos do PAMP. De acordo com o relatório, em 1967, foram instalados 8 Núcleos de Supervisão no estado. O destaque foi dado à apresentação do projeto da regulamentação do Serviço de Supervisão no estado do Espírito Santo com a criação de 120 cargos. Além disso, houve a realização de Semanas Pedagógicas, com ajuda da Comunidade, e a distribuição de supervisoras para os devidos Núcleos de Supervisão. Ao cumprir o protocolo do encontro, a Professora Ana Furtado de Araújo também apresentou os aspectos negativos referentes à política educacional implantada no estado do Espírito Santo: a diminuição do número de Supervisoras, a falta de uma equipe técnica, a limitação e o atraso de verbas para o Serviço de Supervisão.

Já segundo o Relatório do *VI Encontro Nacional de Chefes dos Serviços de Supervisão de Ensino Primário*, o evento realizado no Centro de Treinamento de Aperfeiçoamento de Pessoal, em Maceió, no estado Alagoas, e no Centro de Supervisão em Aracaju, no estado de Sergipe, de 24 de novembro a 1º de dezembro de 1969, também foi coordenado pelo Professor Marcílio Augusto Velloso. O estado do Espírito Santo foi representado pelas supervisoras Ana Furtado de Araújo (Supervisora-Chefe) e Lizete da Costa (Supervisora-Assistente) e Maria Amélia Barbosa, que no segundo dia do encontro, 25 de novembro de 1969, apresentaram o relatório das atividades desenvolvidas no estado. O destaque dado foi para os dados estatísticos do estado em relação ao número de professores primários: 9.094, sendo 5.622 (62%) com títulos de formação e 3.420 (38%) sem titulação, e, o total de 146 de professores-supervisores.

Ao contrário do encontro de 1967, o estado do Espírito Santo não houve participante nos cursos do PAMP, em 1969, por falta de liberação de verbas. Apesar disso, no referido relatório, também se mencionou a realização do Curso de Treinamento de Professores não titulados, promovido pelo Plano Nacional da Educação (PNE), beneficiando 100 cursistas. Houve também a implantação do Currículo de Educação de Base e a instalação da Escola de Férias, para recuperar os alunos, com turmas de 20 a 25 integrantes.

As fontes evidenciaram que os professores das Escolas Normais foram mediadores da circulação de modelos educacionais e culturais apropriados nos cursos oferecidos pelo PABAE. Logo, os cursos de formação de docentes para as Escolas Primárias, produziram

representações também a partir da cultura local, em conexão com o global. Percebemos que a existência das Escolas Normais e dos Centros de Treinamentos favoreceu a circulação do ideário educacional, inserindo o Brasil no eixo de histórias conectadas com a Europa e os Estados Unidos.

E sem dúvida, encontrou terreno fértil também estado do Espírito Santo. Os dirigentes das instituições educacionais, sob a influência das ideias dos intelectuais estadunidenses, reconheceram que não seria mais aceitável deixar o ensino no estado do Espírito Santo nas mãos de professores mal preparados. Ao contrário disso, buscaram normatizar *o que ensinar, quando ensinar e como ensinar*, por meio de políticas curriculares, de materiais pedagógicos, de escolas normais e de cursos de aperfeiçoamento para professores. Criou-se, assim, a expectativa de aperfeiçoar os professores, visando aperfeiçoar o ensino, a escola, a educação e a sociedade.

Salientamos que, não foi a nossa pretensão explicar como foram apropriados os saberes pedagógicos, como fez Vidal (2005), nem como se deu a perspectiva de um emprego inventivo (ser professor) e a influência ao consumo cultural ativo estadunidense no âmbito da escola e da sala de aula, como evidenciaram os estudos de Certeau (2004). Entretanto, a nossa preocupação recaiu sobre a circulação dessas ideias por meio das publicações pedagógicas e sua apropriação inventiva nas políticas curriculares tanto numa dimensão global como no âmbito local.

Nessa medida, rapidamente, chamamos a atenção para os “mediadores culturais”³⁸, ou seja, para aqueles que “[...] transitam entre uma e outra sociedade e cultura. Eram homens anônimos [...]” (VIDAL, 2005, p. 67), que não se limitaram a reproduzir culturas, mas, realizaram “[...] reconstruções de significações [...], produzindo uma nova originalidade” (VIDAL, 2005, p. 68). Ou seja, quando nos referimos a esses agentes em ação, o nosso foco incidiu na produção das ideias sobre a sociedade, educação, escola, ensino e professor. Para tanto, consideramos apenas as teorias, mas atentamos para os sistemas de pensamento, as práticas de escritas didatizadas, bem como, as instituições a qual esses mediadores culturais/intelectuais pertenciam. Mas também nos preocupamos com a humanidade que atravessou o pensamento desses intelectuais, consideramos, portanto, as suas experiências e expectativas, e, sobretudo, as suas ações sociais.

³⁸ Conceito apenas citado como referência ao pensamento de Vidal (2005).

No estado do Espírito Santo, podemos destacar, na década de 1950, o Professor Rafael Grisi³⁹, intelectual da educação que delineou a sua trajetória intelectual a partir da oposição ao tecnicismo imbricado à presença do ideário estadunidense na educação brasileira (CAMPOS, 2012). Em seu discurso de posse no cargo de Secretário de Educação, manifestou essa oposição e apresentou uma proposta de cunho científico para resolver os três problemas identificados como prioritários em sua administração. Primeiro, os relacionados àquilo que denominou de *economia doméstica*, ou seja, a questões relacionadas aos alunos – à repetência e ao baixo rendimento médio -, considerados, por ele, grandes empecilhos à afirmação do ideal democrático de *escola para todos*. Em segundo lugar, a questão relacionada à *formação técnica do pessoal docente*, ou seja, a preparação científica e técnica do maior número de professores, visando diminuir a repetência e o baixo rendimento dos alunos. Por último, o problema do *campo de vida profissional* do magistério.

No que refere ao *campo de vida profissional*, Rafael Grisi evidenciou a apropriação do ideário escolanovismo, considerando que

[...] não basta à formação técnica dos mestres, o domínio dos melhores métodos de ensino. Houve uma época, no Séc. XIX, de **supervalorização do método didático, na qual se acreditou mesmo na possibilidade da construção de um “método didático universal”**, definitivo e invariável, cuja aplicação rígida seria susceptível, independentemente da personalidade do professor, de produzir de modo automático, os resultados desejados. A ciência veio, porém, destruir esse sonho de uma “máquina de ensinar”, próprio de uma era que foi chamada “era da máquina”. Pode-se mecanizar a lavoura, a indústria, a contabilidade, o cálculo aritmético; não se pode, porém, mecanizar a educação. Porque, em educação, mais do que o método, os materiais didáticos, as instalações, o que se conta é a personalidade do educador (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Julho de 1951 a Janeiro de 1952, p. 7, grifos nossos).

³⁹ Secretário de Educação do estado no governo de Jones dos Santos Neves, entre 1951 a 1954, representante do Partido Trabalhista Brasileiro, que estabeleceu a educação como meta prioritária. Rafael Grisi, nome laureado da Universidade de São Paulo, foi responsável pela reorganização do Ensino Primário e pela implantação de cursos de aperfeiçoamento de professores na década de 1950 (OLIVEIRA, 2008). Raphael Grisi nasceu na cidade de Pirassununga (São Paulo), em 2 de março 1909, onde foi normalista até os 16 anos de idade. Em 1934 ingressou na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP) num curso envolvendo Filosofia, Sociologia e Psicologia. Ingressou como professor concursado no Instituto de Educação Caetano de Campos (onde atualmente está instalada a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo), na ocasião lecionou Didática, entre outras disciplinas, tendo sido livre-docente na USP e professor na Faculdade de Pedagogia do Mackenzie. Também criou e dirigiu a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Preto (FAFI), atual Unesp. Autor dos livros infantis “Lalau, Lili e o Lobo” e “Uma História e Depois... Outras... 4º Grau”, e das obras “Pedagogia e Utopia” e “Didática Mínima”, em 1952. Faleceu perto de completar 90 anos, em 1998.

Ao assumir o cargo de Secretário de Educação do estado do Espírito Santo, Rafael Grisi (1952) revelou-se também como estudioso e pensador da educação, e enfatizou a personalidade e a profissionalização do professor. Considerou relevante levar em conta o ambiente total que envolve a educação, acreditava, assim, que era necessário urgentemente a tomada de medidas, em relação à “[...]reestruturação do campo da vida profissional, isto é, à organização conveniente do contexto orgânico de condições sócio-ético-econômicas que atuam sobre o professor no exercício de sua atividade magisterial” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Julho de 1951 a Janeiro de 1952, p. 8). Para ele,

Ao falar de personalidade, convém ter presente a revisão do conceito de Psicologia moderna. Personalidade não consiste, como uma Psicologia ultrapassada e mecanicista porque também contemporânea da “era da máquina” fez supor, num conjunto constituído de muitas peças justapostas, engrenadas e de funcionamento uniforme, inelutável. Ela é hoje concebida como um sistema em permanente reorganização, em interação dinâmica e funcional com o meio, isto é, como o “campo de forças” em que o indivíduo atua e que atua sobre ele (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Julho de 1951 a Janeiro de 1952, p. 7).

Dessa forma, a ênfase do discurso de Rafael Grisi incidiu sobre a formação pedagógica do professor, a partir daquilo que ele chamou de *atos e flagrantes das salas de aulas* e dos *conhecimentos científicos*. Ou seja, ele propôs a superação da visão tecnicista da formação do professor com ênfase no método e na técnica, reconhecendo que os professores são agentes sociais de sua formação e conduta e de seus conhecimentos (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, Julho de 1951 a Janeiro de 1952).

Chamou-nos atenção o fato do Professor Rafael, no referido discurso de posse, ter afirmado que iniciaria “[...] uma nova forma de conduta política e administrativa”, visando prover “[...] condições necessárias e suficientes ao desenvolvimento de uma sadia política de educação” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Julho de 1951 a Janeiro de 1952, p. 5 e 6).

Tendo isso em vista, no decorrer de sua administração, viabilizou a aprovação de uma série de medidas legislativas, com vistas à reorganização da carreira magisterial e, à tomada de providências educacionais necessárias na época, com foco no movimento de profissionalização da carreira dos docentes do estado do Espírito Santo. Inclusive, observamos que, em todos os documentos referentes a medidas políticas de educação, abaixo da assinatura do governador Jones dos Santos Neves, havia a assinatura do Professor Rafael Grisi, evidenciando a inscrição de sua pessoa frente à pasta de Educação e a confirmação do cumprimento das propostas apresentadas em seu discurso de posse.

Nesse sentido,

[...] esse professor realizou, para o mesmo Governo, por ocasião da sua interventoria no Estado, um estudo técnico sobre a situação do ensino primário no Espírito Santo. Assim, nesse Governo ele implementou medidas administrativas, a fim de mudar o que a sua pesquisa havia apontado como falhas na política do ensino primário e que precisariam ser corrigidas (CAMPOS, 2011[2009], p. 3).

Professor Rafael Grisi priorizou em sua administração o plano de organização da carreira do magistério por meio da revisão de leis, regulamentos e programas de ensino, e os estruturou num Código de Educação. Pretendia, dessa forma, incentivar o aumento no número de profissionais nos quadros do magistério, principalmente no que se referia aos professores titulados e à realização de cursos de aperfeiçoamento pedagógico para o corpo docente.

É interessante salientar que, na ocasião, também publicou a obra “*Didática Mínima*” (1954[1952]), que resultou de sua experiência como professor de Didática, primeiro em Cursos de Formação de Professores Primários (Escolas Normais), depois, em outros, de Formação de Professores Secundários (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras)⁴⁰.

De acordo com a produção intelectual do Professor Rafael Grisi, percebemos que ele sempre se mostrou incomodado com as “falhas” na formação pedagógica dos professores do Ensino Primário, em especial, no que diz respeito à conduta dos professores (atitudes físicas, linguagem, governo/domínio de classe, uso do quadro-negro, utilização do compêndio e autoridade), ao programa curricular e aos objetivos e valores do ensino (GRISI, (1954[1952])).

Todavia, na década de 1960, a situação da formação dos professores ainda não havia avançado. Inclusive, na *Revista Capixaba*⁴¹, de setembro de 1967, em um artigo intitulado “*Ensino em Crise*”, texto de autoria do Padre Waldyr de Almeida, destacaram-se as dificuldades do estado do Espírito Santo em prover escolas com professores formados, sendo 43% do professorado constituído por leigos. O artigo apresentou as razões para a crise da educação no estado do Espírito Santo: *os parcos vencimentos dos professores*, o desinteresse deles de se deslocarem para o interior do estado e a ausência de institutos de educação para a formação de professores.

De 1963 a 1967, podemos destacar a influência de Professor José Aquino de Oliveira, um paulista que ocupou a Divisão de Orientação e Pesquisas Pedagógicas do Estado do Espírito Santo (DOPP-ES). Possuía dezenove anos de experiência no Ensino Primário e, havia chegado ao estado do Espírito Santo, há 14 anos, juntamente com o Professor Rafael Grisi.

⁴⁰ Quando participou ativamente na organização da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

⁴¹ Editada por Álvaro Pacheco, dono da editora Artenova, no Rio de Janeiro.

Deu continuidade ao trabalho desenvolvido por esse, priorizando o aperfeiçoamento de professores. Em Minas Gerais, o José Aquino de Oliveira que foi professor da Escola de Caparaó; em São Paulo, diretor de um Grupo Escolar; em Pernambuco, professor no Instituto de Educação, atuando também como diretor da Escola Normal de Vitória, onde foi também professor das aulas de Aplicação por mais de quatorze anos. Também participou dos cursos oferecidos pelo PABAAE nos Estados Unidos, no Rio de Janeiro, em Belo Horizonte, na Venezuela e Argentina.

Na época em que assumiu a Divisão de Orientação e Pesquisas Pedagógicas do Estado, em uma reportagem publicada pela *Revista Capixaba*, de dezembro de 1967, Ano 1, número 10, intitulada “Ensino em Crise”, evidenciou a situação precária da educação espírito-santense. Relatou o número insuficiente de escolas, as cifras elevadíssimas de analfabetos, a presença de 43% de professores leigos, a falta de verbais governamentais, a evasão e a repetência, salientando que as medidas implantadas pelas políticas educacionais estavam longe de atender às necessidades da realidade educacional do estado do Espírito Santo:

Preclaríssimo Estado, em face ao professor primário

A estatística assombrosa de alunos repetentes é uma realidade em pauta, cujas causas se repetem também de modo assombroso. [...] Os dias letivos se reduzem ao tempo de uma sessão de cinema, com problemas de alimentação, de atividade de fixação, imaturidade das crianças, incompetência dos professores. Estes se sentem desestimulados, alegando serem mal remunerados pelo Estado: terão que acumular cargos, se precisarem manter família. Há professores que são obrigados – sobretudo no curso secundário - a ministrar 50 horas por semana. Isto significa um prejuízo enorme para a metodologia, supervisão terapêutica e a promoção progressiva dos alunos que estão sujeitos a professores [...] substitutos e aos docentes.

Esperam-se, no entanto, novos meios ao Ensino Primário no Espírito Santo. Palavras não bastam; teorias devem entrar em prática para que sejam atendidas as solicitações mais simples da imensa população ainda carente de instrução básica. É tempo de se fazer funcionar o ensino em direção à Economia e ao desenvolvimento. É hora de agir (ALMEIDA, dezembro de 1967).

Portanto, o texto acima expõe as razões do ensino está naquele momento em crise: os *parcos vencimentos dos professores* e a *falta de oportunidades para habilitá-los*, em virtude da ausência de institutos de educação. Com isso, configuram-se as representações de um professor fragilizado – sinônimo de incompetência – e a necessidade de habilitação e aperfeiçoamento para esse profissional.

De acordo com o artigo publicado na *Revista Capixaba* (Ano I, n. 10, dezembro de 1967, p. 39),

O professor Aquino não aceita a situação atual do ensino no Estado, sem um Instituto de Educação, para ele o grande ausente. Será uma resposta à qualificação Professor Primário, pois nele estará o melhor campo de treinamento, como uma de aula modelo completa. O Espírito Santo possui milhares de salas de aula, não se apresentando nenhuma, no entanto, conforme os princípios educacionais, para que se realize qualquer preparo ao ensino básico atualmente modificado em seus métodos e conclusões. Neste Instituto, o Estado terá uma Escola Normal-Modelo, um Centro de Treinamento para professores, com proliferação de matérias e métodos aplicáveis no ensino primário, podendo trazer, em toda a linha, o aperfeiçoamento dos mestres, com uma Escola de Aplicação e um Jardim de Infância.

O texto revelou que, para o Professor Jose Aquino Oliveira, a educação espírito-santense enfrentava todas aquelas dificuldades primeiramente em função da falta de verba para investir no aperfeiçoamento de professor. Também defendeu que ocorria tal situação porque não existiam espaços de aperfeiçoamento de professores no estado do Espírito Santo. Diante desse quadro, aumentou o número de Escolas Normais, com a pretensão de preparar professores para atuação no magistério do ensino primário de outras regiões do estado do Espírito Santo, movidos pelas imbricações dos ideários escolanovista e pelo pragmatismo estadunidense.

A rápida explanação sobre a influência desses educadores na constituição da história da educação espírito-santense visou demonstrar a apropriação do ideário educacional da época. Num sentido mais amplo, acreditamos que este ideário circulou e foi apropriado, resultando na escrita e publicação de materiais pedagógicos e de apoio didático, propostas curriculares e cursos de aperfeiçoamento dos professores vinculados ao ideário de renovação pedagógica, bem como na instalação em prédios monumentais de escolas normais, institutos de educação e centros de treinamento. O interesse pelas mudanças na educação também intensificou a circulação de um ideário de reforma educacional que resultou em Leis de Diretrizes de Educação Básica (LDB). Inferimos que, esses educadores apostaram na educação com expectativa de aperfeiçoamento da sociedade.

1.3.2 O encerramento do PABAE

Em 25 de julho de 1960, o encerramento da assistência técnica da USOM/B foi tema de discussão, iniciando uma série de confrontos entre a direção do PABAE e a do INEP. Assim, em 1962, o Instituto estreitou os laços com a Universidade de Minas Gerais, indicando

possibilidades de se continuar a proposta do Programa, por meio da criação dos Centros de Treinamento do Magistério, previstos no Programa de Emergência do MEC de 1962, e apresentado na Conferência Regional da UNESCO (realizada no período de 5 a 19 de março de 1962), e no mesmo ano, na XII Conferência Geral, em Genebra (PAIVA e PAIXÃO, 2002).

A criação de tais centros foi proposta no conjunto das medidas para concretizar os compromissos assumidos nas conferências de Santiago do Chile e de Punta del Este: eliminação do analfabetismo e entre os adultos e fornecimento de ensino primário, de no mínimo seis anos, gratuito para toda a população em idade escolar, dentro de um prazo de dez anos. [...] Dentre as sugestões que apresentou para a execução das metas do Plano Nacional de Educação, Anísio Teixeira [...], enquanto diretor do INEP, incluiu a de se contar com o auxílio internacional para a implantação dos Centros de Treinamento do Magistério, tomando como exemplo o tipo de assistência técnica que o Ponto IV vinha implementando no PABAEE. Esta sugestão seria, em parte, concretizada com o convênio entre a Universidade de Federal [de] Minas Gerais, o INEP e o Ponto IV. Supõe-se que havia a intenção de integrar o PABAEE, após o término do convênio de assistência norte-americano, a este novo convênio. O PABAEE seria transformado em um centro nacional de treinamento de professores e supervisores, referência para os centros regionais (PAIVA e PAIXÃO, 2002, p. 144 e 145).

O Ministro da Educação e Cultura, Paulo de Tarso, por diversas vezes, tentou dispensar a assistência técnica estadunidense. Isso só aconteceu em 15 de outubro de 1963, quando já não ocupava a pasta da educação, e o PABAEE já havia sido absorvido pelo Centro Regional de Pesquisa de Minas Gerais, sendo transformado em *Centro Nacional de Educação Elementar*. Antes disso, aos 15 de janeiro do referido ano, houve uma tentativa oficial de dispensar o PABAEE, quando a Professora Lyra Paixão ocupou a direção do Programa, inicialmente como codiretora, junto com Crayton T. Jackson, passando, posteriormente, a ser a única diretora. Foi quando ocorreu a integração do *Programa ao Centro Regional de Pesquisa de Minas Gerais* (PAIVA e PAIXÃO, 2002). Mas,

A tentativa do MEC de intervir no PABAEE não se concretizou. A diretora em exercício naquele momento se negou a passar a direção para o professor José Nilo Tavares. Ela entrou em contato com Anísio Teixeira, que a apoiou em sua decisão. Este apoio se traduziu em esforço, junto ao novo ministro da Educação, Júlio Furquin Sambaguy, sucessor de Paulo de Tarso, cuja exoneração se deu em 18 de outubro de 1963, poucos dias depois de assinar a Portaria de intervenção (PAIVA e PAIXÃO, 2002, p.142).

Diante disso, em 5 setembro de 1963, a Portaria Nº 28, assinada por Anísio Teixeira, determinou que o PABAEE fosse integrado ao Centro Regional de Pesquisa de Minas Gerais (CRPE-MG), sob a denominação de Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério. Porém, a sigla PABAEE continuou sendo usada (PAIVA e PAIXÃO, 2002). Inferimos que, o

PABAEE ainda exercia uma força simbólica e a sua permanência como referência para o aperfeiçoamento de professores naquela época (BRASIL, 1965, p.80).

Assim, as traduções, as publicações editoriais e os cursos de aperfeiçoamento de professor promovidos pelo PABAEE colocaram o ideário educacional estadunidense na agenda da educação brasileira e evidenciou a apropriação por parte do professorado do estado do Espírito Santo. Em seguida, em 15 de outubro de 1963, foi assinada a Portaria que dispensava a assistência técnica estadunidense, designando José Nilo Tavares⁴² diretor e pesquisador do *Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais* para dirigir o *Centro Nacional de Educação Elementar*. A partir de então, o PABAEE foi incorporado, se constituindo na Divisão de Aperfeiçoamento de Professores (DAP), e continuou encarregado pela organização dos cursos de aperfeiçoamento de professores (PAIVA e PAIXÃO, 2002).

No âmbito nacional, apresentou três eixos de atuação: a) cursos de aperfeiçoamento do magistério oferecidos a professores (principalmente do ensino primários e demais profissionais da educação; b) publicações e distribuições de livros, manuais, guias e cadernos metodológicos com a finalidade de normatizar a prática docente; c) criação de escolas e classes experimentais que servissem de espaço privilegiado de aplicação e testagem de metodologias de ensino.

Dessa forma, o Centro Nacional de Treinamento de Professores e Supervisores tornou-se um desdobramento do PABAEE, no sentido de programar ações para o aperfeiçoamento de professores leigos, com estrutura semelhante à do Centro de Pesquisa e dos Centros Regionais⁴³, extintos entre 1973 e 1975. Ora, sobre isso sabemos que, o Centro Brasileiro de Pesquisa⁴⁴, implantado no Rio de Janeiro em 1955, encontrava-se vinculado ao INEP e que a

⁴² Autor do texto "Educação e imperialismo no Brasil" (Revista Educação e Sociedade, 1980).

⁴³ Localizados nas cidades de Porto Alegre, São Paulo, Belo Horizonte, Salvador e Recife. No âmbito regional, os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE) reuniam pesquisadores envolvidos com a pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, objetivando a elaboração gradual de uma política educacional para o País. O Artigo I da Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, que versa sobre a necessidade dos investimentos na educação brasileira visarem à formação de especialistas em educação e ao desenvolvimento de projetos relacionados à “[...] contribuição para a paz e para a segurança, promovendo colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura” norteou a criação dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE). A princípio atuaram articulados com a Secretaria de Educação dos respectivos Estados e com o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEE) e com o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), cada um apresentando concepções próprias em relação a modo de ver a educação brasileira, a escola, e especificamente, a interação entre a educação e as ciências, e as culturas escolares.

⁴⁴ O CBPE apresentou quatro divisões autônomas e interdependentes: a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS), a Divisão de Documentação e Informação Pedagógica (DDIP) e a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), se organizando a partir

sua implantação foi realizada com a colaboração da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e das Administrações de Operações Exteriores (FOA). Pretendia distribuir material pedagógico e oferecer cursos de aperfeiçoamento para os professores das escolas normais e primárias, especialistas da educação, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares (Item IV do art. 11, do Decreto 38 460, de 28/de dezembro/1955). Inclusive, expandiu-se, atendendo também professores de outros países da América Latina.

Os cursos eram, geralmente, realizados em um período de seis meses. O currículo priorizava as seguintes disciplinas: Fundamentos da Educação, Currículo e Supervisão, Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Ciências Naturais, Recreação e Jogos, Arte Infantil, Artes Industriais e Música na Escola Primária e ênfase na parte prática (Revista de Estudos Pedagógicos, v. XL, outubro-dezembro, n. 92, 1963).

De acordo com as ideias que circulavam na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), os cursos de aperfeiçoamento de professores assumiram um sentido de cientificidade. Sua fundamentação se baseou-se nos seguintes aspectos:

- a) o estudo dos objetivos da escola primária, como instituição essencialmente educativa;
- b) conhecimento de novas técnicas de ensino, inclusive recursos audiovisuais;
- c) elaboração de programa de aperfeiçoamento do magistério de acordo com as necessidades individuais e as necessidades socioeconômicas das regiões por ele atendidas;
- d) análise e prática da função de Supervisor e elaboração de planos de supervisão a serem realizados nas localidades onde bolsistas deverão trabalhar, orientando, pelo menos, 10 professores não diplomados (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. XL, outubro-dezembro, n. 92, 1963, p. 52).

Observamos que, com o fim assistência técnica estadunidense e a integração do PABAE ao *Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais* (CRPE-MG)⁴⁵, constituindo a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, os programas educacionais para o aperfeiçoamento de professores assumiram a perspectiva proposta pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Passaram, então, a priorizar as pesquisas sobre a realidade sociocultural do País, fundamentando-as nos estudos das Ciências Sociais. Ou seja, priorizaram os aspectos sociológicos e antropológicos, visando atender as expectativas em

de quatro diretrizes: o progresso das ciências sociais, a revolução industrial, o planejamento estratégico e o intercâmbio de conhecimentos e recursos humanos. Segundo a sua atuação, o CBPE foi dividido em duas esferas: uma Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais e outra de Estudos e Pesquisas Sociais, procurando adaptar a educação brasileira “[...] às necessidades e exigências do povo brasileiro, nos vários níveis sociais, econômicos e educacionais e nas várias regiões geográficas” (INEP, v. XXIV, n. 59, Julho-Setembro, 1955, p. 119).

⁴⁵ Portarias de 12 de outubro de 1963, termos do cap. 111, letra CS alínea 1, do convênio, entre o MEC, USAID e Estado de Minas Gerais, de 21 de junho de 1963 e Portaria nº28, de 5 de setembro de 1963.

torno da expansão da industrialização e da urbanização, ou seja, do desenvolvimento econômico do País.

Os programas também foram norteados pela influência progressista advinda de Dewey e Kilpatrick, no sentido de superar o modelo racional, tecnocrático e técnico estabelecido pelo PABAEE. Dessa maneira, pôs-se a circular a concepção de que a educação deveria ser considerada como uma ciência. E isso não procederia apenas da relação com a prática, mas também da relação com outras ciências, sobretudo da Psicologia, da Sociologia e da Filosofia. Juntou-se a isso a crença de que a educação poderia contribuir para acelerar o desenvolvimento do País.

O encerramento do PABAEE não impediu que a influência do ideário educacional estadunidense continuasse a circular por meio de ideias, saberes, materiais e práticas de professores. Ao contrário disso, se constituíram em culturas escolares, norteadas pelas políticas educacionais, o direcionamento das *reformas* ditadas por organismos internacionais, do desenvolvimento dos métodos no âmbito das salas de aulas, das recomendações para a elaboração das propostas curriculares.

Com base na trajetória que traçamos até aqui, é importante ressaltar que essas ideias circularam de forma entrelaçada com outras ideias, disseminadas por meio de materiais pedagógicos, periódicos, escolas normais, centros de treinamentos, cursos de aperfeiçoamento de professores e agentes/mediadores sociais/intelectuais, evidenciando o uso inventivo de representações sobre sociedade, educação, ensino, escola, professores e País.

1.4 A COMISSÃO DO LIVRO TÉCNICO E DO LIVRO DIDÁTICO (COLTED)

No decorrer do período ditatorial, ocorreu o auto enfraquecimento e, em consequência, a extinção⁴⁶ do *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais* (CBPE). Por conseguinte, ocorreu a revogação do Decreto nº 58.653, de 16 de junho de 1966, que criara o Conselho do Livro Técnico e Didático (CNLD). A sua substituição por meio da instituição, pelo Decreto nº

⁴⁶ O Decreto nº 75.754 de 1975 extinguiu os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais. Em 1977 foi extinto o CBPE (GOUVEIA, 2011).

59.355, de 4 de outubro de 1966, da *Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED)*⁴⁷.

O governo brasileiro procurou aplicar recursos destinados ao financiamento e à realização de programas e projetos de expansão do livro escolar e do livro técnico de acordo com as diretrizes políticas e a submissão ideológica do período ditatorial. Assim, o Estado ditador, por meio da COLTED, exerceu o controle sobre a produção dos livros, resultando na intervenção, no controle sobre o currículo e sobre as disciplinas escolares e sobre a padronização dos manuais escolares (BITTENCOURT, 1993; MUNAKATA, 1997).

Para melhor compreendermos esse momento, declinamos por um aspecto que consideramos importante: a COLTED surgiu a partir das decisões tomadas, em 1959, em Genebra, na *XXII Conferência Internacional de Instrução Pública* (KRAFZIK, 2006), quando os representantes dos 57 países presentes, por unanimidade, reconheceram a importância do livro e de outros materiais de ensino para professores e alunos nas atividades escolares (KRAFZIK, 2006). Só que apenas uma década depois, em 6 de janeiro de 1967, foi firmado o convênio entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), versando sobre a implantação e a execução do Programa da COLTED, com sede na Avenida 13 de maio, número 41, no Rio de Janeiro.

Assim, a partir da criação dessa Comissão, o MEC, com a colaboração de técnicos dos Estados Unidos, assumiu a responsabilidade de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades relacionadas à produção, à edição, ao aprimoramento e à distribuição de livros técnicos e didáticos.

A Comissão procurou aperfeiçoar o sistema educacional e atender o maior número possível de estudantes, nos três níveis de ensino, o primário, o secundário e o superior. Acrescentaram também ao programa a preocupação com as recomendações concernentes à elaboração, escolha e utilização dos livros didáticos em sala de aula e o compromisso com a instalação de bibliotecas e cursos de aperfeiçoamento de especialistas e de professores (MEC/INEP, v. III, 1969).

Além disso, a COLTED, com base num acordo com USAID/MEC/COLTED/SNEL, assumiu o compromisso de distribuir cerca de 51 milhões de livros aos estudantes brasileiros, num período de três anos. Com isso, atuou no mercado editorial, implementando a

⁴⁷ Seu regimento foi aprovado pela Portaria nº 69, de 13 de março de 1967 (D.O. 14/7/ 1961).

distribuição gratuita e a tradução de livros em inglês para o português (MUNAKATA, 1997; KRAFZIK, 2006; PIROLA, 2008;).

De acordo com o relatório oficial, Alice Palmer (1971), representante da USAID no Brasil, em menos de dois anos, a COLTED já havia distribuído cerca de 17 milhões de livros didáticos, disseminados para cerca de 25 mil escolas de todo o Brasil. A divulgação dos livros didáticos foi dividida em três etapas:

- a) A primeira etapa priorizou a distribuição de três categorias de livros: de leitura ou consulta básica, os livros de leitura complementar e suplementar e os livros de referência, caracterizando-se pela utilização da bibliografia existente em circulação no País.
- b) Já na segunda etapa, caracterizada pela solidificação do Programa, a partir dos anos de 1968 e 1969, o foco passou a ser o setor do livro didático, ou melhor, se preocuparam em verificar as necessidades para edição e planejamento da aquisição de livros, bem como pela atualização dos cadastros e catálogos referentes às editoras e aos autores nacionais. Essa etapa do Programa também foi dedicada à seleção de títulos, a expedição de ordens de compra, a entrega de livros às distribuidoras e também a distribuição dos livros para as escolas.
- c) E finalmente, a terceira etapa do Programa focalizou o uso dos livros pelos professores e alunos, a seleção e avaliação dos títulos e a distribuição dos livros para uso dos alunos (KRAFZIK, 2006).

Suas ações se intensificaram a partir do programa de Biblioteca COLTED, que integrou vários tipos de livros. Entre eles: obras de referência, livros de consulta para o professor, livro-texto para o professor, livro informativo para o aluno, livro-texto para alunos e guia para professores, livro sobre o ensino na escola Primária, livros-texto no campo da Educação (Psicologia, Currículo, Metodologia, Supervisão, entre outros) e Literatura Infantil (KRAFZIK, 2006).

Todavia, não podemos ignorar que se tratou de um período ditatorial. Isso significa que, implicitamente, houve uma preocupação com o controle político e ideológico. Sendo assim, o uso dos dispositivos da *XXII Conferência Internacional de Instrução Pública* como referência tratou-se, na verdade, de uma estratégia para escamotear as verdadeiras intenções dessa Comissão – controlar o que se lia nas escolas e normatizar o “treinamento” de professores por meio de materiais pedagógicos que eram distribuídos nas bibliotecas escolares, para serem lidos por professores, normatizando também a prática docente.

A COLTED apresentou uma organização de atividades de aperfeiçoamento para especialistas e professores que seguiu os moldes semelhantes à proposta apresentada pelo PABAE: produção de material didático e com implantação em modelo tecnicista. Ou seja,

enfatazaram apenas no *como fazer*, evitando-se qualquer questionamento de ordem ideológica e crítica.

Dessa maneira, o primeiro curso, realizado de 11 a 28 de novembro de 1968, no Rio de Janeiro, teve a participação de 26 professores de todos os estados do Brasil, com duração de 44 horas. Para fins de planejamento, esses professores receberam a denominação de *Instrutores A*. Ao retornarem para seus respectivos estados de origem, ministraram cursos de aperfeiçoamento para 398 professores, denominados *Instrutores B* (com cerca de 15 professores para cada um dos 26 *Instrutores A*). Os cursos ministrados aos *Instrutores B* ocorreram em janeiro de 1969 – *cursos de férias*, totalizando uma carga horária de 56 horas. Já na terceira fase do referido programa de aperfeiçoamento, chegou-se a cerca de 7.250 *Instrutores B e C*, totalizando 100 mil professores do ensino primário.

Nos estados brasileiros, foram criadas as *Comissões Estaduais do Livro Técnico e do Livro Didático* – CELTEDs, com a finalidade de desenvolver as ações da COLTED, no âmbito regional. E de cumprir os seguintes objetivos:

- (1) reunir e manter informações atualizadas sobre o ensino elementar e secundário das escolas, incluindo dados estatísticos sobre as matrículas;
- (2) reunir as informações fornecidas por professores quanto aos livros didáticos selecionados;
- (3) dar publicidade ao programa, especialmente sobre os seus objetivos e realizações;
- (4) distribuir uma bibliografia técnica e educacional preparada pelo COLTED;
- (5) organizar cursos, seminários, reuniões, conferências, etc.;
- (6) trazer o envolvimento e a participação da comunidade no programa COLTED;
- (7) auxiliar na avaliação dos livros fornecidos por COLTED;
- (8) ajudar nos esforços de distribuição de livros didáticos;
- (9) ajudar a instruir na utilização adequada de livros didáticos (PALMER, 1971, p. 2, tradução e adaptação).

De acordo com as expectativas da equipe gestora, evidenciadas pelos meios midiáticos oficiais, em curto prazo, o resultado de todas as ações significaria um maior rendimento didático e pedagógico nas aulas ministradas, acompanhado de um maior índice de aprendizagem por parte do corpo docente e do discente. Assim, em longo prazo, alcançariam a formação de uma nova forma de pensar, em relação ao livro e, a seu papel como dinamizador no seu processo educacional (BRASIL, 22 de maio de 1969). Por outro lado, não ignoramos, também significou uma estratégia de intervenção na cultura escolar, principalmente, a partir daquilo que fora consensualmente decidido nas *Conferências Internacionais de Instrução Pública*.

Dialogando com Miriam Moreira Leite (1969) percebemos, “[...] de um modo geral, a formação do magistério primário provém de quatro origens – o curso normal, a experiência de professoras mais antigas, os cursos de atualização e os livros [periódicos, manuais, guias e cadernos metodológicos]” (LEITE, 1969, p. 45). Além disso,

Os cursos de atualização do ensino auxiliam a formação do professor e podem impedir que se deixasse envolver totalmente pela atmosfera rotineira que o ameaça. O inconveniente de tais cursos é a sua curta duração. A rapidez com que são ministrados impede uma atuação suficiente e duradoura; lançam sementes que, muitas vezes apenas são deixadas a secar. Na ausência de um ambiente intelectual e pedagógico permanente e atuante, esses cursos esporádicos de atualização funcionam como pausa refrescante da rotina escolar, e fornecem novas fórmulas verbais que são repetidas ou acabam por esquecer-se. [...] Os livros didáticos e os manuais [bem como periódicos, guias e cadernos metodológicos], como recursos de formação e estímulo do professor, são insubstituíveis onde faltem professores e outros tipos de recursos culturais [...] (LEITE, 1969, p. 45).

Nesse sentido, destacamos a importância da publicação dos livros, periódicos, manuais, guias e cadernos metodológicos, inclusive, pelo fato de se constituírem escritas de professores institucionalizados. Logo, também colaboram para o aperfeiçoamento de professores.

Apesar disso, com todo o progresso da indústria editorial nas duas últimas décadas [1950 e 1960], e dos esforços da Campanha Nacional de Material de Ensino (do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos [INEP]), os bons livros não são tão procurados nem tão bem distribuídos quanto seria de desejar. A Campanha Nacional de Material de Ensino, do Ministério de Educação e Cultura, publica e vende a preços baixos atlas históricos e geográficos, manuais de iniciação científica muito bem feitos, cadernos para alunos de Português, Aritmética e História do Brasil, [...]. Todavia, a distribuição desse material ainda não é feita com amplitude que a população escolar do Brasil requer. A distribuição gratuita de publicações oficiais costuma ser encaminhada a bibliotecas escolares que vivem trancadas, por falta de bibliotecários ou pela falta de hábito de consulta. A distribuição pelo preço de custo atinge uma parcela maior da população, mas quase sempre apenas a ligada, de forma ou outra, aos agentes distribuidores ou aos especialistas. Como os jornais raramente noticiam ou comentam tais publicações, e as revistas especializadas são de circulação restrita, as professoras não são chamadas ativamente à utilização desse material, e por meio dele, à renovação e atualização do ensino (LEITE, 1969, p. 46).

Em todo caso, apesar de todas essas restrições, percebemos que as campanhas de distribuição de tais recursos, mesmo que de forma limitada, contribuíram para intensificar as escritas e publicações relacionadas às renovações pedagógicas. Talvez na mesma proporção, se intensificou o processo de apropriação e circulação de ideias, crenças e valores desse movimento. Tendo isso em vista, aduzimos que esses materiais foram distribuídos, circularam nas bibliotecas escolares e foram lidos e usados no planejamento das aulas. Tanto foram

usados nos cursos de aperfeiçoamento de professores, quanto serviram de referências na elaboração de propostas curriculares, exercendo forte influência na organização da cultura escolar e na disseminação de representações de ensino e de aperfeiçoamento da prática docente.

1.5 A COMISSÃO ESTADUAL DO LIVRO TÉCNICO E DO LIVRO DIDÁTICO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (CELTED)

No estado do Espírito Santo, a Comissão Regional foi regulamentada pelo Regimento CELTEDs e aprovada pelo Colegiado em 14 de maio de 1968, constituída por um Coordenador, designado pelo Ministro da Educação e Cultura, três membros indicados pelo Conselho Estadual de Educação e três membros indicados pela Secretaria de Educação e Cultura Estadual do Estado do Espírito Santo. Assim, foi composta por um total de sete membros. De acordo com a publicação no Diário Oficial da União, aos 17 de dezembro de 1968, uma terça-feira, página 11, Elias Rodolpho Bussinger (Inspetor Seccional do Ensino Secundário e Coordenador do Ministério da Educação e Cultura no Estado do Espírito Santo) foi designado para desempenhar também as funções de Coordenador da Comissão Estadual do Livro Técnico e do Livro Didático do Estado do Espírito Santo (CELTED-ES). Os três membros indicados pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo foram: José A. de Oliveira, Marlene L. Serrat e Maria Yedda Dornelo Le. Já os três membros que representaram o Conselho Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo foram: Mario Bonzano, Nilo Martins e Wilson Vieira.

A CELTED-ES oficialmente foi designada para executar o programa no estado do Espírito Santo e para promover e divulgar atividades desenvolvidas pela COLTED. Também foi responsável por processar o levantamento e a atualização do cadastro das unidades escolares dos níveis primário e médio, dos alunos matriculados nos estabelecimentos de ensino, nos devidos cursos e séries, e dos professores em exercício, com sua respectiva qualificação.

Além disso, a Comissão Regional assessorou a COLTED se preocupou em orientar aos professores quanto à adoção de livros destinados aos alunos, para uso em classe. Para tanto, promoveu cursos, seminários e encontros em prol do aperfeiçoamento de professores.

A CELTED-ES também se preocupou com a avaliação dos resultados obtidos com os livros distribuídos, por meio de cursos e da criação do Centro Demonstrativo de Material Pedagógico (CEDEMAPES) – Bibliotecas Centrais, cuja finalidade era atender os professores, autores e educadores, proporcionando-lhes condições de permanente atualização e aperfeiçoamento. Funcionava na capital dos Estados, em local cedido pelo Governo Estadual, que forneceu, também, pessoal, mobiliário e equipamento.

De acordo com o Relatório do *VI Encontro Nacional de Chefes do Serviço De Supervisão do Ensino Primário* (1969), estabeleceu-se uma estreita relação entre o estado do Espírito Santo e a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), o que possibilitou a participação dos supervisores nos cursos promovidos pelo Programa. Na época, foram doados livros-texto para os alunos. No estado do Espírito Santo, por exemplo, foram distribuídos 65.706 livros, sendo 22.263 entregues à Secretaria de Educação e, 43.443, às bibliotecas escolares.

Também coube à COLTED a responsabilidade de adquirir e de distribuir estantes e livros. Já a constituição do acervo e a sua atualização periódica foi de responsabilidade das Editoras, por intermédio do SNEL (BRASIL, n/d.). As atividades da COLTED também foram divulgadas por meio de folhetos de orientação, especificamente explicando a como utilizar as bibliotecas e os livros-texto, por meio do periódico *COLTED Notícias* (números 1, 2, 3, 4 e 5) e da lista que divulgava as publicações, na contracapa de livros. Também ocorreu a difusão em emissoras de rádios (irradiações mensais, de novembro de 1968 a dezembro de 1968, de um noticiário sobre o COLTED), em programas de televisão que orientavam a utilização dos livros distribuídos às professoras primárias e, com a circulação de um filme documentário – 35 mm, colorido, sonoro, com 10 minutos de duração (BRASIL, s/n.).

Todavia, sabemos a partir do que fora noticiário nos jornais locais, que houve caso de livros que não chegaram ao seu destino, evidenciando ainda a inoperância e a ineficiência das políticas de distribuição de livros didáticos.

Conforme o documento *A Project Implementation Report*, enviado por Alice Palmer, representante da USAID, em 1º de janeiro de 1971⁴⁸, 53 municípios do estado do Espírito Santo receberam coleções demonstrativas, enviadas pela COLTED, até 30 de dezembro de 1970. Segundo ele, o II Curso da COLTED, de aperfeiçoamento de professores na utilização do livro didático, que ocorreu na Guanabara, Rio de Janeiro, entre 10 e 21 de dezembro de 1969, 41 professores se atualizaram.

⁴⁸ Disponível em: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PDAAA260B1.pdf. Acesso em: 16 de abril de 2012.

Vale ressaltarmos que, a Professora Isaura Marques da Silva foi a única representante do estado do Espírito Santo no segundo curso oferecido pela COLTED, no Rio de Janeiro, de 10 a 21 de dezembro de 1969. Sua escolha se explica pela produção literária no município de Guaçuí, bem como por ser membro da Academia Guaçuense de Letras e Cultura, ocupando a cadeira número 8 como patrono. É interessante salientarmos que, também participou dos cursos oferecidos pela Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra Delegacia no Estado do Espírito Santo, especificamente do III - Ciclo de Estudos sobre Segurança Nacional e Desenvolvimento, em Vitória, no período de 04 de setembro a 25 de novembro de 1972. O que indica uma tentativa de normatizar a cultura escolar por meio dos cursos vinculados ao ideário de segurança nacional.

Em outro curso, dessa feita para especialistas bibliotecários, das 9 (nove) vagas disponíveis, uma foi ocupada por Elza Begossi Machado, professora de Matemática e coordenadora da biblioteca do Ginásio Maria Ortiz. É interessante salientarmos que dois anos depois participou da elaboração da proposta curricular da referida disciplina, em 1974. Segundo relatório da COLTED, de janeiro de 1971, os participantes foram selecionados porque atuavam como chefes dos serviços da biblioteca de seus respectivos estados, o que faria com que contribuíssem para o desenvolvimento dos Centros de Materiais (CEDEAPes) nos seus estados.

Podemos acrescentar, ainda, que esses professores se tornaram referências e participaram dos cursos de aperfeiçoamento de outros professores, compartilhando a proposta curricular e o método de ensino proposto pelos especialistas da COLTED. Interpretamos as ações da COLTED como uma tentativa de redirecionamento do modelo de formação de professores, visando, assim, atender as exigências dos ideários daquela época.

Os gerentes das principais editoras que atuavam no Brasil também foram enviados pela USAID para participarem do primeiro curso de aperfeiçoamento em longo prazo, realizado nos Estados Unidos. Saíram do Brasil em 11 de outubro de 1970, com retorno que estava previsto para março de 1971. Foram eles: 1. Frederico E. Hansen, da Editora Edgard Blücher, em São Paulo; 2. Walter Weiszflog, representante da Editora Melhoramentos, de São Paulo; 3. Maria Emilia C. Pinheiro, da Editora José Olímpio, Guanabara, no Rio de Janeiro; 4. Anamaria T. L. de Vasconcellos, da Fundação Getúlio Vargas, da Guanabara, no Rio de Janeiro; 5. Gilda Melman, da Editora Bloch, também da Guanabara, no Rio de Janeiro.

De acordo com o relatório de Alice Palmer, esse grupo foi considerado “[...] a ponta de lança para a plena gestão do tempo editorial no Brasil” (PALMER, 1971, p. 17). Isso

demonstrou que a política implementada pela COLTED de certa forma favoreceu os aspectos mercadológicos dos livros didáticos e a ineficácia da política governamental, em relação à distribuição dos livros didáticos (FREITAG e etall, 1993; MUNAKATA, 1997).

Estudos também evidenciaram que, por trás de tudo isso, havia o interesse de controle do governo dos Estados Unidos sobre os livros didáticos, como uma tentativa de normatizar a produção de saberes e práticas escolares das escolas brasileiras (FREITAG et. al., 1993); bem como, procuraram alinhar ideologicamente professores e estudantes aos interesses dos dirigentes do período ditatorial, que assumiram o controle sobre a cultura escolar.

Krafzik (2006) salienta que a COLTED teve dificuldades de atingir todo o território nacional, bem como enfrentou problemas na implantação, na seleção e na distribuição. Isso provocou a modificação no Plano de Aplicação e o adiamento do projeto “Grandes Tiragens” e, conseqüentemente, o atraso no cronograma. Para superar essas dificuldades, o MEC estabeleceu alguns convênios:

- **Com o Instituto Nacional do Livro:** Dois Convênios e um termo aditivo, visando à publicação de Boletim Bibliográfico Mensal, para distribuição aos editores, livreiros, professores e escritores.
- **Com a Fundação para o Livro do Cego do Brasil:** Quatro convênios visando a proporcionar a transcrição de vários livros, em caracteres Braille.
- **Com o Serviço de Estatística de Educação e Cultura - SEEC:** Dois convênios para perfuração e listagem das informações cadastrais das escolas primárias e médias, e o fornecimento de trabalhos de estimativa, como base numérica para projetos e estudos da COLTED.
- **Com o MOBREAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização:** Um Convênio, objetivando fornecer exemplares do Livro-Caderno para o Aluno a serem enviados às cidades de Vitória (ES), Pôrto Alegre (RS), Salvador (BA), Fortaleza (CE), Belém, (PA) e Brasília (DF), pelo citado movimento.
- **Com o SNEL - Sindicato Nacional dos Editores de Livros:** Um Convênio, com a finalidade de fornecer aos órgãos educacionais, estabelecimentos de ensino, educadores em geral e editores, relações atualizadas dos livros didáticos destinados aos três níveis de ensino. Foram realizados mais dois convênios, para a publicação da **Bibliografia Didática de Nível Primário e a da Bibliografia Brasileira de Livros Infantis**.
- **Com o INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos:** Um Convênio, auxiliando pesquisas sobre rendimento da primeira série primária.
- **Com as Secretarias de Educação:** Um convênio com cada Unidade da Federação, [criando nos estados brasileiros] as CELTEDs, com os respectivos CEDEMAPEs (BRASIL, s/n.).

Dessa maneira, coube ao MEC e ao SNEL apenas a responsabilidade da execução do Programa. À USAID, além da assistência técnica, o controle de todas as etapas e, inclusive, da cultura escolar, adaptando-a aos moldes do regime ditatorial e aos interesses ideológicos estadunidenses. Porém, em depoimento escrito, em 2006, Arnaldo Niskier que, inclusive, pertenceu aos quadros da COLTED, chamou a nossa atenção para aquilo que denominou de

“escândalo da COLTED”. Isto é, para a ineficácia governamental e para a especulação comercial - um montante de 58 milhões de dólares, destinados à compra do livro didático (KRAFZIK, 2006).

Em depoimento, Niskier acrescentou ainda que: a saída da Alice Palmer (representante da USAID no Brasil) do Programa gerou alguns problemas, como, por exemplo, os livros “largados nas salas de aula”, pois os professores não receberam qualquer aperfeiçoamento prévio que os orientasse quanto ao uso deles. Segundo ele, a principal consequência disso foi a sobra dos livros que não foram distribuídos e/ou se perderam em “expedições amazônicas”. Afirmou ainda que houve um grande “engodo” a partir da determinação que atribuía aos professores à responsabilidade de escolher os livros didáticos, por intermédio de suas Secretarias de Educação e das Coordenadorias do Livro Didático. Também ressaltou as dificuldades para o livro chegar a todos os professores. Para exemplificar, citou o fato de que o MEC mandava rodar 250 mil guias para a escolha do livro didático a ser enviado aos docentes, e o Brasil já tinha 1 milhão de professores. Outro problema apontado por Niskier foi o “livro imposto” por interesse das grandes editoras, que fazem propagandas agressivas de seus lançamentos, neutralizando assim as gráficas de portes médio ou pequeno (KRAFZIK, 2006).

Sobre o desempenho do INEP em relação às ações da COLTED, Arnaldo Niskier salientou que o Instituto estava voltado, na época, para outras preocupações. Exemplificando, a edição da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* censuraram autores que não se envolviam na problemática do livro (KRAFZIK, 2006). Todavia, ao contrário do depoimento de Niskier, em vários documentos analisados pela autora, foi possível observar registros da participação efetiva do INEP por meio de seu diretor ou, de técnicos, em diferentes atividades do Programa.

Desse modo, Krafzik (2006) considerou que a COLTED atendeu aos interesses do modelo político-econômico vigente naquele momento no País, concluindo que, a despeito das propostas pedagógicas, as políticas públicas sempre se sobrepuseram, principalmente, em se tratando de governos ditatoriais. De acordo com a interpretação da autora, o Estado Ditatorial não prescindiu do controle ideológico do sistema educacional. Para tanto, não poupou da repressão professores e alunos que não se enquadravam nas diretrizes daquele regime. Além disso, o sistema educacional adotou um modelo liberal, objetivando a formação do “[...] *capital humano* [...]” (KRAFZIK, 2006, grifo em itálico é nosso).

Ainda de acordo com a referida autora, a interferência estadunidense por meio dos acordos MEC/USAID se acentuou em 1965, quando houve a formação de uma equipe, integrada por funcionários do Ministério da Educação, devidamente *treinados*⁴⁹ para orientar e assessorar, em caráter permanente, os estados, em relação ao setor do planejamento do ensino secundário: Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM) e o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM). Nesse sentido, o governo brasileiro elaborou o Programa Estratégico de Desenvolvimento e o Orçamento Plurianual para o período de 1968-1970. Primeiramente, foram estabelecidos os objetivos, as diretrizes e os programas relativos ao setor de educação, destacou-se o *Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio* (PREMEM), através do Decreto nº63.914, de 26 de dezembro de 1968.

O PREMEM foi um organismo administrativo estabelecido pelo Decreto Presidencial de nº 63.914, de 26/12/1968. De modo geral, objetivou incentivar e programar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio. Com base no planejamento da EPEM, esse Programa deveria construir, instalar e equipar as chamadas Escolas Polivalentes. Conforme divulgação no *Diário Oficial*, a implantação do PREMEM, a Agência para o Desenvolvimento Internacional do Governo dos Estados Unidos da América (USAID) concedeu um empréstimo ao governo brasileiro, visando atender aos objetivos da Aliança para o Progresso (BRASIL, 1972).

Em função disso, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), pela Portaria Ministerial nº 220, de 14 de maio de 1969, constituiu uma Comissão de Administração para supervisionar e administrar o mencionado Programa, que começou a funcionar de forma efetiva a partir de 1º fevereiro de 1970, em: Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul e Espírito Santo (KRAFZIK, 2006). Nesses estados, “[...] deveriam ser construídas 284 escolas e transformadas 30, devendo ainda ser criadas cerca de 240.000 novas vagas de estudo e formados para 23.400 professores” (CABRAL, 2006, p. 102).

Foram vários os objetivos do PREMEM, conforme Convênio supracitado, todos definidos no *Plano Estadual de Ensino Médio*. Ei-los: 1) A adoção, no sistema de educação pública, dos ginásios polivalentes, e a gradual transformação dos ginásios existentes em ginásios daquela modalidade; 2) A construção de aproximadamente 90 ginásios polivalentes e de 2 novos colégios de tipo compreensivo; 3) O *treinamento* de aproximadamente 3535 novos professores e o aperfeiçoamento de aproximadamente 618 deles, bem como o *treinamento* de

⁴⁹ Era a expressão mais utilizada para se referir aos cursos de formação continuada de professores nos documentos oficiais do período do período ditatorial no Brasil (1964-1985).

peçoal técnico e administrativo; 4) O aumento do número de matrícula nos níveis ginasiais e colegiais para um número aproximado de 77.800 alunos, como decorrência da constru o dos novos estabelecimentos de ensino e do aumento de profissionais docentes, técnico e administrativo; 5) O aumento das despesas orçamentárias com a educa o especial; 6. A descentraliza o da administra o educacional e o encorajamento da participa o das comunidades no desenvolvimento da educa o.

Assim, nesse cenário, professores e técnicos nas diversas atividades profissionais da indústria editorial, até a sua extin o, em 1971, participaram dos cursos de treinamento e aperfei amento nos Estados Unidos, cujas viagens foram viabilizadas pela COLTED e financiadas pela USAID. No total, foram enviados quatro grupos, com 52 participantes, entre os anos de 1965 a 1968. Já os cursos de aperfei amento no Brasil só foram oferecidos a partir de 1970.

Em 1971 a COLTED foi substituída pelo Programa de Livro Didático (PLID), que abrangia os diferentes níveis de ensino: Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM), Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (PLIDES) e Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (PLIDESU). Em 1976, por meio do Decreto-Lei n  77107, a responsabilidade do PLID foi transferida para a Funda o Nacional do Material Escolar (FENAME), que ficou responsável pela produ o de material escolar e didático, assegurando sua distribui o em todo o território nacional. Além disso, teria de formular programa editorial e cooperar com institui es educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execu o de objetivos comuns. Nesse ínterim, diversos estudos demonstraram os impactos dos programas de livros didáticos na educa o brasileira (MUNAKATA, 1997; KRAFZIK, 2006; MANTOVANI, 2009; PIROLA, 2009).

Até aqui, apresentamos as políticas que possibilitaram a circula o de ideias, publica es e materiais pedagógicos no período do nosso estudo, e verificamos que tanto o PABAE como a COLTED distribuíram publica es e coordenaram cursos de aperfei amento/treinamento de professores, nos Estados Unidos e no Brasil espírito-santense evidenciando uma história conectada, cujas características indicam o fortalecimento da influência do ideário educacional estadunidense.

2 REPRESENTAÇÕES DE INTELLECTUAIS: ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS EM MOVIMENTO DE HISTÓRIAS CONECTADAS

Conforme já foi evidenciado, nas décadas de 1950 e 1960, os programas que resultaram de acordos bilaterais – Estados Unidos e Brasil - promoveram a distribuição das publicações pedagógicas, que chegaram aos professores por meio dos acervos das bibliotecas escolares e/ou por meio de leituras sugeridas nos cursos de aperfeiçoamento de professores. Dessa maneira, ao analisarmos essas publicações, buscamos compreendê-las tanto no sentido da normatização da prática docente, como da disseminação de representações de sociedade, educação, ensino, escola e aperfeiçoamento de professores, bem como também preocupamos com condições sociais, políticas e culturais de sua produção e circulação. Porém, não nos limitamos a isso.

Assim, preocupamos também com a apropriação das representações de Ensino de Estudos Sociais que circularam por meio de publicações de intelectuais estadunidenses, sem perdemos de vistas as apropriações inventivas e as distinções suscitadas conforme as variáveis históricas, que resultaram em escritas de intelectuais brasileiros e espírito-santenses.

Também verificamos as relações e distinções entre as concepções estadunidenses de Estudos Sociais e as diferentes concepções que foram apropriadas no Brasil e no estado do Espírito Santo, inserindo-as num movimento de histórias conectadas (não hierarquizante, mas inventivo) e de circulação internacional do ideário liberal e progressista estadunidense (FREITAS, 2010; 2011). Para tanto, traçamos um percurso por meio da escrita de intelectuais que atuaram como agentes sociais na circulação do ideário progressista educacional estadunidense, inserindo-a no movimento de *renovação educacional* que se intensificou na década de 1950. Ou seja, compreendo-a como uma proposta de mudança metodológica e programática do ensino das chamadas Ciências Sociais, que perdurou até o período ditatorial, quando tomou uma direção contrária, como resultado de tensões e distorções, adequando-se a política ditatorial (NADAI, 1988).

A composição deste capítulo foi norteada pelas seguintes questões: a) *Quais as principais representações de ensino de Estudos Sociais e de professor foram postas à circular, por meio das publicações pedagógicas, em movimento de histórias conectadas?* b) *Quais concepções de sociedade, educação, ensino e professor circularam por meio das escritas dessas publicações?* Para respondê-las, selecionamos as publicações de intelectuais estadunidenses a partir da persistência dos referenciais bibliográficos das publicações

pedagógicas, encontradas nas bibliotecas escolares, e das propostas curriculares do Espírito Santo.

No caso brasileiro, além da persistência dos referências bibliográficos, também consideramos o lugar institucional dos intelectuais – centros de pesquisas, escolas, secretarias de educação e programas. No que diz respeito à produção local, consideramos as distinções que emergiram da apropriação inventiva, principalmente, na elaboração das propostas curriculares de ensino de Estudos Sociais.

Além disso, percebemos que as escritas dos professores autores exerceram importante papel na formação de gerações futuras de professores, por meio de usos inventivos: em cursos de aperfeiçoamento de professores, formação de professores nas Escolas Normais, elaboração de propostas curriculares e elaboração de produções didatizadas para o ensino de Estudos Sociais, enfim, na normatização da prática docente no âmbito da cultura escolar. Destacamos que são representações que se constituíram também a partir de suas experiências, valores, crenças e expectativas pessoais e imbricadas com as representações de suas respectivas comunidades institucionais. Assim, deslocamos para os sentidos dados pelos professores autores em relação aquilo que escreveram para normatizar a prática de outros professores, considerando as prerrogativas das escritas prescritivas.

É importante ressaltar que, tomamos essas publicações em um movimento de conexão de representações que deram sentido a uma forma de pensar a sociedade, a educação, a escola, o ensino de Estudos Sociais e o professor de acordo com as variáveis históricas. Também foram importantes para o nosso estudo, pois dimensionaram a produção e a circulação, bem como, a apropriação das representações de ensino de Estudos Sociais.

Dessa maneira, seguimos a seguinte trajetória na escrita deste capítulo: primeiramente, buscamos entender e distinguir as concepções de ensino de Estudos Sociais apresentadas nas escritas didatizadas dos autores estadunidenses de Raph Preston (1965[1950]) e John Michaelis (1970 [1956/1963]), cuja circulação foi fomentada por meio dos Programas, que resultaram dos acordos bilaterais aqui já citados. Em seguida, ressaltamos a importância do pensamento dos intelectuais do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) na disseminação das ideias pedagógicas, especificamente aqui, relacionadas ao ensino de Estudos Sociais. Para tanto, buscamos articular atuação dessas instituições com as reflexões dos seus intelectuais, atentando para as estratégias de disseminação das representações de si, ou seja, como se deram a ler e assumiram a responsabilidade de pensar sobre o Brasil, a sociedade e a educação. Assim,

salientamos o pensamento de dois expoentes nomes da educação brasileira: Carlos Delgado de Carvalho (1957) e João Roberto Moreira (1960).

Depois, preocupamos com a apropriação do pensamento dos autores estadunidenses na produção didatizada para o ensino primário da Professora Maria Onolita Peixoto (1960), tendo em vista sua intensa participação nas ações do PABAE. Posteriormente, focalizamos no ensino de Estudos Sociais para o ensino de primeiro grau por meio da produção escrita das Professoras Leny Werneck Dornelles e Therezinha Deusdará (1967) e dos Professores James Braga Vieira da Fonseca e Lydinéa Gasman (1969; 1971). E, por último, atentamos para a produção local de Liene de Freitas Lima e Maria Neila Geaquinto (1977[1974]), que resultaram na normatização do ensino de Estudos Sociais como foco nos saberes regionais e locais.

Para analisá-las, consideramos o estudo críticos dos textos, decifrados nos seus agenciamentos e estratégias, a materialidade, a relação com as diretrizes legislativas e as variáveis históricas. Sobre a circulação dessas publicações é possível afirmar, de maneira geral, disseminaram representações na cultura escolar com a finalidade de serem lidas por professores em seu processo de formação docente. Dessa maneira, legitimaram modelos culturais e pedagógicos estadunidenses, que foram apropriados e produziram usos e significações diferenciadas.

Conforme já foi dito, iniciamos o estudo a partir das representações de ensino de Estudos Sociais e de aperfeiçoamento de professores, evidenciadas nos livros de Ralph C. Preston e John U. Michaelis. No caso do primeiro, trata-se da obra *“Ensinando estudos sociais na escola primária”*, que teve a primeira edição nos Estados Unidos em 1950, traduzida no Brasil por Sônia Teixeira Mendes Costa e publicada, no Rio de Janeiro, pela USAID – Aliança para o Progresso, em 1965. Do segundo autor, *“Estudos sociais para crianças numa democracia”*: primeira edição nos Estados Unidos, em 1956, traduzida no Brasil por Leonel Vallandro e publicada no Rio de Janeiro, pela Editora Globo, em 1963.

No Brasil, a tradução, a publicação e a circulação dessas obras contribuíram para que a definição e produção de novos currículos escolares, manuais, guias e cadernos metodológicos, que seriam lidos por administradores escolares, supervisores, professores de metodologia de ensino das Escolas Normais, professores do Ensino Primário e professores leigos que participaram dos cursos do PABAE, oferecidos tanto no Brasil como nos Estados Unidos na versão original. A partir da década de 1960, essas publicações foram traduzidas e publicadas

no Brasil, o que contribuiu para intensificar a internacionalização do ideário estadunidense de educação, exercendo influência sobre as representações do ensino de Estudos Sociais.

Compreendemos, por meio do entrecruzamento das fontes, que essas obras foram lidas e apropriadas, colaborando para a prática de outras escritas que também visaram à normatização do ensino de Estudos Sociais e das práticas de aperfeiçoamento de professores. Elas se desdobraram em outras publicações, para serem lidas por professores. Como exemplo, destacamos: “*Habilidades de Estudos Sociais*” (1964), escrita pela professora Maria Onolita Peixoto; e, “*Estudos Sociais – na escola de primeiro grau*” (1967), escrita pelas professoras Leny Werneck Dornelles e Therezinha Deusdará.

Vale salientarmos que, foram percebidas as marcas apropriação do pensamento dos professores autores estadunidenses nas publicações nacionais e espírito-santenses, bem como nas propostas curriculares do estado do Espírito para o Ensino Primário, na versão de 1969, apresentada em dois volumes e, na versão de 1974. Semelhantemente, também ocorreu na proposta curricular norteadora do Curso de Habilitação para o Magistério de 1º Grau, publicada em 1976. Ao analisarmos essas publicações, nos preocupamos com a representação do *como*, *o que* e *quando* ensinar Estudos Sociais. Entendemos que essas normas visaram prescrever gestos e comportamentos de professores (sinônimo de práticas docentes), relacionados ao ensino de Estudos Sociais/História, no âmbito da cultura escolar.

Dessa maneira, essa trajetória possibilitou a identificação de projetos de humanidade, sociedade, sobre o País, a educação, a escola, o ensino e o professor. Isso numa representação de presente e futuro, inserida em um projeto de desenvolvimento econômico e em diálogo com as decisões consensuais das *Conferências Internacionais de Educação*.

Com base no que foi exposto, verificamos que ainda foi possível demarcar a presença das publicações de autores estadunidenses nas bibliotecas brasileiras e espírito-santenses. Porém, salientamos que não foi objetivo desta pesquisa verificar se houve a presença de autores brasileiros e/ou espírito-santenses nas bibliotecas dos Estados Unidos. Todavia, isso não impediu-nos de percebermos que as representações circularam internacionalmente, por meio de um movimento de histórias conectadas, e, evidenciaram a maneira como os intelectuais dos dois países perceberam a si mesmo e os demais.

A nossa hipótese é que ao importar o/os modelo/s estadunidense/s de ensino de Estudos Sociais, isso não ocorreu como mera transposição de ideias, mas foram apropriadas de forma inventiva e adequaram-se as variáveis históricas. Inclusive, muitas vezes circularam

em descompasso com a realidade da cultura escolar brasileira, resultando em sucessivas reformas educacionais instáveis e incoerentes.

Além disso, é importante considerar que não se tratava de um único *modelo*, mas de uma diversidade de *modelos* que foram apropriados, em conexão com as ideias que também circulavam nos países europeus, e eram disseminadas por meio de conferências, congressos, seminários internacionais, nacionais e regionais, e, por meio de publicações pedagógicas.

No Brasil, por um lado, essas ideias encontraram terreno fértil no contexto das políticas educacionais implantadas por governos representantes do ideário liberal, progressista, desenvolvimentista e democrático, como, por exemplo, os da década de 1950 e da primeira metade da década de 1960. Tendo em vista que, as publicações dos intelectuais estadunidenses, brasileiros e espírito-santenses demonstraram que havia uma preocupação comum com o papel do ensino de Estudos Sociais no desenvolvimento de uma educação para a democracia cívica, para o desenvolvimento da paz e do viver em comunidade e em família.

É importante salientar que isso não impediu as disputas entre as representações de ensino de Estudos Sociais, acirradas por meio das publicações pedagógicas destinadas ao uso de docentes e alunos das escolas normais e centros treinamentos, bem como no âmbito das políticas curriculares. Por outro lado, no período ditatorial, por meio de leis, resoluções e pareceres esse ideário fragilizou-se e resultou em uma distorção daquilo que os intelectuais, até então, defenderam para o ensino de Estudos Sociais.

Nesse sentido, é pertinente a questão norteadora dos estudos de Thiago Nascimento (2012, p. 14): “[...] que tipo de professor este curso formava?”. Acrescentou que:

A perspectiva era a do mínimo por menos, isto é, o mínimo de qualificação necessária ao exercício da atividade docente pelo menor custo e tempo possíveis. Nesta perspectiva mais valeria uma formação aligeirada do que formação alguma. [...] A ênfase recaía sobre o aspecto quantitativo do problema em detrimento do qualitativo, não seria preciso que o professor do ensino das primeiras séries tivesse formação aprofundada. Um professor habilitado, mesmo que minimamente, a ensinar um bloco de disciplinas diminuiria a carência de profissionais. Uma vez mais aparece a lógica do mínimo pelo menos (NASCIMENTO, 2012, p.111 e 112).

Dessa maneira, a atuação do professor polivalente se respaldou em uma formação de professores sob uma perspectiva integradora presente na concepção do Núcleo Comum, que resultou na diminuição dos conteúdos e na ênfase no desenvolvimento de habilidades. Na condição de polivalente, o professor assumiu a responsabilidade como uma variedade de saberes escolares, o que lhe acarreta uma série de problemas em relação às especificidades de cada uma das disciplinas que constituem a área integradora. Por conseguinte, os programas

curriculares foram submetidos a um esvaziamento dos saberes críticos e de caráter emancipatório, o que favoreceu a ênfase aos conhecimentos da Geografia Física no ensino dos Estudos Sociais.

Ainda de acordo com Thiago Nascimento (2012), as Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) resistiram à implantação dos cursos de curta duração em Estudos Sociais. O autor acrescentou que a sua proliferação encontrou território favorável nas instituições privadas.

Se por um lado, Thiago Nascimento (2012, p. 120) argumentou que “[...] que o processo de criação das licenciaturas curtas se liga muito mais a uma questão de mercado e carência de professores do que a uma tentativa ou projeto de descaracterização e controle da educação brasileira”. Por outro, é mais pertinente considerar que

As licenciaturas curtas formariam profissionais da educação menos qualificados, pois seriam formados a toque de caixa para poderem suprir a necessidade de mão-de-obra, tornando-se desta forma, meros proletários da educação, pois não teriam a formação necessária para serem autônomos frente às imposições governamentais.

Visto ser o professor supostamente o detentor do saber, seria necessário atacar justamente sua formação, tirando-lhe, a capacidade de contestação, por isso foram criados os cursos de licenciatura curta através da Lei 5692/71 (PLAZZA e PRIORE, 2013, p.9)

Thiago Nascimento (2012, p.119) acrescentou que: “No entanto, os objetivos que nortearam a criação deste curso foram subvertidos ao longo do seu processo de institucionalização a partir da Lei n° 5.540/68 e da Lei n° 5.692/71 e, sobretudo, ao longo dos anos de 1970”. Não podemos negar que houve uma subversão, porém essa não estava relacionada apenas aos objetivos da criação dos cursos de licenciatura curta. Sem dúvida, há uma complexidade presente, pois a *subversão*, entendida neste estudo como *distorção* do projeto para o ensino de Estudos Sociais, se encontra estreitamente relacionada às contradições entre o projeto democrático de sociedade, defendido pelos estudos estadunidenses e o ideário da educação nova, e o projeto de educação tecnocrático implantado a partir do Golpe de 1964.

O presente estudo objetivou analisar as representações de ensino de Estudos Sociais, considerando, em especial, o projeto democrático de sociedade, educação, escola, ensino e professor defendido pelos estudos estadunidenses. Para tanto, elegemos as escritas de Preston (1965[1950]) e John Michaelis (1970 [1956/1963]), em função de serem citadas

persistentemente nas publicações pedagógicas e propostas curriculares, que circularam no período entre 1956 a 1976, no estado do Espírito Santo.

Observamos o quanto podemos aprender com as propostas metodológicas apresentadas por Preston (1965[1950]) e Michaelis (1970[1956/1963]), principalmente ao que se refere ensinar a criança a valorizar a sua própria história, a pensar historicamente, a reconhecer as diferenças de tempo e de espaço e das formas de ver/ler o mundo. Ambos apresentaram *sugestões* de métodos e técnicas de ensino, visando contribuir para a prática docente dos professores-leitores. Essas foram consideradas por eles como novas/outras possibilidades para o aperfeiçoamento da prática docente, principalmente por meio do diálogo com as *experiências criadoras*. Ou seja, como propostas sobre *como fazer*, que visaram a “[...] encorajar os jovens a pensar por si mesmos e a fugir de um lugar comum”.

Percebemos a presença desses autores no referencial bibliográfico de propostas curriculares, livros, manuais, guias e cadernos metodológicos publicadas no período estudado, o que evidencia que essas obras foram lidas e apropriadas, e contribuíram para a prática de outras escritas, que visavam também à normatização do ensino de Estudos Sociais e das práticas de aperfeiçoamento de professores. Como podem observar, essas considerações colaboraram para a análise da trajetória histórica da disciplina Estudos Sociais, e possibilitaram a compreensão do processo de internacionalização e de institucionalização do seu ensino.

São muitas as influências e entrecruzamentos no movimento de histórias conectadas, que provocaram a apropriação do pensamento de Preston (1965[1950]) e Michaelis (1970[1956/1963]), e, contribuíram para a reconfiguração das representações de ensino de Estudos Sociais enquanto uma proposta metodológica para o ensino das Ciências Sociais.

É importante salientar, que são publicações que, em edições atualizadas e revistas, ainda circulam na atualidade nas escolas e bibliotecas escolares dos Estados Unidos, sinalizando sua inscrição na tradição da cultura escolar estadunidense, não no sentido do pensamento original dos autores, mas resultam em apropriações inventivas, que deram outros sentidos ao dialogarem com as variáveis históricas.

Nesse sentido, independente do caráter global ou local, delinearam formas diversas de modelos escolares que confrontaram ou conformaram representações sobre o ensino de Estudos Sociais, e, disseminaram representações materializadas nas publicações pedagógicas que ocuparam as estantes das bibliotecas escolares e as lições didatizadas para o ensino de Estudos Sociais nas salas de aula, bem como nos cursos de aperfeiçoamento de professores.

Assim, sob o impacto da circulação internacional, a perspectiva estadunidense delineou, em sua historicidade, as estratégias de organização do tempo, espaço e a produção de saberes sobre o ensino de Estudos Sociais na cultura escolar.

2.1 RALPH C. PRESTON, EM “*ENSINANDO ESTUDOS SOCIAIS NA ESCOLA PRIMÁRIA*”

Convém aqui lembrarmos que, na introdução desta pesquisa, tornamos visível a importância das escritas de Ralph Clausius Preston⁵⁰, especificamente, em “*Ensinando estudos sociais na escola primária*”, publicada, no Rio de Janeiro, pela USAID, em 1965, no início do período ditatorial. Na referida obra, ele colocou em relevo os estudos que desenvolveu enquanto pesquisador da Universidade da Pensylvania (U.S.A.). É importante salientarmos que, na ocasião ele era membro da *Comissão da Sociedade de Estudos Sociais no Ensino Fundamental*, assumindo a sua presidência em meados da década de 1950. De acordo com texto de Zelia Sá Viana Camurça (1967), Ralph Preston esteve no Brasil, entre maio e junho do ano supracitado, para participar da implantação da Clínica de Leitura na Universidade do Ceará.

Infelizmente, não conseguimos obter mais informações sobre a sociabilidade e o itinerário intelectuais de Preston, mas sabemos que procurou estabelecer o diálogo entre os Estudos Sociais e a Leitura, pois acreditava que os Estudos Sociais era um aglutinador de todos os campos do conhecimento. Abordaremos sobre posteriormente.

Na obra supracitada, Preston estabeleceu uma relação entre o desenvolvimento da criança, a psicologia da aprendizagem e o conteúdo dos Estudos Sociais, sugerindo ao professor, seu *leitor ideal*, “os assuntos, métodos e materiais adequados para desenvolver conceitos sociais vívidos e verdadeiros” (PRESTON, 1965 [1950], *Prefácio*).

Consideramos, a princípio, curioso o deslocamento de Preston para o comportamento individual da criança, enfatizando que

⁵⁰ Justificamos a opção pelo nome completo de todos os professores autores por meio de três justificativas: a primeira resultou de um exercício de aproximação, ou seja, uma tentativa de conhecê-los mais e melhor; segundo, simbolicamente tentamos desvelar os sentidos dados por eles ao que escreveram, por meio de suas experiências e expectativas individuais e coletivas; e, por último, ao colocarmos o nome completo registramos simbolicamente a nossa “posse”, não é qualquer professor-autor, é o “nosso”, aquele dado ler por esta pesquisa/escrita.

O objetivo dos Estudos Sociais [...] é auxiliar a criança a compreender os conceitos relativos à sociedade humana, e ao mesmo tempo desenvolver as qualidades intelectuais e morais imprescindíveis à formação de um cidadão democrático. A tarefa é difícil, mas sua efetivação é urgente. O preparo dos cidadãos responsáveis, capazes de participar inteligentemente da solução dos problemas de suas próprias relações humanas e dos problemas sociais, é de suma importância (PRESTON, 1965 [1950], p.34).

Observamos que a concepção de Estudos Sociais apresentada por Ralph Preston (1965[1950]) enfatizou as ações individuais e o aperfeiçoamento da personalidade juvenil (inteligência e soluções de problemas), buscando priorizar “[...] as noções gerais sobre o conhecimento da sociedade, as atitudes e comportamento que definem um bom cidadão” (PRESTON, 1965[1950], Aba). Assim, a concepção de Preston (1965[1950]) distinguiu-se da apresentada por John Udell Michaelis (1970[1956/63], p. 4), ao propor o fortalecimento da democracia por meio de “[...] relações entre pessoas e grupo e de grupos entre si, à medida que se procura solucionar problemas através de sociedades, sindicatos e outras agremiações”. Todavia, salientamos que apesar de haver distinção, elas não são excludentes.

Para Preston (1965[1950]), se por um lado, o aprendizado sistemático dos Estudos Sociais contribuía para desenvolver a compreensão da criança sobre os fenômenos físicos e sociais, seu senso de responsabilidade, sua consciência social e seu comportamento enquanto “bons cidadãos”. Por outro, despertaria também o senso de responsabilidade do professor em relação à modificação das atitudes e do comportamento das crianças. Assim, tratava-se também de aperfeiçoar o professor, bem como, à escola elementar preocupa-se, primordialmente, em oportunizar à criança noções sobre sociedade, visando o desenvolvimento de sua cidadania.

Vale ressaltarmos, que segundo os estudos de Marieta Antonieta Albuquerque de Oliveira (1993), de acordo com a perspectiva de estado liberal defendida pelos estudos estadunidenses, o cidadão é o indivíduo datado e situado historicamente e sujeito da construção da sua realidade social. A cidadania seria o resultado da luta desse sujeito em prol do seu espaço de participação política e intervenção nessa realidade social. Diante disso, cabia a escola por meio dos Estudos Sociais a formação do cidadão. Para a referida autora, “A cidadania, então, estaria associada à participação do homem em uma comunidade cívica, baseada na premissa de igualdade de direitos e deveres” (ANTONIETA, 1993, p.16).

Diante disso, impressionou-nos a preocupação de Preston em denunciar a presença de preconceitos em relação ao ensino de Estudos Sociais. Segundo ele, para alguns professores e alunos os Estudos Sociais eram vistos como um tema árido que deveria ser banido da escola.

Também destacou a resistência de muitos educadores que procuraram impedir que os Estudos Sociais fossem incluídos no currículo das escolas.

Semelhante ao que acontece na contemporaneidade, tal postura foi justificada a partir do argumento da complexidade do ensino da disciplina e da necessidade de priorizar e aprimorar o ensino da Leitura, da Escrita e da Aritmética. Preston contrapôs a isso, afirmando que: “Porém, as experiências feitas em muitas escolas provaram que os alunos a quem se ensinam Estudos Sociais se mostram mais ajustados e compreensivos, e que a matéria [está se] constituindo, [em] um ótimo auxiliar para o desenvolvimento educacional dos alunos” (PRESTON, 1965[1950], Aba).

A nosso ver, diante das dificuldades na implantação da disciplina de Estudos Sociais, evidenciou-se um esforço do editor em salientar que: os objetivos da publicação se sustentaram na apresentação das orientações sobre a adaptação dos Estudos Sociais aos currículos escolares. Juntando-se a isso, Preston (1965 [1950], Aba) afirmou que por meio da sua escrita objetivou

[...] orientar os professores em seus programas de aperfeiçoamento da personalidade juvenil, ministrando-lhes noções gerais sobre o conhecimento da sociedade, as atitudes e comportamento que definem o bom cidadão, a capacidade de aplicar um raciocínio científico aos problemas sociais e a faculdade de utilizar o material didático no ensino de Estudos Sociais.

De acordo com o pensamento de Preston (1965[1950]), os Estudos Sociais, como *capítulos das Ciências Sociais*, deveriam desenvolver um currículo na Escola Primária que possibilitasse à criança estudar os fatos, a generalização, as atitudes e habilidades aliadas à sociedade e à natureza. Acrescentou ainda que

A despeito da superposição dos setores do currículo, as escolas tendem a ensinar matérias isoladas uma das outras. [...] Professores [...] eruditos reconhecem, entretanto, que seus alunos necessitam de oportunidades para aplicar e relacionar estudos. Para aprender a ler bem, não basta fazer apenas exercícios de escrita; para calcular com precisão, resolver os exercícios dos livros de Aritmética e para pintar, limitar-se a assistir às aulas sobre Arte. Porque, quando aquilo que o aluno estuda é raramente aplicado e nunca relacionado com as outras disciplinas, torna-se facilmente estéril e insípido. Assim, é essencial que a necessária segmentação do currículo não seja absoluta. (PRESTON, 1965[1950], p.20 e 21).

Para Preston (1965[1950]), os Estudos Sociais deveriam ocupar uma posição de suprema importância na educação, tendo em vista a importância dos fundamentos da compreensão social e do comportamento cívico. Porém, após entrevistar professores, ele concluiu que houve dificuldades referentes à compreensão sobre a concepção de nação e de cidadania, falhas na adaptação as relações de diplomacia e de comércio internacional, nas

disputas de gestão do trabalho, nas relações referentes ao grupo das minorias, e nas esferas da vida pessoal. Apesar de todas essas dificuldades assinaladas pelos professores entrevistados, Preston (1965[1950]), defendeu os Estudos Sociais como uma alternativa adequada para proceder à melhoria na educação social.

Convencido, a partir dos estudos de Helen Heffernan (1957), em “*Social Studies in relation to the Total Elementary School*”, que os Estudos Sociais deveriam funcionar como aglutinadores e organizadores do currículo escolar, mobilizando tópicos e unidades de ensino, ou seja, como centro de integração do currículo.

Nesse aspecto os Estudos Sociais são de extraordinária importância. Toda atividade empreendida nesse campo seja uma pesquisa na comunidade, seja o estudo de uma civilização antiga, pode tornar-se a atividade principal. [...]. A utilização dos Estudos Sociais como centro do currículo não significa que esse setor seja mais importante que os outros. [...] Os Estudos Sociais são o centro do currículo porque, inevitavelmente, empregam a habilidade e o conteúdo de outras matérias e são, assim, um conveniente centro de organização para um programa de ensino (PRESTON, 1965[1950], p. 21).

Preston (1965 [1950]) argumentou também que o currículo na escola primária deveria estar organizado em cinco grandes setores inter-relacionados e superpostos: 1. Socialização (as crianças aprenderiam a ter responsabilidade, a trabalhar e brincar com outras); 2. Habilidade (a criança deveria se familiarizar com os instrumentos básicos do estudo – Aritmética, Leitura, Soletração, Caligrafia, Composição, Discurso e Audição); 3. Estudos Sociais e Ciências (a criança estudaria os fatos, a generalização, as atitudes e habilidades aliadas à sociedade e à natureza); 4. Artes (a criança aprenderia a apreciar a beleza da Literatura, da Música e da Arte e adquiriria tanto a disciplina como a liberdade, proporcionando-lhe a experiência criadora (sensibilidade); 5. Higiene e Educação Física (a criança aprende as regras de saúde e segurança e, a como usar o corpo para desenvolver a coordenação e a força através de exercícios físicos, brincadeiras simples e jogos).

Assim, percebemos que para Preston (1965 [1950]) o ensino de Estudos Sociais deveria se preocupar a solução dos problemas sociais básicos e com a mobilização das questões relacionadas à socialização, ao desenvolvimento de habilidades, dos conhecimentos científicos e da capacidade criadora, bem como da disciplinarização e moralização do corpo e da mente. Trouxe à tona temas relacionados à conservação dos recursos naturais, ao controle do crime, à gestão da economia, à eficiência no governo e manutenção de segurança sem violação da liberdade pessoal. Dessa maneira projetou na criança da escola primária, o jovem do futuro, ou seja, aquele capaz de resolver os problemas nacionais e internacionais e pensar sobre o modo de ser e estar no mundo.

Preston (1965[1950]), apropriando-se do pensamento de Isaac James Quillen e Lavone A. Hanna, em *Educação for social competence* (1948), concluiu que o programa curricular de *Estudos Sociais* e a *Educação Social* penetraram todas as atividades educacionais, visando o aperfeiçoamento das relações humanas e a integração social.

Da mesma forma, para Bethlem (1975, p. 13), os Estudos Sociais deveriam se preocupar com todas “As relações entre as crianças, na escola, entre estes e seus professores, entre a escola e a família, entre a escola e a comunidade, bem como os outros aspectos da vida social são do âmbito dos Estudos Sociais”.

Preston (1965[1950]), semelhantemente ao pensamento de Delgado Carvalho (1957), elevou o ensino dos Estudos Sociais à categoria de atividade principal e centro unificador do currículo. Além disso, considerou que os Estudos Sociais poderiam “[...] auxiliar a criança a compreender os conceitos relativos à sociedade humana, e, ao mesmo tempo, desenvolver as qualidades intelectuais e morais imprescindíveis à formação de um cidadão democrático” (PRESTON, 1965 [1950], p.34).

Próximo ao que vivemos hoje, entendemos que a tese sustentada por Preston (1965[1950]) estava na contramão dos argumentos e das políticas educacionais daquela época, que evidenciaram o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática como os mais importantes no currículo. Para ele,

Um dos resultados de um programa de Estudos Sociais bem sucedidos é o aperfeiçoamento da leitura. À medida que a criança amplia seus conhecimentos do mundo, maior se torna sua capacidade de ler. Uma unidade de Estudos Sociais proporciona incentivo e oportunidades para a leitura (PRESTON, 1965[1950], p. 21).

Preston (1965 [1950]) argumentou, ainda, que a partir dos resultados obtidos com as classes experimentais, que os Estudos Sociais seriam um aliado no incentivo à prática da leitura e da escrita, oportunizando aos alunos a aplicação de seus conhecimentos básicos às situações práticas, ou seja, ao desenvolvimento das habilidades necessárias. Para ele, as Ciências Sociais seriam articuladoras de um currículo que defenderia uma aprendizagem significativa, independente das disciplinas ou áreas de conhecimentos, pois permitiria que o ensino se desenvolvesse a partir da realidade e sociedade em que os alunos estavam inseridos.

O autor ressaltou que, alguns dos professores de História e Geografia também se posicionaram contra os Estudos Sociais, pois acreditavam que os conteúdos dessas disciplinas seriam prejudicados, pois perderiam sua identidade e tornariam superficiais sob a classificação de Estudos Sociais.

Os contra-argumentos de Preston (1965[1950]) mostraram que, naquela época, a maior parte do ensino superficial nas escolas acontecia nas aulas de Geografia e História, pois o seu ensino ocorria numa sucessão tão rápida de conceitos, que as crianças não conseguiam assimilá-los e transformá-los em aprendizagem significativas. O autor afirmou que

Se tais objetivos não atingidos através do estudo da História, é culpa do ensino pobre e do conteúdo pouco apropriado e não da História em si. Dá-se demasiada importância à memorização de texto, [...] e salientam-se a sequência indevidamente, campanhas militares e acontecimentos políticos. [...] Somente quando há tempo suficiente para que o estudante possa demorar-se na investigação dos detalhes de um período – o caráter do povo, os costumes, as vestimentas, a língua, a literatura, as artes, as ciências, os esportes e a educação – é que a História se torna uma das fontes mais úteis do conteúdo dos Estudos Sociais (PRESTON, 1965[1950], p. 61).

Como é possível perceber, na concepção de Preston, os Estudos Sociais tratava-se de um plano de aprendizagem para a formação de conceitos significativos e para equilíbrio do currículo. Para tanto, deveria superar tanto o ensino fundamentado na excessiva memorização como o condicionamento ao fluxo das experiências eventuais das crianças. Tal equilíbrio visava ampliar gradualmente a compreensão da criança sobre os fenômenos sociais, requestando, assim, o aprofundamento de conhecimento sistemático por meio do planejamento e da distribuição equitativa do programa escolar.

Para apresentar a sua defesa em prol do ensino de Estudos Sociais, Preston (1965 [1950]) apresentou um plano de escrita que reuniu quatorze capítulos, que foram organizados em três partes. A primeira, *Os Estudos Sociais na Escola primária*, reuniu os três primeiros capítulos que discutiram sobre a posição dos Estudos Sociais na educação elementar, seus objetivos, sua definição, a relação com outros conhecimentos e a organização do currículo de Estudos Sociais. A segunda parte, *Unidades de Estudos Sociais*, composto por quatro capítulos, que se preocuparam com o desenvolvimento da aprendizagem da criança e o ensino de Estudos Sociais. E, finalmente, a terceira parte, *Os métodos e materiais especiais*, formado por quatro capítulos, que se ocuparam com o método da unidade, a organização dos conhecimentos de Estudos Sociais (em tópicos ou problemas), e com a apresentação daquilo que denominou de “*planos de experiências criadoras*”, “*recursos audiovisuais*” e a “*verificação do aproveitamento do aluno*”.

Na terceira parte, da edição de 1965, também problematizou o uso do livro de texto sobre Estudos Sociais, a partir de pesquisas realizadas entre 44 supervisores e 64 vendedores de livros textos de todas as regiões dos Estados Unidos, entre 1955 e 1956, concluindo que

O uso sistemático desses livros é mais comum nas séries intermediárias do que nas 1^{as} séries do curso primário.

A maioria das escolas prefere os livros “unificados” (que fundem História, Geografia e outras Ciências Sociais) aos que tratam os “assuntos separadamente” (História e Geografia em livros separados).

Muitas escolas (ainda em minoria) adquirem de oito a doze livros para cada classe, em diversas editoras, de preferência a comprar o mesmo livro para cada criança.

Algumas escolas não adquirem livros de Estudos Sociais apresentando justificativas tais como “os Estudos Sociais devem basear-se nas experiências das crianças”, “a aprendizagem de Estudos Sociais deve ser indutiva” e “os Estudos Sociais não devem ser ensinado como um assunto que tem-de-ser aprendido”.

A crítica mais comum aos livros de Estudos Sociais é a de que são demasiadamente difíceis: contêm conceitos demais, são muito compactos, mal explicados, e a ilustração também não é satisfatória (PRESTON, 1965[1950], p. 307).

O autor evidenciou, a partir dos argumentos apresentados pelos professores, que naquele momento, o livro didático era o principal norteador da prática dos professores e dos alunos nas atividades de sala de aula, e, paradoxalmente, exerceu um papel limitador da implantação do ensino dos Estudos Sociais. Isso porque alguns professores colocaram-se em uma situação de passividade em relação ao uso do livro didático: o famigerado “daqui até aqui”. Além disso, muitos professores eram meros reprodutores dos livros didáticos, anulando-se diante das prescrições (“receitas”), fazendo-se substituir e ignorando a própria capacidade criadora, bem como a dos seus alunos; e, reduziram as suas aulas em uma atividade mental estéril. Ou seja, eles seguiram na contramão do proposto para o ensino de Estudos Sociais.

Com relação a tudo isso, nos pareceu interessante a proposta de ensino de Estudos Sociais apresentada pela escrita de Preston (1965[1950]). Na edição de 1970, o autor apresentou sugestões de materiais didáticos no final de cada unidade de ensino, como por exemplo: livros para as crianças, filmes, folhetos, diafilmes (slides), mapas, gravuras e indicação para o ensino. Ressaltamos que o desenvolvimento de cada unidade desenvolveu-se por meio de questionários, atividades e leitura suplementar, e exemplos de atividades e orientações ao professor quanto aos procedimentos (confeções de cartazes, murais, organização de exposições, uso de mapas, do globo terrestre, etc.).

Para Preston (1965 [1950]), os Estudos Sociais também resultaram da integração dos conteúdos, não só das várias Ciências Sociais, mas, também de outros campos de estudo, como, por exemplo, entre os frequentemente abrangidos: Artes, Linguagem Artística, Ciências e Música. Para ele, “[...] fusão é natural, e às vezes inevitável” (PRESTON, 1965

[1950], p. 53). Com base nisso, posicionou-se em defesa da fusão das disciplinas, argumentando que

Fusão não é a mesma coisa que correlação. A correlação ocorre quando o professor planeja estudos distintos, isto é, de História e Geografia, e conserva o conteúdo mais ou menos relacionado. Alguns autores fazem uma distinção entre fusão e “integração”, baseados na extensão e natureza da fusão. Tal distinção, entretanto, é de duvidosa significação e, atualmente demasiado sutil para ser observada (PRESTON, 1965 [1950]).

Segundo ele, a proposta metodológica do ensino de Estudos Sociais poderia tornar o ensino mais atraente, pois o seu caráter inovador se encontrava no diálogo entre todas as ciências sociais e com outros campos, como, por exemplo: o estudo da música, do lar, da arte industrial, a leitura de obras de ficção, representação teatral, redação ou qualquer outra atividade que ampliasse os conhecimentos sociais e primasse pelo ensino de *Estudos Sociais* e pela *Educação Social*. Além disso, o ensino de Estudos Sociais poderia proporcionar uma diversidade de atividades escolares (leitura, discussões, representações dramáticas, etc.), a partir da preocupação com os interesses das crianças (biografias de personalidades importantes, descrição sobre a vida doméstica, a escola, trabalho, diversões, jogos, folclore), valorização da História local e da comunidade e uma abordagem didática com mais diversidade (PRESTON, 1965 [1950]).

Nos Estados Unidos, segundo Preston (1965 [1950], p. 55) “[...] as pesquisas demonstraram que a fusão é mais eficiente do que o ensino das matérias separado”, principalmente no curso primário. Sobre isso Preston (1965 [1950], p. 53), salientou que

Certos cientistas e educadores sociais opõem-se à fusão, baseados na teoria de que ela conduz a uma compreensão superficial. Isso se chama “diletantismo puro”. Para determinar se o ensino é ou não superficial, é preciso examiná-lo à luz de seus objetivos. A escola elementar preocupa-se, primariamente, em transmitir à criança noções sobre a sociedade e algumas de suas interpelações, para o desenvolvimento da cidadania. Os críticos da fusão, por outro lado, consideram mais importante que a criança adquira instrução especializada sobre os métodos, pontos de vista e conteúdos das disciplinas escolares. Esse último objetivo exerce um papel importante na educação, mas é fundamental nos níveis Secundário e Superior e não nas séries elementares.

Com base nos resultados de uma pesquisa realizada em *Oberholtzer*, com setenta e três professores e mais de dois mil alunos da quarta e quinta séries, argumentou que

As classes sujeitas à maior unificação mantiveram um padrão tão elevado de realização, no que era fundamental, quanto as classes que tinham apenas uma aula diária de Estudos Sociais, e demonstraram maior conhecimento dos Estudos Sociais e maior interesse e entusiasmo pelo trabalho escolar. Uma

conclusão importante foi a de que a fusão se adapta melhor aos professores melhor dotados e de instrução superior (PRESTON, 1965 [1950], p. 56).

Não se limitou a isso, Preston (1965 [1950]) apresentou outros estudos, cujos resultados foram favoráveis à referida fusão. Para ele, isso estava relacionado à natureza do material utilizado, ao modo como era organizado e à frequência e eficiência com que era ensinado. Sobre isso, comentou que

A maior parte do ensino superficial nas escolas elementares é ministrada nas aulas de “Geografia” e “História”; as crianças aprendem essas matérias separadamente, mas numa sucessão rápida de conceitos, que não tem tempo suficiente de assimilá-las adequadamente. Nas aulas em que os Estudos Sociais são ensinados de modo apropriado, os alunos têm oportunidade de não só absorver o conteúdo, mas de sentir as inter-relações entre lugar, o tempo e o modo de vida dos povos (PRESTON, 1965 [1950], p. 31).

As ponderações de Preston (1965[1950]) foram importantes, pois abarcaram, claramente, a crítica ao ensino da História e da Geografia, organizado nos moldes tradicionais, cuja ênfase se encontrava na memorização. Em relação ao ensino da História, salientou que

O objetivo do estudo do passado só será alcançado se conseguir despertar o interesse das crianças. O estudo da História, em geral, não agrada as crianças. Uma das principais razões dessa aversão reside na importância que os professores dão à memorização de fatos, fazendo disso um fim em si mesmo (PRESTON, 1965[1950], p.291).

No capítulo 9, *Unidades que estudam o passado*, o autor problematizou o estudo do passado. Para ele, o ensino da História deveria desenvolver o patriotismo e os valores humanos vinculados à “[...] construção de uma civilização mais saudável e mais benigna” (PRESTON. 1965[1950], p; 258). De acordo com as suas representações, “[...] do mesmo modo que os alunos da escola primária deveriam ter uma noção sucinta da geografia de seu país, e [...] também ter uma visão geral e cronológica da sua história” (PRESTON. 1965[1950], p; 258).

Em relação ao lugar da história do presente (atual) na cultura escolar, argumentou que

A maior parte do estudo do passado nas primeiras séries trata de pequenos acontecimentos pessoais que ocorreram ontem ou mesmo há poucas horas. Esse passado recente continua a desempenhar um papel significativo no estudo do passado nas séries intermediárias. [...] O estudo do presente raramente constitui uma unidade regular, pois está em contínuo desenvolvimento (PRESTON, 1965 [1950], p; 259).

Nesse sentido, Preston (1965[1950]) voltou para a metodologia de ensino de História, e sugeriu, então, o uso de periódicos, da linguagem simples e de debates, bem como, a ênfase

nas informações, na exposição de pontos de vistas diferentes, no questionamento sobre as fontes e na avaliação da relativa autenticidade das mesmas e a necessidade de localizar os acontecimentos no espaço e no tempo.

Sobre a aprendizagem da noção de tempo, Preston (1965[1950]) ressaltou que as crianças somente a compreenderiam a relação entre passado e presente tardiamente, pois a noção poderia escapar conforme o desenvolvimento psicológico da criança. Todavia, contrapôs a tese de que o ensino de História deveria ser adiado até a sexta série, argumentando: “Geralmente as crianças que estudam História antes de terem *consciência de tempo* tende a separar do presente os episódios do passado, que assumem, desse modo, aspecto de conto de fadas” (PRESTON, 1965[1950], p. 280). Portanto, defendeu o ensino História para as crianças, com ênfase na noção tempo, e, que cabia ao professor ajudá-las do seguinte modo:

1)desenvolvendo a compreensão dos termos que designam unidades de tempo; 2) levando-as a encarar um acontecimento como parte de uma sequência cronológica; 3) levando-as a calcular o tempo que separa um acontecimento do presente em unidades aritméticas; 4) desenvolvendo a compreensão das diferenças de duração do vários períodos históricos. [...] Nas séries intermediárias, há referências a termos temporais como “geração”, “década” e “século” (PRESTON, 1965 [1950], p. 280 e 281).

Preston (1965[1950]) apresentou sugestões metodológicas, denominadas por ele de “*planos de experiências criadoras*”, visando assim orientar os professores a ensinar a noção de tempo. Acrescentou que ao expressá-la em termos de gráficos, as crianças poderiam compreender a influencia do passado sobre o presente e aprenderiam a pensar historicamente.

Em nossa opinião, a proposta metodológica de Preston (1965 [1950]) para o ensino da História, ampliou as possibilidades de experiências criadoras tanto dos professores como dos alunos, “[...] incluindo a participação [desses] na organização das unidades de ensino, avaliação e interpretação de dados, resolução de problemas, avaliação de métodos de trabalho, leitura crítica e comparação de fontes” (PRESTON, 1965[1950], p. 351).

Chamou-nos a atenção o fato de Preston (1965[1950]) aplicar a expressão “*planos de experiências criadoras*”, não a limitando à atividade própria do artista. Mas estendeu a sua aplicação a outras possibilidades de organização do plano de aprendizagem da criança. Ou seja, não como *receitas tecnicistas* (métodos e técnicas de ensino), mas como possibilidades criadoras para a dinâmica na sala de aula, como, por exemplo: composições, cadernos de notas, pinturas e desenhos, murais, artes industriais, filmes, representações dramáticas, entre outras atividades. Justificou a aplicação da expressão, afirmando que

Para escrever, pintar, representar e realizar outras atividades artísticas, em conexão com os Estudos Sociais, a criança precisa primeiro coligir dados históricos, geográficos ou sociológicos, traçar planos para representá-los, e depois executar esse plano esse plano de forma artística. Nesses três processos, ela organiza conceitos relevantes e os retém com segurança. Eles constituem uma forma de revisão. Aquilo que um visitante desprevenido pode considerar como “livre expressão” ou “representação” é hoje um processo de fixar fatos e um meio de disciplina (PRESTON, 1965 [1950], p.350).

Reconhecemos a importância dos estudos Preston (1965[1950]) para o processo de revisão e reformulação do ensino de História. Sem dúvida, Preston discutiu questões importantes relacionadas ao ensino da História, sua proposta foi inovadora em relação ao ensino da época. Percebemos que sua perspectiva distanciou do ensino de História uniformizado, superficial e acrítico. Contudo, não confrontou efetivamente com a versão oficial e tradicional do ensino de História daquele momento.

Afinal, o seu principal objetivo foi apresentar uma proposta para o ensino de Estudos Sociais que fosse mais inclinado para as necessidades básicas da infância. Para tanto, sua escrita priorizou o exame da situação do ensino de Estudos Sociais nas escolas primárias estadunidenses, priorizando a compreensão de fatos relevantes do desenvolvimento da criança, da psicologia da aprendizagem e do conteúdo de Estudos Sociais. Para tanto, sugeriu os assuntos, métodos e materiais adequados para desenvolver conceitos sociais vividos pela criança no cotidiano escolar, na meio familiar e na comunidade.

2.2 JOHN UDELL MICHAELIS – “ESTUDOS SOCIAIS PARA CRIANÇAS NUMA DEMOCRACIA”

Perscrutar as concepções de Estudos Sociais que circularam em movimentos de histórias conectadas impôs-nos a questionar: *Quais eram as representações sobre o ensino de Estudos Sociais e do ofício do seu professor? O que diziam os intelectuais sobre o ensino de Estudos Sociais? Qual o lugar ocupado pelos projetos de ensino de Estudos Sociais nas políticas curriculares e na cultura escolar?* Os estudos estadunidenses mobilizaram a cultura escolar por meio da intensificação das práticas editoriais e da tradução de livros, compêndios, manuais, guias e cadernos metodológicos, que, conseqüentemente, possibilitaram a irradiação das representações sobre o ensino de Estudos Sociais.

O lugar que os Estudos Sociais ocupavam no âmbito da cultura escolar foi uma das preocupações de John Udell Michaelis. Iniciou os seus estudos questionando: “Qual vem a ser, então, o papel dos estudos sociais? Será ele, em face disso, menos importante? Deveremos dar menos atenção aos estudos sociais como área do currículo?” (MICHAELIS, 1970 [1956/1963], p. 9). Para ele, considerando as decisões estabelecidas pela *Comissão de Normas Educacionais, The purposes of education in American democracy*, de 1938, o ensino dos Estudos Sociais deveria ser concebido como uma referência especial às finalidades da educação na democracia americana e aos objetivos globais da educação: a autorrealização, o foco nas relações humanas, a eficiência econômica e a responsabilidade cívica.

Para Michaelis (1970 [1956/1963]), a concepção de democracia é compreendida como um modo efetivo de viver. Isso significa que

Os indivíduos são respeitados, tem dignidade, fazem escolas e tomam decisões, assumem responsabilidades e levam-na a termo, exercem e ajudam a preservar direitos inalienáveis e têm oportunidades de cooperar com os outros na prossecução de interesses comuns. O bem-estar dos grupos é promovido e mantido através da ação cooperativa, do respeito pela igualdade humana, do interesse pelo outros e da fé na humanidade. A expressão e o pensamento criadores são fomentados e utilizados para o desenvolvimento do indivíduo e a melhoria do bem-estar geral do grupo. Dá-se alto valor à inteligência na solução de problemas do grupo, na satisfação das necessidades das necessidades individuais, na solução de conflitos e no melhoramento do bem-estar humano. O interesse pelos outros, a autodeeterminação, o pensamento crítico, a ação cooperativa do grupo, o respeito próprio, a aceitação da responsabilidade e a liberdade de expressão constituem ingredientes essenciais das relações humanas numa democracia. Todos eles se revestem de importância na vida cotidiana e em seu conjunto formam o patrimônio hereditário das crianças americanas (MICHAELIS, 1970 [1956/1963], p.16).

Salientamos que a concepção de democracia pode produzir outros sentidos, conforme as variáveis históricas e as relações de poder estabelecidas. Além disso, existe uma historicidade que é própria dessa noção e que dialoga com o lugar social de quem se apropria dela. Nesse sentido, nos pareceu que a noção de democracia também se remeteu a negação de tudo que contrapõe aos interesses da grande comunidade estadunidense.

Para ele, era fundamental que o programa de Estudos Sociais, em todas as fases de aprendizagem, contemplasse os valores democráticos, oportunizando aos alunos vivê-los no cotidiano escolar e em todas as relações sociais mútuas. Aí se encontramos a principal responsabilidade do professor de Estudos Sociais: elaborar planos de aprendizagem para desenvolver o comportamento democrático, por meio das *experiências vitais da aprendizagem* encontradas nas *situações vitais* em todas as fases da vida cotidiana das crianças.

Michaelis (1970 [1956/1963]) destinou a sua escrita àqueles professores que desejavam melhorar a educação social da criança. Para ele, sua escrita tratou de

[...] uma síntese de princípios e processos relativos ao planejamento e ao desenvolvimento de experiências nos estudos sociais. Embora se dê maior realce a estes, não se esqueceu que a vida social transborda os limites de qualquer área do currículo e que a aprendizagem social ocorre em muitas atividades da criança, dentro e fora da escola. Daí o aplicarem-se a outros campos de ensino muitas das ideias aqui desenvolvidas (MICHAELIS, 1970[1956/1963]).

Por isso, o principal objetivo da edição de 1970 foi atingir a compreensão, por parte do professorado, que “O tema central [...] é que os valores e o comportamento democráticos devem impregnar todas as fases do programa de estudos sociais. Trazê-lo em mente é condição indispensável para alcançar o máximo desenvolvimento da cidadania democrática” (MICHAELIS, 1970[1956/1963], p. s/d.).

Percebemos, então, com clareza, a relação entre a escrita de Michaelis com as suas experiências pessoais e profissionais. Ao dialogar com os professores, revelou-se como homem, professor, intelectual e um líder no contexto das relações internacionais. Ou seja, a sua escrita foi extremamente influenciada pela sua atuação na direção da delegação dos Estados Unidos na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no Departamento dos Estados Unidos, especificamente no Líbano, nas Filipinas, na Birmânia e no Equador, a partir de 1951. Tendo isso em vista, observamos o caráter de cunho multicultural da sua produção bibliográfica, bem como, a preocupação com a interlocução com os educadores dos países da América, Ásia e África. Por conseguinte, a sua escrita, centrou-se numa cultura de respeito aos direitos democráticos e interculturais, baseou-se nos princípios fundamentais da convivência humana.

Poder-se-íamos mesmo arriscar a dizermos que, a sua escrita não se limitou a cultura escolar, mas atravessou os muros escolares e atingiu as escrivatinhas dos líderes internacionais. Somam-se a isso, suas obras foram traduzidas para o português, ocuparam as estantes das bibliotecas escolares e foram apropriadas nas escritas didatizadas de professores brasileiros e espírito-santenses, nos programas curriculares e na cultura escolar, no decorrer das décadas de 1950, 1960 e 1970. Entre as principais, estão: “*Estudos Sociais para crianças numa democracia*” (1970 [1956/1963])⁵¹; “*A escola primária: princípios gerais - direção de classe*” (e DUMAS, Enoch, 1967); e, “*Enquadramento global*” (e HANNAH, Larry S. 1985).

⁵¹ Ainda é publicada, revista e reeditada nos Estados Unidos, bem como citada como referencial em outras publicações recentes.

Elas chegaram ao Brasil por meio de programas fomentados pelos acordos entre os Estados Unidos e o Brasil.

Como podem perceber, a escrita de John Udell Michaelis situou-se na produção escrita do seu tempo e lugar, ou seja, apresentou-se instaurada de sentidos e gestos determinados tanto pelo contexto social, cultural e político, como, por exemplo, as tessituras da Guerra Fria, numa tentativa de associar a representação dos Estados Unidos à ideia de democracia. Pareceu-nos emblemático, mas há rastros sutis de uma oposição ao comunismo disseminado pela União Soviética. Além disso, percebemos que a sua escrita situou-se em uma teia traçada pelo *American way of life*. Talvez visando propagandear um estilo de vida que atendesse à internacionalização de mercados e aos interesses dos organismos internacionais financiadores.

Notamos que o pensamento de John Udell Michaelis (1970 [1956/1963]) foi apropriado por professores que também produziram outras escritas para normatizar o ensino de Estudos Sociais e os cursos de aperfeiçoamento de professores. Porém, a nossa ênfase não se encontra apenas em normatizações *do que, quando e como* ensinar que haviam sido apresentadas. Também merece destaque o projeto para a constituição de uma sociedade democrática, defendido por ele, bem como as apropriações múltiplas, inventivas e diferenciadas, que foram evidenciadas nos escritos de outros professores autores e que circularam a partir dos programas de colaboração internacionais já citados neste estudo.

Desde a primeira edição, os escritos de John Udell Michaelis apresentaram as marcas da sua sensibilidade social e do sentido macro das relações culturais e educacionais internacionalizadas. A esse respeito, consideramos importante citarmos a obra *“Estudos Sociais para crianças numa democracia”* (1970 [1956/1963]), cujo teor fundamentou-se em uma concepção de educação baseada na tríade – ideais democráticos, educação cívica e aprendizagens de habilidades sociais. Apresentou-se como um projeto amplo de sociedade, que deveria ser realizado por meio da escola.

Norteadada pelo ideário desenvolvimentista, de segurança nacional e de comunidade, sua escrita inseriu-se no contexto de duas iniciativas diplomáticas - *Operação Pan-americana* (1958) e a *Aliança para o Progresso* (1961). Elas tiveram como base a ideia de que apenas a eliminação da miséria no continente americano propiciaria a contenção do comunismo, a expansão da democracia, “o espírito cívico democrático” e o desenvolvimento social, associados à cooperação internacional.

Na 1ª edição do livro (1956), “*Estudos sociais para crianças numa democracia*”, em 1956, ele estabeleceu o foco em um programa de Estudos Sociais impregnado dos valores e comportamentos democráticos. Inicialmente, percebermos a intervenção do editor, numa tentativa de *assegurar a correta leitura*, ao situar a obra e o leitor no contexto socio-histórico dos *tempos conturbados* da Guerra Fria (no contexto global).

Tempos conturbados [...] exigem uma formação consciente de princípios sociais impossíveis de criar por meio de métodos e processos presos à memorização de trechos do livro texto. De nada vale ao educando conhecer de cor os acidentes físicos, aspectos demográficos, políticos e culturais de todos os países da Terra se estes conhecimentos não lhe formam a mente livre de preconceitos raciais, sociais e religiosos. De nada servirão à criança as longas lições de História memorizadas se a História de seus antepassados não lhe aperfeiçoou a capacidade de raciocinar, de compreender, de associar, de prever e de reconhecer relações entre causa e efeito (MICHAELIS, 1970 [1956/1963], Aba, grifos nossos).

Não há dúvida de que a cultura política afetou o ensino das ciências sociais, ou seja, dos Estudos Sociais. Dessa maneira, John Udell Michaelis, além de defender a educação pela democracia, situou a sua escrita no contexto das relações internacionais. Porém, não se limitou a isso, o autor criticou o ensino baseado no método tradicional de memorização, objetivando dar a ler o ensino de Estudos Sociais como inovação do ensino da Geografia e da História. Assim, Michaelis (1970 [1956/1963]) convidou o professor para um reexame do ensino da história, para harmonizar com objetivos políticos e sociais daquele tempo presente.

O interesse, nesse sentido, era planejar um currículo que atendesse aos objetivos do desenvolvimento da educação cívica e acompanhasse ao desenvolvimento da ciência, da medicina e da indústria como promessas para a melhoria da humanidade, enfatizando que “A instrução já não pode manter-se afastada da vida atual e voltar-se exclusivamente para o passado” (MICHAELIS, 1970 [1956/1963], p. 4). Dessa maneira, propôs um ensino de Estudos Sociais sustentado em princípios que poderiam melhorar a vida em comunidade e a vida familiar, o de desenvolver o entendimento internacional e as relações entre grupos, inculcando valores morais e utilizando a ciência para o bem de toda a humanidade (MICHAELIS, 1970 [1956/1963]).

A ênfase ao ideário democrático se evidenciou a partir do título, estendendo-se por todo o livro. Desde o capítulo I – *Os Estudos Sociais na democracia americana*, o autor problematizou a definição dos Estudos Sociais, inserindo-a em um cenário caracterizado por mudanças nos conhecimentos científicos e nas relações internacionais. Além da preocupação com o fortalecimento da democracia no mundo, voltou-se para os aspectos relacionados com

a preservação da paz, com a manutenção dos recursos naturais, e a necessidade de adaptação à relação de interdependência cada vez maior entre os países.

Já na 2ª edição, na impressão de 1970, adaptando-se a tendência educacional da época, o enfoque do autor se sustentou nos princípios da *Psicologia do Desenvolvimento da Criança*, percebemos a forte influência, apesar de não citá-la, da teoria de Jean Piaget. Sabemos que a teoria de Piaget foi muito influente nas escolas americanas na segunda metade do século XX.

Assim, Michaelis (1970 [1956/1963]) aprimorou as orientações aos professores apresentando as diretrizes técnicas e metodológicas para o ensino de Estudos Sociais. Preocupou-se também em apresentar uma proposta de avaliação como um processo contínuo e melhoraria da aprendizagem da criança. Em função disso, incorporou um novo material sobre os meios práticos de promover o comportamento democrático, o desenvolvimento e o autoconceito da criança, o aprimoramento de atitudes, a melhoria no trabalho em grupo, a leitura e confecção de mapa, a preparação de questões para testes.

Cada capítulo foi atualizado com a inclusão da seção de questões e atividades para o ensino de Estudos Sociais. Assim, a 2ª edição foi organizada em dezesseis capítulos. No primeiro, Michaelis (1970 [1956/1963]) considerou as funções dos Estudos Sociais, sua definição, objetivos, os valores democráticos e o comportamento democrático. Do capítulo dois até o de número quatro, ele enfatizou os princípios e padrões de organização, as características de desenvolvimento das crianças, as diretrizes para a melhoria da aprendizagem nos Estudos Sociais e o planejamento de experiências unitárias de aprendizagem. No sexto capítulo, preocupou-se com os procedimentos metodológicos, tendo em vista características da aprendizagem das crianças, priorizando as técnicas de trabalho em grupo, o que possibilitaria às crianças a colaboração entre si para resolverem problemas de interesse comum.

Assim, Michaelis (1970 [1956/1963]) ampliou a concepção de *estudos sociais* ou *educação social* para *aprendizagem social*, uma vez que se preocupou com todas as experiências da criança e o seu desenvolvimento social – na comunidade, no recreio, no refeitório, na classe de estudos sociais e outras áreas do currículo. Aqui se encontra a principal característica dos intelectuais e educadores da década de 1970, justificando assim as adaptações feitas pelo autor na edição da obra em 1970, acrescentando os capítulos III e IV, respectivamente: *O desenvolvimento da criança e os Estudos Sociais* e *Melhorando a aprendizagem da criança*.

Nesses capítulos, John Michaelis (1970 [1956/1963]) estabeleceu, então, diálogos com vários estudos sobre a *Psicologia do Desenvolvimento da Criança*, principalmente, os de Arthur Jersild, Ruth Ellsworth e outros, defendeu um ensino de Estudos Sociais sustentado na concepção de que cada criança tem o seu padrão de crescimento, portanto é necessário considerar também as diferenças individuais, e não apenas os princípios gerais de desenvolvimento, ou seja, cada criança tem o seu padrão de desenvolvimento contínuo e gradual. Para tanto, considerou três níveis de desenvolvimento da criança: o nível primário, o nível intermediário e o nível elementar superior.

Ressaltou que

Os conceitos sociais desenvolvem-se gradualmente à proporção que as crianças amadurecem, embora haja muita imbricação de um grau a outro e grande variação entre as crianças do mesmo grau. Há um desenvolvimento particularmente rápido dos conceitos de estudos sociais do 4º a 8º grau. As crianças também formam conceitos falsos e ideias estereotipadas que necessitam ser corrigido e há muito verbalismo ou uso de termos sem uma base adequada de significação. Por exemplo: um estudo de Scott e Myers revelou que muitas crianças podiam nomear um explorador, mas não sabiam dar o sentido da palavra “explorador”. [...] A extensão dos conceitos de estudos sociais afigura-se um tanto independente da formação de conceitos em outras áreas. Deve-se dar atenção especial ao desenvolvimento e à avaliação dos conceitos de estudos sociais em particular, e não apenas ao desenvolvimento e avaliação dos conceitos em geral (MICHAELIS, 1970 [1956/1963], p. 79 e 81).

Tendo isso em vista, Michaelis (1970 [1956/1963], p. 81) acrescentou que: “[...] os conceitos de tempo sejam conhecidos pelas crianças dos graus intermediários, a cronologia e o tempo histórico não podem ser apreendidos pela maioria delas enquanto não atingem o nível elementar superior ou secundário”. Isso demonstrou que o autor se preocupou em estabelecer uma relação entre os conceitos que apareceram no programa curricular de Estudos Sociais e aquilo que realmente tinha significado na vida diária das crianças.

Segundo Michaelis (1970 [1956/1963]) , no *nível primário* (1º e 2º grau do jardim de infância) a criança se movimenta, explora o ambiente, exerce atividades físicas, manipula objetos e materiais e desempenha atividades individuais ou de pequenos grupos. Além disso, os conceitos de tempo e de espaço ainda não foram desenvolvidos, podendo fazer confusões ou criar falsos conceitos. Manifesta a capacidade de raciocínio por meio de perguntas, nos comentários, no brincar e na manipulação de materiais, na construção, na solução de problemas e no diálogo. A criança desenvolve os padrões de linguagem, as relações sociais e as experiências objetivas a partir da relação com a família e dos colegas das brincadeiras.

Nessa fase é necessário mediar o desenvolvimento por meio de experiências concretas que envolvam gravuras, objetos, filmes, livros e histórias (MICHAELIS, 1970 [1956/1963]).

No *nível intermediário* (3º e 4º grau), Michaelis (1970 [1956/1963], p. 77) salientou que “O desenvolvimento intelectual assinala-se por uma ativa curiosidade, amplos interesses, coleções de vária sorte, maior facilidade no uso da linguagem, maior aptidão para a leitura, rico trabalho criador e desenvolvimento dos conceitos sociais”. Além disso, “A compreensão das relações casuais está em desenvolvimento e manifesta-se em perguntas sobre o *porquê* e o *como* e na capacidade de explicar fenômenos” (MICHAELIS, 1970 [1956/1963], p. 77). Nessa fase as crianças também fazem generalizações.

Diante disso, Michaelis (1970 [1956/1963], p. 77) sugeriu que nesse nível “Os métodos eficazes de trabalho em conjunto, o desenvolvimento e usos de padrões e a autoavaliação devem ser postos sem relevo”. Em relação ao desenvolvimento social nessa fase, caracteriza-se pelos valores de grupos e atitudes sociais, aumento do interesse e aptidão nas atividades cooperativas e as situações que envolvam a solução de problemas, que favoreçam o uso de mapas, globos e materiais de consulta. Nessa fase é possível verificar o desenvolvimento das habilidades de comunicação, para ler, para escrita e para ouvir.

Para Michaelis (1970 [1956/1963]), o *nível elementar superior* (fim da fase da infância e início da adolescência - 7º e 8º graus), caracteriza-se por uma vasta escala de diferenças individuais e as relações humanas se tornam mais complexas. No âmbito do desenvolvimento social há uma cooperação maior, aumenta a necessidade de aprovação do grupo, espírito esportivo e atividades sociais mais organizadas. Além disso, o desenvolvimento intelectual alcança um plano mais elevado e aumenta o interesse por ideias e problemas mais avançados. Isso facilita a aprendizagem dos conceitos temporais e espaciais, porém ainda apresentam dificuldades, principalmente no que se refere às sequências históricas, a cronologia e os períodos históricos. Para ele, nessa fase, alguns adolescentes já podem perceber a importância do passado para a compreensão do presente (MICHAELIS, 1970 [1956/1963]).

Nessa fase, segundo Michaelis (1970 [1956/1963]), já é possível desenvolver habilidades mais complexas, como, por exemplo, para a ação em grupo, para a discussão, para resolver problemas, desenvolvimento de conceitos e representações dramáticas, entre outras. Também é possível o ensino de unidades mais ampliadas, o aumento da capacidade intelectual a partir do uso de mapas, globos, obras de consulta e livros textos, bem como se

pode recorrer a pesquisas individuais ou em grupo, relativas a problemas e tópicos os Estudos Sociais.

Para John Michaelis (1970 [1956/1963]), os Estudos Sociais, diferentemente das Ciências Sociais, constituíam uma área do currículo escolar, ou seja, uma disciplina escolar que se ocuparia com as pessoas e as ações recíprocas entre elas e o meio social e físico. Considerou que seu campo de estudo e de ensino são as relações humanas. Afinal, de acordo com o pensamento do autor, o que se esperava do professor de Estudos Sociais? De quais interesses deveria estar a serviço? A escrita de Michaelis evidenciou que o *leitor ideal* para o seu texto é o professor: “O princípio que nos orientou foi o de apresentar ideias que contribuíssem para desenvolver a autoconfiança e a faculdade criadora dos professores” (MICHAELIS, 1970 [1956/1963], *Prefácio*).

Para Michaelis (1970 [1956/1963]), era imprescindível desenvolver no professor a preocupação com o desenvolvimento da criança. Ou seja, despertar no professor o interesse pelo desenvolvimento do comportamento social nos alunos, como aqueles relacionados à capacidade de liderança, sustentada nos valores democráticos, nos princípios da resolução de problemas. Para ele, o professor deveria dominar os conhecimentos da *Psicologia do Desenvolvimento Social da Criança*, no uso das técnicas e dos recursos de ensino, para estimular a aprendizagem social dos alunos; bem como das considerações sociais, políticas, econômicas e éticas relacionadas com o fundo de experiências e introduzidas gradualmente.

No capítulo IV, *Melhorando a aprendizagem da criança*, apresentou vários princípios e processos para o melhoramento da aprendizagem, considerando que as crianças crescem, desenvolvem-se e aprendem. Procurou, assim, orientar ao professor leitor na organização do ensino de Estudos Sociais e no planejamento de experiências de aprendizagem com as crianças, focalizando nas diretrizes para a melhoria da aprendizagem, o desenvolvimento de atitudes, e o desenvolvimento de conceitos e compreensões.

Para tanto, considerou que “[...] a aprendizagem é um processo pelo qual a criança modifica o seu comportamento à medida que vai realizando propósitos importantes e significativos” (MICHAELIS, 1970 [1956/1963], p. 98). A partir disso, apresentou doze condições capazes de produzir modificações no comportamento das crianças:

A aprendizagem melhora quando o programa de ensino se baseia na compreensão das capacidades, dos interesses e da formação interior das crianças. [...]

A aprendizagem melhora quando se reconhece que múltiplas aprendizagens podem estar envolvidas numa dada experiência. Os fatores emocionais, sociais, físicos e intelectuais devem ser considerados em cada situação. [...]

A criança integral está envolvida nos estudos sociais como nas experiências por que passa. [...]

A aprendizagem melhora quando as experiências têm ressonâncias emocionais satisfatórias para as crianças. [...]

A aprendizagem melhora quando são satisfeitas as necessidades básicas comuns das crianças [físicas, pessoais ou do “eu” e sociais]. [...]

A aprendizagem melhora quando os professores reconhecem que cada criança aprende à sua maneira e dentro do seu ritmo próprio. [...]

A aprendizagem melhora quando um ambiente rico é proporcionado à criança. [...]

A aprendizagem melhora quando as crianças se ocupam com a solução de problemas importantes e significativos para elas. [...]

A aprendizagem melhora quando se recorre a uma variedade de atividades e meios de ensino, fazendo uso deles à medida que surgem problemas. [...]

A aprendizagem melhora quando as crianças apreendem as relações das atividades que exercem e dos materiais que usam com os objetivos que procuraram alcançar. [...]

A aprendizagem melhora quando há continuidades nas experiências educacionais das crianças. As experiências passadas da criança formam os eu quadro de referência para enfrentar novas situações. [...]

A aprendizagem melhora quando se cria e mantém uma atmosfera democrática de grupo.

A aprendizagem melhora quando se leva em conta o desenvolvimento do autoconceito da criança (MICHAELIS, 1970 [1956/1963], p. 99-112, grifos em itálico do autor).

Michaelis (1970 [1956/1963]) estabeleceu o diálogo entre o pensamento de Dewey e os estudos da Psicologia do Desenvolvimento da Criança. Assim, argumentou que:

Devido às diferenças entre os padrões de desenvolvimento individuais, dotes físicos, e mentais, ideais, esperanças e ambições, experiências pretéritas, vida domésticas, posição social e outros fatores de formação, cada criança aprende a seu modo e dentro do seu ritmo pessoal. Embora seja possível descrever as características de crescimento das crianças em vários níveis de idade e estabelecer normas de expectativa em diferentes graus, isso não deve levar o professor a esquecer de que cada criança precisa ser considerada como um indivíduo, com as suas capacidades peculiares, seu próprio ritmo de crescimento, necessidades e tarefas de desenvolvimento e aptidão para compreender e utilizar conceitos e significados. [...]

Os professores devem também compreender e sentir as diferenças devidas à origem social, reconhecendo que as crianças vindas das classes inferiores diferem das da classe média e superior em atitudes, valores morais, costumes, privilégios e adestramento (MICHAELIS, 1970 [1956/1963], p. 104-105).

A escrita de Michaelis (1970 [1956/1963]) visou à normatização da prática docente de acordo como as condições de aprendizagem das crianças, tendo em vista que considerou importante o professor atuar como um guia para ajudá-las a reconhecer, definir e resolver problemas. Também se preocupou em enfatizar que as crianças são importantes para o próprio processo de aprendizagem, bem como as relações que estabelecem com as pessoas no

ambiente escolar. Salientou também que a sala de aula deveria ser encarada como um laboratório de aprendizagem, e cabia ao professor introduzir modificações nos materiais de ensino à medida que surgissem as necessidades e os problemas estimuladores do interesse da criança (MICHAELIS, 1970 [1956/1963]).

Na interpretação de Michaelis (1970 [1956/1963]), os Estudos Sociais constituíam o núcleo para o desenvolvimento das aprendizagens sociais necessárias à vida democrática. Para tal, estabeleceu o foco na comunidade, por meio do “[...] desenvolvimento do mais alto espírito de civismo democrático por parte de cada criança” (MICHAELIS, 1970 [1956/1963], p.3). Portanto, argumentou que o ensino de Estudos Sociais deveria ocupar-se “[...] com as pessoas e as ações recíprocas entre elas e o meio social e físico: seu campo são as relações humanas” (MICHAELIS, 1970 [1956/1963], p. 4). Ou seja, priorizou o princípio do viver e trabalhar em comunidade e desenvolver o civismo democrático.

Tendo isso em vista, ele apresentou um quadro sinóptico, mostrando o relevo de cada grau e o amplo alcance das unidades constantes nos programas de Estudos Sociais. Demonstrou que a maioria dos programas começaria com o que estava mais próximo no tempo e no espaço da criança. A partir daí, alcançaria áreas cada vez maiores e regiões ainda mais distantes e complexas. Dessa forma, iniciaria pelos temas relacionados ao lar, à escola e à comunidade nos graus primários, e, nos intermediários, era posto em foco o Estado onde a criança vivia. Somente nos 5º, 7º e 8º graus, os Estudos Sociais priorizaria a História dos Estados Unidos.

Apesar de não sido destacada por John Michaelis (1970 [1956/1963]), observamos que a história nacional estava alicerçada nas representações de *bons americanos*, evidenciando um exercício de implantar para uma *Grande Comunidade* um modelo de cidadania próprio do cenário histórico da época e dos interesses da política de cooperação internacional desenvolvida pelos Estados Unidos. Logo, a questão internacional mais enfatizada era tanto a Guerra Fria como a perigosa articulação de intervenção dos Estados Unidos no Brasil e nas demais nações latino-americanas. Observamos que, o ideário de democrático favoreceu a falácia e a tentativa de um condicionamento de representações próprias da ordem internacional construída após a Segunda Grande Guerra, obliterando, assim, as contradições históricas que atravessavam o nosso País naquele momento.

Nesse contexto, John Michaelis (1970 [1956/1963]) argumentou que os objetivos dos Estudos Sociais deveriam ser encarados como referência especial às finalidades da educação para/na democracia, e poderiam contribuir para a autorrealização dos alunos, proporcionando-

lhês experiências que promovessem, dentre outras coisas, o desenvolvimento pessoal e as relações humanas postas em prática, a partir das atividades cooperativas, com a disseminação de valores democráticos e métodos de trabalho em grupo. Para ele, também poderia promover a eficiência econômica e proporcionaria aos alunos experiências que despertassem atitudes, compreensões e aptidões essenciais a um trabalho eficiente. Além disso, fomentaria a responsabilidade cívica com base no respeito aos padrões estabelecidos pelo grupo, no respeito às diferenças de opinião e com referência à autoridade constituída pelos ideais, os valores e o sistema de vida estadunidense.

Michaelis (1970 [1956/1963]) também salientou que o maior relevo dos programas curriculares de Estudos Sociais foi dado à ação (tornar-se, apreciar, respeitar, adquirir, agir, etc.) e ao comportamento (desenvolver habilidades e capacidades, aprender a sentir, etc.). Por sua vez, isso demonstrou que o foco estava no desenvolvimento de determinados comportamentos, relacionados aos parâmetros psicométricos e, à Psicologia Cognitiva, que possibilitariam inculcar os procedimentos, guiados por valores democráticos (responsabilidade, interesse pelos outros, receptividade e cooperação). Sendo assim, enfatizou a *experiências criadoras* por meio de atividades individuais e em grupo – expressão pela arte, pela música e pela dramatização, privilegiando-se tanto a linguagem falada quanto à escrita, expressas por meio de poemas, histórias, canções (MICHAELIS, 1970 [1956/1963]).

A partir disso, apresentou alguns princípios e padrões de organização do ensino de Estudos Sociais. Antes, porém, lembrou que não existe um modelo de ensino de Estudos Sociais que contenha feições puras, pois, como resultado de histórias conectadas, apresenta características de dois ou mais tipos de modelos. Mas, segundo ele, podem ser divididos em dois grupos de programas:

[...] o ponto de vista da matéria a ensinar e o ponto de vista das experiências das crianças. No primeiro grupo encontram-se critérios tais como *livros de texto separados para cada assunto, unidades de assunto e unidades de assuntos correlatos*. O critério das experiências das crianças começa a ser denominado *vida social* em alguns sistemas escolares. O critério das *unidades latas de estudos sociais*, [...] é uma combinação do critério do assunto com o das experiências das crianças (MICHAELIS, 1970 [1956/1963], p, 36).

De acordo com Michaelis (1970 [1956/1963]), o primeiro grupo priorizou o ensino por meio de manuais referente a cada uma das disciplinas, ou seja, costumava na sala de aula acompanhar a sequência apresentada do conteúdo tal como indicada nos manuais. Às vezes, também, no caso das unidades separadas de assunto, adotavam outros manuais concomitantes.

Já no caso das unidades de assuntos correlatos, geralmente, além dos livros textos, utilizavam materiais audiovisuais. Nesse primeiro grupo não se dá grande atenção às necessidades e problemas das crianças, pois o professor está no centro da ação educativa.

O critério das *unidades latas de estudos sociais* ou *unidades integradas de estudos sociais* combina a História, a Geografia, a Educação Cívica e conteúdos de outros campos num vasto campo de estudos. Segundo Michaelis (1970 [1956/1963]) o âmbito do programa deveria ser definido em termos de funções sociais e poderia recorrer a outras áreas do currículo, de modo dedica-se especial atenção às necessidades e interesses das crianças e ao uso dos recursos da comunidade.

Procura-se desenvolver conceitos sociais básicos, atitudes construtivas, e o comportamento democrático. Fazem-se aplicações práticas a situações fora das unidades de estudos sociais. A avaliação é cooperativa e contínua, incluindo além dos testes, técnicas tais como discussão de grupo, a autoavaliação pelas crianças e as listas de verificação elaboradas por estas (MICHAELIS, 1970 [1956/1963], p. 38).

Este tipo de programa priorizava o desenvolvimento de conceitos básicos e relacionados à vida democrática e, simultaneamente, às necessidades das crianças. Além disso, nos programas relacionados ao critério da *vida social*, a ênfase se encontrava na aprendizagem social, tomando como ponto de partida as experiências das crianças.

John Michaelis (1970 [1956/1963]) colocou em questão a preocupação com a eficácia dos programas. Argumentou que, de acordo com os vários estudos e com a sua própria opinião, o mais eficaz era o programa unificado, ou seja, as unidades integradas aos critérios de vida social. Com base nisso, enfatizou que o planejamento dos programas unificados não poderia omitir aspectos importantes da vida e deveriam proporcionar uma variedade de experiências encontradas em *situações vitais* (vida cotidiana), no lar, na comunidade, nas atividades cívicas, sociais, espirituais, de lazer e de trabalho, para que a aprendizagem da criança fosse completa e equilibrada.

Considerando a sequência das unidades, Michaelis (1970 [1956/1963]) argumentou que se deveria começar pelo ambiente imediato da criança, daí avançaria para o mais distante e complexo. Para seleção de materiais didáticos, aconselhou aos professores a tirarem o máximo de proveito dos recursos e condições presentes na comunidade. Isso a partir do diálogo com as necessidades e interesses das crianças e à medida que elas amadurecem. Ressaltou a preocupação com a continuidade da aprendizagem de forma gradual e progressiva.

Para John Michaelis (1970 [1956/1963]) no planejamento do programa de Estudos Sociais deveria levar em conta o âmbito ou extensão das aprendizagens. Diante disso, Michaelis (1970 [1956; 1963]) considerou, então, os aspectos relacionados à amplitude, o equilíbrio, a relação com a vida diária, a continuidade e o diálogo com outros campos do conhecimento. Mediante a isso, afirmou que a principal preocupação seria transformar o programa curricular numa realidade dinâmica e voltado para as experiências com as crianças na sala de aula, revertendo-o em significação para elas, pois “Psicologicamente, a continuidade da experiência se concretiza na criança quando esta relaciona uma experiência com a seguinte e usa conceitos aprendidos numa situação para enfrentar outras situações” (MICHAELIS, 1970 [1956/1963], p. 58).

Ao planejar e avaliar a sequência de um programa curricular, o autor considerou importantes as seguintes questões:

1. A sequência relaciona-se com a maturidade das crianças em vários níveis e com as suas experiências passadas?
2. As sequências sugeridas em cada nível conduzem a experiências mais amplas e mais profundas? Promovem elas a continuidade da aprendizagem?
3. A sequência permite adaptações às condições da comunidade e às necessidades das crianças?
4. São as unidades sugeridas exequíveis e práticas em vista das necessidades das crianças, da formação dos professores e dos recursos de ensino disponíveis? (MICHAELIS, 1970 [1956/1963], p. 59).

Conforme já afirmamos, para John Michaelis (1970 [1956/1963]), é essencial que o professor ao se preocupar com o seu planejamento, na liberdade de fazê-lo, deveria levar o programa curricular ao encontro das necessidades individuais e grupais dos alunos, visando, assim, promover a compreensão dos valores e processos democráticos. A partir disso, o autor apresentou propostas para o desenvolvimento do ensino de Estudos Sociais que deveriam contribuir para a interdependência de todos os povos do mundo e para a organização mundial, sob os preceitos estadunidenses. Ou seja, os Estudos Sociais ocupou um lugar importante na construção de uma sociedade democrática e desenvolvida economicamente.

A esperança de Michaelis (1970 [1956/1963]) incidiu sobre os programas aperfeiçoados de Estudos Sociais conduzissem as crianças das escolas democráticas a níveis cada vez mais elevados de cidadania democrática.

2.3 INTELLECTUAIS DO CBPE E A CONSTITUIÇÃO DOS ESTUDOS SOCIAIS

A partir da criação do *Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais* (INEP) e do *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais* (CBPE), os intelectuais brasileiros intensificaram os estudos relacionados à constituição científica do campo educacional, que resultaram em publicações que contribuiriam para a expansão do mercado de livros. Tais publicações alcançaram os administradores escolares, supervisores e professores. Também serviram para disseminar representações de educação, renovação pedagógica, escola, ensino e professor.

Tendo isso em vista, situamos a nossa análise em projetos de pesquisa desenvolvidos pelo CBPE, que resultaram em dois livros-fonte: “*O Brasil no Pensamento Brasileiro*” (1957), com reedição em 1998⁵², e “*Teoria e Prática da Escola Elementar: introdução ao estudo social do ensino primário*” (1960).

O primeiro, que resultou em um *manual*, foi fruto do projeto *Organização de um livro-fonte sobre a civilização brasileira*, sob a organização do Professor Djacir Menezes⁵³, publicado pelo *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais* (CBPE), série III, volume I, em 1957. Constituiu-se em um conjunto de leituras sobre temas básicos da realidade e da história brasileiras (fome, condições de vida no Brasil, eleições, partidos políticos, analfabetismo e voto, entre outros), a partir de critério didático e sociológico de organização.

Dessa forma, os organizadores da obra - Djacir Menezes, Roberto Moreira e Costa Pinto -, objetivando relacioná-la ao ideal de consciência e às tendências de formação nacional, consideraram que o nome mais adequado para a obra seria *O Brasil no Pensamento brasileiro*. Para Menezes, a maior dificuldade foi superar o transplante mecânico de concepções da cultura europeia importada pela elite intelectual, que falseava a compreensão do desenvolvimento histórico.

Acrescentou que “[...] As ideias são importadas como as instituições, que as exprimem socialmente. Não se compreendem os quadros políticos, jurídicos e religiosos senão no

⁵² Vide <http://www2.senado.gov.br/bdsf/bitstream/id/1024/4/201145.pdf>.

⁵³ Nasceu em 1907 no Estado do Ceará. Foi Professor Titular de Filosofia do Direito, da Faculdade de Direito da UFRJ, ocupou o cargo de reitor dessa universidade no período de 1969-1973. Dirigiu o Centro de Estudos Brasileiros em Buenos Aires (1953-1954) e o Instituto Brasil-Bolívia (1958). Algumas de suas obras: *Kant e a Idéia de Direito* (tese de doutorado em 1932), *O Outro Nordeste, Motivos Alemães* (1977) e *Teses Quase Hegelianas, e Premissas do Culturalismo Dialético* (1979). O Professor Djacir Menezes faleceu em 1996.

contexto ideológico” (MENEZES, 1957, p. 6). Podemos, assim, situar a produção do livro-fonte no contexto do ideário nacionalista do período democrático, ocasião em que ocorreu o embate ao alinhamento automático do governo brasileiro, por meio de políticas econômicas, sociais e educacionais. Ou seja, apresentou uma orientação de política educativa que situou o nacionalismo no enquadramento social dos alunos.

Na primeira edição, seis temas constituíram os capítulos do livro: *Instituições e os meios sociais*, subdividido em vinte textos; *Eleições, rebeliões e partidos*, com treze textos; *Retratos do Brasil*, organizado em seis textos; *O Ensino e as Elites*, organizado em seis textos; *A tese republicana*, subdividido em sete textos; e *A crítica inconformista*, com cinco textos. Cada um desses temas teve uma autoria diferente, e o critério dos organizadores foi colocá-los em ordem cronológica.

Já na reedição, sob a orientação do Senado Federal e da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, em 1998, o livro foi organizado em sete capítulos, sendo acrescentado o tema *Caminhos na terra e na História*, que constituiu o quarto capítulo.

A seção *O Ensino e as elites*, na primeira edição, em 1957, organizada em seis artigos, da autoria de Anísio Spínola Teixeira, Júlio de Matos Ibiapina, Francisco Campos, Fernando de Azevedo, Rui Barbosa e Aureliano Cândido Tavares Bastos. Destacamos dois desses artigos. O primeiro deles é da autoria de Anísio Spinola Teixeira, intitulado *A administração pública brasileira e a educação*. Destacou-se pela crítica ao *gigantismo americano*, principalmente no que se referiu aos aspectos standardizáveis das técnicas, excessivamente mecânicas na organização da produção em série e, em larga escala nas indústrias, reforçando o ideário nacionalista e o de desenvolvimento econômico. Já o segundo artigo é da autoria de Júlio de Matos Ibiapina⁵⁴, intitulado *Os males do ensino secundário*, publicado pela primeira vez na revista *Unidade* (Rio de Janeiro, 1940). Nele, argumentou-se que a responsabilidade da crise da escola secundária não cabe apenas ao desinteresse da juventude, mas, ao que se ensina, e, à maneira por que se ensina, bem como à “educação doméstica imperfeita”. Ou seja, ressaltou a impotência da família, atribuindo à escola a responsabilidade pela educação e preparação da juventude para o futuro de desenvolvimento econômico.

⁵⁴ Nasceu em Aquirás (Ceará), em 1890. Destacou-se como jornalista, assumindo a direção do “Diário do Ceará”, no governo de Benjamin Barroso. Em 1924, fundou o “Ceará”, que se tornou o jornal mais combativo e popular do Nordeste, grande veículo da difusão dos ideais revolucionários de 1930. Em 1931, transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde se dedicou a escrever livros didáticos. Faleceu em 1947.

Ibiapina (In. MENEZES, 1957) destacou os fatores que deveriam ser superados: a falta de seleção do professorado, a regulamentação irracional do trabalho escolar (o horário das aulas e a organização das turmas não obedeciam a nenhum critério pedagógico), o número de alunos de cada turma é tão elevado, e a irracionalidade dos programas curriculares. O autor também teceu considerações relacionadas à missão do ensino secundário, afirmando que, “[...] nessa etapa da educação, deve-se ensinar ao aluno apenas aquilo que é essencial à vida de todos” (IBIAPINA. In. MENEZES, 1957, p. 419).

Após questionar se os programas obedeceriam ou não a essa finalidade, realizou, então, o exercício de analisar algumas “matérias”⁵⁵, verificando os excessos de seu ensino: Latim, Geografia, História e Línguas. Considerou aquilo que denominou os “excessos” ou, as “extravagâncias” cometidas no ensino de História, delineou um perfil de como a disciplina foi ensinada na década de 1950. Esses “excessos”, ou “extravagâncias”, nos ajudaram a percebermos a relação existente entre as formas de ensino da disciplina História, envolvendo os conceitos de educação, sociedade e cultura escolar. Para o autor, a primeira “extravagância” seria a falta de unidade e conexão entre os acontecimentos, evidenciando uma abordagem não linear, baseada meramente numa perspectiva de evolução e progresso. Sendo assim,

[...] tão útil quando visa inculcar na alma da mocidade a noção progresso, de marcha contínua para frente, através de todas as lutas humanas, continua a constituir uma colcha de retalhos, sem unidade, em que os principais acontecimentos surgem sem conexão uns com os outros, e, em que as personalidades secundárias aparecem muitas vezes decidindo dos destinos dos povos (IBIAPINA. In. MENEZES, 1957, p. 422).

Tendo o nacionalismo como mote, Ibiapina (In. MENEZES, 1957) apresentou a crítica ao ensino de História no Brasil, caracterizando-o como desvinculado da realidade brasileira, pois não conseguia cumprir o papel de propagador da memória. Assim, Ibiapina visando ajudar ao seu leitor a ter a noção disso e daquilo que denominou de “ação desnacionalizante”, citou alguns exemplos de conteúdos que comumente apareciam nos currículos escolares. Salientou que, geralmente, ouesses enfatizavam temas de forma descontextualizada da realidade brasileira, ou ignoravam temas relevantes para a formação da nacionalidade brasileira. Segundo o autor,

Para que se tenha uma ideia da ação desnacionalizante do nosso ensino de história, basta que citeamos alguns exemplos. Ao passo que no programa em vigor figura um ponto sobre as comunidades religiosas dos Mormons, não há uma só lição dedicada à colaboração dos Jesuítas na formação da

⁵⁵ Expressão do autor no texto em questão.

nacionalidade brasileira. Enquanto se dedica uma lição sobre *mounds, cliff, dwellings, shell mounds, etc.*, quase nada há sobre os empolgantes movimentos revolucionários de 1817, e 1824, em que tantos heróis, genuinamente brasileiros, tomaram em defesa da Independência do Brasil e dos princípios republicanos, legando aos pósteros exemplos incomparáveis de sacrifício e correção moral jamais ultrapassados em toda história pátria! (IBIAPINA. In. MENEZES, 1957, p. 422).

Também apresentou um terceiro “excesso”, relacionado à desconsideração dos princípios disseminados pelo movimento escolanovista. Nesse, predominou a influência da Psicologia Funcionalista sobre métodos de ensino, priorizando-se os estágios do desenvolvimento cognitivo, com ênfase na atividade/ação do aluno.

Logo no primeiro ano do curso, alunos apenas saídos da escola primária, são obrigados ao estudo de assuntos como estes, constantes do programa: “Açoca e o budismo”; “a comuna de 1871”; “a revolução russa e a sua repercussão!” Poderá um professor, por mais genial, fazer com que uma criança de onze anos compreenda a finalidade da comuna francesa 1871 e muito menos da revolução russa? E, mesmo que pudesse, que vantagens ofereceriam tais noções no cérebro de um jovem que não tem ideias formadas nem sobre as instituições ao alcance de sua observação? Seria longa a lista de lições que versam assuntos não só fora das possibilidades mentais da juventude como prejudiciais à sua formação intelectual, por criarem noções erradas que se refletirão sobre a maneira de julgar os acontecimentos contemporâneos (IBIAPINA. In. MENEZES, 1957, p. 422).

Além disso, evidenciou a preocupação com questões relacionadas à inutilidade de alguns dos conteúdos estudados nas aulas de História. Para tanto, Ibiapina (In. MENEZES, 1957) destaca que, dentre os

[...] pontos extravagantes do programa de História, citamos os seguintes, que dispensam comentários: “A unidade grega: religião do *polis* e religião agrária. A mística: o orfismo. A evolução do Direito: o *edictum perpetuum*. Política econômica: fisiocratas e mercantilistas. O colbertismo e o sistema da Law. O desenvolvimento econômico e a formação da Constituição na Inglaterra. O sacro império romano germânico: sua estrutura econômica, social e política. Império e papado. Sistemas de Oto, Henrique VIII, Henrique IV e Gregório VII. A época dos Hohenstaufen.” Basta essa ligeira amostra para que ressalte evidente a inutilidade de tais estudos. As cenas que se observam nos lares – não já de burgueses intelectualmente apoucados, mas de doutores, altos funcionários públicos, Ministros de Estado e dos altos tribunais – podem ser descritas assim (IBIAPINA. In. MENEZES, 1957, p. 422).

Logo, salientou que os conteúdos estavam distantes da realidade dos alunos, não sendo úteis para a vida prática. As reflexões de Ibiapina (In. MENEZES, 1957) permitiram também o rastreamento das tendências teóricas, metodológicas e historiográficas da proposta curricular para o ensino de História na época. Apresentou como última “extravagância” - o despreparo dos pais -, destacou a falta de condições desses para orientar seus filhos e

colaborarem com os professores. Consequentemente, tem-se “[...] anarquia geral reinante” no ensino.

Ao realizar a crítica, considerou “excessos” ou “extravagâncias” cometidos no ensino de História, Ibiapina (In. MENEZES, 1957), salientando as dificuldades relacionadas ao ensino de História e a educação em sua totalidade. Por conseguinte, partiu em defesa das mudanças tanto no ensino de História como na educação. Vale salientarmos que, os seus argumentos permite-nos vislumbrar a organização da cultura escolar. Além disso, ainda apresentou reflexões pertinentes sobre a situação da educação brasileira naquele momento.

Em seguida, apresentou argumentos referentes aos “excessos” no ensino de Línguas apresentou uma orientação racional e nacionalista do ensino, como solução para os problemas relacionados à reprovação dos “[...] alunos, por não terem de memória os afluentes do Nilo ou os nomes dos vulcões do Japão, [...] por não conhecerem os processos coloniais de “*reducciones, repartimentos e encomiendas*” ou, a organização religiosa dos Mormons” (IBIAPINA. In. MENEZES, 1957, p. 425).

Diante desses “excessos”, propôs um ensino de História que evidenciasse os traços gerais das grandes individualidades da História do Brasil, nos aspectos político, militar e cultural. Além disso, sugeriu a possibilidade de serem abordadas as riquezas naturais do País. Portanto, Ibiapina se preocupou com o ensino de História e a sua relação com o ideal de coesão e unidade nacional. Para ele, isso ocorreria por meio da Escola. Dessa maneira, as considerações de Ibiapina (In. MENEZES, 1957) entremostraram representações da disciplina História e da prática docente, as quais evidenciaram que, naquele momento, o ensino de História estava desvinculado da realidade brasileira. O autor se posicionou em defesa de uma abordagem nacionalista, o que efetivamente ocorreu, por meio da implantação do ensino de Estudos Sociais. Para ele, os professores de História deveriam garantir aos alunos o conhecimento das tradições da nação e a formação moral e patriótica. Sendo assim, adotariam procedimentos de “regeneração da Pátria”.

Por último, lançou três questões que explicitaram suas representações de educação e a sua proposta para a organização dos programas curriculares do ginásio:

[...] os organizadores dos programas dos ginásios, antes de iniciarem os seus trabalhos, devem sempre se fazer as seguintes perguntas:

- a) Estão esses conhecimentos à altura do desenvolvimento mental dos educandos?
- b) São eles indispensáveis à maioria dos brasileiros, quaisquer que sejam as carreiras que venham abraçar?
- c) Para a sua conveniente assimilação estão sendo empregados os métodos aconselhados pela ciência Pedagógica?

Se estas respostas não forem afirmativas, não estaremos cumprindo os nossos deveres para com a mocidade, não estaremos preparando o futuro da nacionalidade brasileira (IBIAPINA. In. MENEZES, 1957, p. 425).

Contudo, estas questões não são norteadoras do nosso estudo. Ao citá-las, a nossa intenção foi apenas de evidenciar os argumentos construídos pelo autor para mostrar a necessidade de inflexão no ensino das Ciências Sociais, especificamente aqui, da História, por meio do ensino dos Estudos Sociais. Observamos que a maneira pela qual essa *renovação metodológica* foi percebida pelo autor, no sentido de colaborar com a valorização da história da nação. Ou seja, a perspectiva do ensino de História apresentada por Ibiapina (1957) ainda estava vinculada ao ideário nacionalista, caracterizada pela exacerbada valorização de datas cívicas e dos vultos heroicos.

Outro aspecto que observamos foi a influência que o pensamento de Ibiapina (1957) exerceu sobre a configuração dos manuais didáticos para o ensino de Estudos Sociais e de História no período após o Golpe de 1964. Isso se revelou nas publicações pedagógicas, como, por exemplo, a Coleção *Vademecum Pedagógico – metodologia e prática moderna de ensino* (196?)⁵⁶, publicada pelo *Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas – IBEP*⁵⁷, sob a direção editorial de Léo Paraguassu e a orientação pedagógica da Professora Angelina de Lima. Convictos de que o ensino da História possuía um caráter eminentemente social, que além do conhecimento dos fatos históricos, poderia desenvolver hábitos de sociabilidade, cooperação, organização e presteza, publicaram-na com a finalidade de normatizar a prática docente e fomentar a educação cívica das crianças, ou seja, ensiná-las a obedecer às normas civis e sociais.

Tendo isso como mote, no quarto volume, os organizadores procuraram normatizar e inculcar o ensino de Estudos Sociais, por meio de planos de aula escritos por professores, propondo temas referentes aos conhecimentos da *História, Geografia, Educação Moral, Social e Cívica, Canto, Música, Desenho, Jogos e Festa Escolar*, bem como sugestões quanto

⁵⁶ A Coleção é formada por seis volumes: no volume 1, apresenta a sinopse de *Metodologia, leitura escrita e linguagem oral*; o volume 2 destaca os temas relacionados a *Linguagem escrita, gramática aplicada*, e nomenclatura gramatical brasileira; o volume 3 trata sobre a *Matemática Moderna* e sobre o plano de aula; o volume 4 versa sobre os *Estudos Sociais* (História, Geografia, Educação Moral, Social e Civismo, Canto, Desenho, Jogos e Festa escolar); volume 5 versa sobre as *Ciências Biológicas e Naturais, Educação Física, Testes e Provas*; e por último, o volume 6 que versa sobre a *Metodologia moderna e prática de desenho para a escola primária e normas de diretrizes e bases*.

⁵⁷ Editora fundada em 1965, ocupando o mercado de livros didáticos, com capital genuinamente brasileiro. Participou de todos os programas educacionais implementados pelo governo para o fornecimento de livros didáticos desde a sua fundação, ocupando uma faixa em torno de 30% dos livros publicados, juntamente com a *Companhia Editora Nacional*, assumindo a liderança do mercado editorial no País.

ao desenvolvimento da criação artística e jogos educativos. Também apresentaram orientações sobre a organização de excursões a lugares históricos, a realização de festas escolares, visitas e comemorações de datas cívicas e o uso de iconografia, mapas, projeções, bem como disponibilizaram questionários pedagógicos, conselhos práticos dirigidos aos professores. A obra é uma referência para compreender as proposições para a organização da cultura escolar.

Dessa maneira, o que se propunha para o ensino de História do Brasil tinha como principal preocupação a valorização da história da nação. Ou seja,

Tem a história por objetivo o estudo dos acontecimentos que constituem vida política, econômica, intelectual, moral e religiosa dos povos. É nacional quando se trata de um país. A ninguém passa despercebida a importância da história nacional. É, antes de mais nada, o *meio por excelência de uma educação realmente nacional*, isto é, que se liga ao passado, guarda fielmente os costumes, tradições, crenças das gerações anteriores. Põe-nos em comunicação com a alma dos antepassados. “É dever nosso, nossa salvação, dizia Barrès, amar nossos finados... que energia de vida não exalam! Mortos, como viveis! Há entre esses desaparecidos personalidades de escol a emergirem como ilhotas por entre as multidões que o tempo sepultou e que resumem o gênio da nação. A seu contato, emociona-se nobremente o menino; entusiasma-se ao ouvir a narrativa dos grandes acontecimento impregnando-lhe a alma de lições valiosas. É a formação dos vivos mortos mais ilustres, mais representativos, mais virtuosos. Encontra o menino, nesse estudo do passado, acréscimo de suas forças morais e espirituais. Não é difícil entender-se por que Rolin escreveu: “Estrangeiro na própria pátria é quem ignora a história” (PARAGUASSU, 196?, p. 11).

Para os organizadores da obra, o ensino da História do Brasil deveria ser dado na escola primária, somente a partir do 2º ano, com o objetivo de “despertar na criança o gosto pelo conhecimento do passado histórico de nossa terra” PARAGUASSU, 196? p.12). Isso enriqueceria “[...] o seu espírito de noções históricas, despertando-lhe o entusiasmo e o amor à Pátria” (PARAGUASSU, 196? p.12). Nesse aspecto, o projeto de ensino de História apresentado por meio do *Vademecum Pedagógico – metodologia e prática moderna de ensino* (196?) estava de acordo com os interesses do período ditatorial e baseou-se no estudo dos vultos, dos fatos históricos e da exaltação à pátria, à brasilidade e às tradições.

Vemos, assim, que houve uma preocupação com a apresentação dos objetivos do ensino de História em cada ano de ensino, as considerações sobre o programa, o sumário da *matéria* e as orientações metodológicas ao professor, enfatizando os processos das quadrinhas, das figuras, do conto; bem como aplicação de exercícios com ênfase a memorização: recitação de poesias, leitura oral de contos, contar histórias, completar sentenças com escolha simples ou múltipla ou desenhos, aplicação de questionários, e outros.

Dessa maneira, o objetivo foi incentivar na criança o interesse por fatos e personalidades relacionados às importantes datas e festas nacionais. Assim, se estaria inculcando valores relacionados à moral e ao civismo, principalmente com o apelo ao amor à Pátria.

2.4 A TEORIA DE JOÃO ROBERTO MOREIRA E O ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS

João Roberto Moreira⁵⁸ (1960) exerceu importante papel na direção executiva do CBPE e, efetivamente, na coordenação das pesquisas sobre o pensamento educacional brasileiro. Também foi responsável pela organização de um projeto intitulado *Estudo geral do pensamento e da orientação da administração educacional no Brasil*. Esse trabalho resultou na obra publicada com o mesmo título, cuja finalidade foi produzir um *guia para professores* do ensino primário, visando assim proporcionar uma nova organização da cultura escolar.

A obra em questão evidenciou a influência do ideário educacional estadunidense, especificamente do pensamento de Dewey e da relação entre a Sociologia e a Psicologia, apresentando como mote o seguinte princípio: “[...] a criança aprende fazendo” (MOREIRA, 1960, p. 320). Ou seja, “[...] para que haja aprendizagem social, é preciso que a criança pratique atividades sociais, que realize experiências neste sentido” (MOREIRA, 1960, p. 321). Com base nisso, Moreira (1960) priorizou o ensino e a prática dos valores humanos, especificamente, os relacionados à justiça, ao direito, à paz, à moral, etc. Por isso, propôs a realização de comemorações escolares, como, por exemplo: as festas e os dias especiais (pontuais). Consideradas, por ele, como momentos em que alunos e professores, direção e corpo docente trabalhavam juntos e todos estariam envolvidos com atividades coordenadas e integradas de planejamento, pesquisa e realização (MOREIRA, 1960).

⁵⁸ Nasceu em Mafra, em Santa Catarina, em 1912, foi professor e diretor de colégios e de escolas normais nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio de Janeiro, graduou-se em Pedagogia pela PUC-PR e especializou-se nos Estados Unidos e na França. Foi técnico de educação do Ministério da Educação e Cultura, coordenador da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo e diretor do Programa do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Entre outros trabalhos, publicou: *Os sistemas ideais de educação* (1945), *A educação em Santa Catarina* (1954), *Introdução ao estudo do currículo da escola primária* (1955), *Educação e Serviço Social* (1957), *Educação e desenvolvimento no Brasil* (s.d.) (FREITAS, 2010).

Com base na filosofia educacional de John Dewey⁵⁹, reinterpretou a organização da cultura escolar, voltando-se para a realidade concreta, mais próxima e mais intimamente ligada às crianças. Ou seja, priorizou a aprendizagem social, fundamentada na operação experimental, que corresponde à lógica e à experiência reflexiva, visando desenvolver e criar um pensamento social, aplicável à solução de problemas. E nessa reinterpretação do cotidiano escolar e da valorização das experiências das crianças, Moreira (1960) defendeu a *integração curricular*, objetivando a superação da fragmentação de diferentes matérias e diversas atividades. Para ele, o processo ensino-aprendizagem seria a vida, em situação global, de modo que as diferentes atividades se inter-relacionassem (MOREIRA, 1960).

Nesse sentido, Moreira (1960) defendeu a integração entre os Estudos Sociais e as

[...] atividades de expressão e comunicação, de arte e controle emocional, de planejamento e pesquisa, além das que dizem respeito mais diretamente à aprendizagem e à prática dos valores humanos. Isto demonstra que se torna impraticável, impossível mesmo, organizar o currículo escolar em termos dos antigos programas e matérias devidamente graduadas (MOREIRA, 1960, p.356).

Para essa integração, considerou como critério a situação psicossocial da criança e o desenvolvimento de uma série de projetos ou, de problemas que correspondam aos interesses e às necessidades infantis. Ou seja, na concepção, o educando é que deveria observar a realidade.

Na ocasião, foi apresentado um esquema geral de desenvolvimento de unidades escolares⁶⁰ com possibilidade de adaptação às particularidades da cultura brasileira e às condições regionais. Porém, no que se refere à história a ser ensinada, propôs a incorporação da concepção de currículo “mínimo”, limitando-se ao desenvolvimento da noção de passado e de presente. Tendo isso em vista, Moreira sugeriu a incorporação da disciplina História com a Geografia, as Ciências e as Ciências Sociais:

De par com esse programa de problemas e projetos, seriam aproveitadas oportunidades mais adequadas para a aprendizagem no campo próprio dos estudos sociais, como, por exemplo: a) em Geografia, desenvolver a compreensão da necessidade coletiva de abrigo, alimento, roupa, adaptação ao meio ambiente; em História, desenvolver nas crianças a noção de passado e de presente; c) em Ciências, cujas implicações sociais [...] levar as crianças a compreender o uso que os homens fazem das plantas e dos animais, das máquinas que tornam o trabalho mais fácil, do clima e suas variações, do efeito das mudanças sazonais sobre os homens e os animais; d) em Ciências

⁵⁹ Pragmatismo e processos de experiência (Coleção Educadores, 2010).

⁶⁰ Moreira (1960) cita em nota de rodapé: J. W. Wrightstone – Appraisal of Newer Elementary School Practices – Teacher’s College, Columbia University, New York, 1938, p. 31.

Sociais, aproveitar as oportunidades surgidas para fazer as crianças compreenderem a importância da vida familiar, como os homens podem trabalhar e divertir-se juntos, auxiliando-se uns aos outros (MOREIRA, 1960, p. 352 e 353).

Moreira (1960) propôs que ensino da disciplina Estudos Sociais na escola primária fosse norteado pela “[...] justificção experimental e indutiva, de todas as atividades humanas, principalmente das relações entre os homens, determinadas pela necessidade de vida coletiva, em situação de cooperação eficiente” (MOREIRA, 1960, p. 348). Para ele, o programa curricular do ensino de Estudos Sociais deveria priorizar o estudo de situações problemas a partir dos aspectos relacionados à realidade. Dessa forma desenvolveria na criança o pensamento social aplicável à solução de outros problemas ou situações semelhantes e reais. Ou seja, Moreira (1960), na verdade, propôs um ensino que fizesse sentido para os alunos.

Todavia, para Moreira (1960), a incorporação das disciplinas deveria manter a especificidade do objeto e do método de cada uma delas. Dessa forma, os Estudos Sociais não se transformariam em uma disciplina *una*, mas uma *área de estudo* que considerasse a complexidade do conhecimento acumulado pela humanidade.

Moreira (1960) não pretendia apresentar uma “[...] receita pronta e de aspecto de panaceia [...]” (MOREIRA, 1960, p. 350). Sobre isso, a proposta de Moreira (1960) nos ajudou a compreender que

A separação ou delimitação das matérias em campos específicos obedece menos a um critério lógico que a uma necessidade prática de especialização humana no campo do conhecimento. Tanto assim é que, na origem do conhecimento científico, as ciências e os estudos se constituíram quase que numa espécie de manto inconsútil, sob a denominação genérica de filosofia. Ao passo que tais conhecimentos se foram diferenciando e se tornando mais complexos, é que os homens se viram na contingência de, por motivos de ordem prática no campo das investigações, das análises e das sínteses, delimitar áreas específicas. Logicamente, porém, o homem sente sempre necessidade de integrar os diferentes conhecimentos obtidos nas diversas ciências num todo que seria uma síntese logicamente racional. Isto, é claro, não basta para justificar uma nova prática na construção dos currículos escolares, nem tão pouco novos princípios. Entretanto, se tivermos em vista que a relação de princípios e ideias através de vários ramos das ciências é muito mais difícil quando elas são organizadas como matérias distintas, cada uma seguindo sua sequência rigidamente determinada, chegaremos à conclusão de que, ao se pretender introduzir alguém no campo de tais conhecimentos científicos, é mais fácil apresentá-los em seus princípios e ideias fundamentais, de maneira integrada ou inter-relacionada. [...] Logicamente, portanto, a integração que é uma espécie de síntese globalizante, se impõe como processo de organização da aprendizagem (MOREIRA, 1960, p. 363).

Continuando a sua argumentação, propôs a organização da integração do currículo por unidades de aprendizagem. Dessa forma, o processo de apresentação iniciaria a partir da apresentação de um problema que sirva de foco de globalização ou integração das ideias gerais, e ao mesmo tempo, deveriam favorecer a especificidade e o desenvolvimento de certas habilidades, atitudes e hábitos supostamente necessários à aprendizagem da criança (MOREIRA, 1960). Para Moreira (1960), a integração dos saberes deveria relacionar-se às necessidades e aos problemas da vida e do aluno. Em seguida, propôs que se explorassem os objetivos gerais e específicos relacionados às experiências e aos propósitos reais dos alunos, bem como às particularidades próprias de nossa cultura e de nossas condições regionais.

Dessa maneira, na primeira série, o tema geral deveria relacionar-se tanto à vida familiar quanto à escolar. Para segunda série, propôs a abordagem sobre a vida na comunidade em áreas vizinhas da escola (a natureza desse viver, o trabalho, os instrumentos e meios de trabalho). Já para o terceiro ano primário, o autor propôs que o programa de atividades e os estudos sociais fossem desenvolvidos em torno de programas e questões relativos às relações na comunidade em que se acha a escola, com as áreas e comunidades vizinhas. Finalmente, para as quarta e quinta séries, o autor enfatizou a necessidade da coleta de informações, a procura por pesquisas não só informativas, mas, vinculadas à compreensão e ao entendimento da vida dos homens, o que automaticamente também amplia a visão de Estado e País.

As discussões sobre a melhor forma de ensinar História às crianças e aos jovens ainda têm sido recorrentes. Percebemos inclusive a permanência daquilo que foi proposto por Moreira (1960) para o ensino de Estudos Sociais no ensino primário, a partir da análise de propostas curriculares referentes às últimas três gerações, que pensaram e produziram representações em um movimento de superposição de apropriações do que é ensinar, do quando e como ensinar História. Percebemos, então, que o ensino de Estudos Sociais proposto no Brasil nas décadas de 1950 e 1960, encontrou nos princípios dos Estudos Sociais uma possibilidade a ser seguida.

Todavia, conforme comenta Freitas,

Em relação ao ensino de História, não me espanta que tal proposta curricular tenha caído no esquecimento, principalmente no que diz respeito ao seu espírito presentista. Em um país ansioso por tornar-se nação (ao modo grandioso da Europa do século XIX), pulverizado de institutos históricos e de cursos de Geografia e História em todas as suas regiões, seria muito difícil renovar o ensino primário, principalmente, se o preço fosse este, como queria Moreira: reduzir o enunciado dos conteúdos históricos à função de

“desenvolver nas crianças a noção de passado e de presente” (FREITAS, 2010, s/d).

Nesse sentido, José Roberto Moreira (1960) delimitou algumas orientações, que considerava necessárias à organização do currículo escolar primário, e, enfatizou que o ensino ou, a atividade escolar, a partir de uma orientação psicológica, deveria atender às necessidades dos alunos. Por essa razão, seus estudos priorizaram a análise de questões relativas à elaboração de currículos e de instrumentos de avaliação, à organização dos sistemas escolares, ao aperfeiçoamento de professores, aos métodos de ensino e recursos didáticos, todos aplicados em caráter experimental nas escolas dos estados em que os órgãos de pesquisa estavam atuando. Também apresentou planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional em cada região brasileira - nos níveis primário, médio e superior e, no setor de educação de adultos; bem como, dedicou-se ao estudo sobre a administração escolar, os currículos, a psicologia educacional e a filosofia da educação.

Dessa maneira, lançou-se com um olhar inquiridor sobre o seu próprio tempo. Em suas preocupações estavam presentes temáticas que ainda hoje mobilizam educadores e pesquisadores da educação, tais como: a relação educação, sociedade e ideais pedagógicos; funções sociais e culturais da escola; a educação infantil, o desenvolvimento da leitura; o número e o cálculo; a observações sobre a atividade infantil na sala de aula e fora da escola; o ensino da ciência para as crianças; o ensino dos valores humanos; a mudança social e o currículo; os estudos sociais para as crianças; a integração das atividades escolares; a direção da escola (hoje seria a “gestão” da escola); os registros escolares; a relação entre a escola e a família; educação e cultura popular; educação e a escola rural brasileira e a educação de adultos. Para ele, essas temáticas dizem respeito não só à organização de um “[...] novo currículo” (MOREIRA, 1960, p.359), mas, principalmente, à cultura escolar. Ou seja, “[...] implica em todo um conceito de escola que a sociedade contemporânea, por suas exigências e necessidades, tem que ultrapassar [...]” (MOREIRA, 1960, p.356), demonstrando dessa maneira a sua vitalidade interna.

Sendo assim, o refinamento da visão de Moreira (1960) sobre a educação brasileira circulou e foi apropriado por educadores que, posteriormente, elaboraram manuais, guias, cadernos metodológicos e propostas curriculares. De diversas formas, seus escritos foram disseminados, mas, principalmente por meio de publicações da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) e da *Revista Educação e Ciências Sociais*. Por meio de tais periódicos, suas ideias alcançaram os educadores interessados em estabelecer uma relação entre o seu

pensamento e a cultura escolar, provocando, muitas vezes, conformações e também confrontos. Além disso, evidenciaram que “[...] há uma trilha matriz do raciocínio sobre a educação, evidentemente pontuada por exceções, com cada período emprestando um pouco do outro que o antecede, legando algo àquele que o sucede” (BOTO, 2012, p.19).

2.5 O PENSAMENTO DE DELGADO DE CARVALHO

Indagamos também sobre as concepções de Estudos Sociais para o ensino secundário. Para evidenciá-las, elegemos as representações apresentadas por Carlos Delgado Miguel de Carvalho⁶¹. Intelectual de projeção internacional, nasceu em Paris, em 4 de novembro de 1884. Foi educado na Inglaterra, na Suíça e França, estudando Direito e Ciências Políticas. Em 1908, chegou ao Brasil, declinando-se para o estudo da Geografia brasileira.

Obviamente, as suas ideias resultaram do imbricamento da trajetória pessoal com a institucional. No Colégio Pedro II, a partir de 1920 e 1927, respectivamente lecionou Inglês e Sociologia. Em 1921, tornou-se sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e honorário, em 1937. Em 1940, ingressou na Faculdade Nacional de Filosofia, assumindo a cátedra de História Moderna e Contemporânea. Também lecionou História Diplomática do Brasil no Instituto Rio Branco (Itamarati). Dedicou-se ao ensino dos Estudos Sociais com foco no desenvolvimento de metodologias ensino, e na escrita de compêndios. Aproximou-se da filosofia educacional estadunidense, atuando inclusive como professor visitante. Ministrou cursos de Ciências Políticas, em Michigan, na Virginia e no Texas. Foi convidado pela UNESCO para organizar e dirigir o Seminário de Geografia de Montreal, a partir do qual estabeleceu as diretrizes para o ensino dessa disciplina, em 1950.

No decorrer da sua participação no *Programa de Ciências Sociais*, de 1934, do Departamento de Educação do Distrito Federal, Carvalho (1957) apresentou uma proposta metodológica para o ensino de Estudos Sociais, enfatizando a integração dos conhecimentos referentes às Ciências, História, Geografia e Educação Moral. Para compreendê-la, selecionamos o seu estudo intitulado *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais*, que resultou de um plano proposto, em 1953, pelo Professor Manuel Bergstrom Lourenço Filho e, do “[...] impulso animador de An’sio Teixeira” (CARVALHO, 1957, *Preambulo*). Por meio

⁶¹ Fazia questão de ser chamado pelo nome completo e dessa maneira comumente se apresentava. Para distinguir-se do seu pai, já que não havia uma relação amistosa entre eles.

da sua escrita, Carvalho (1957) defendeu a *renovação metodológica* do ensino das disciplinas do grupo das Ciências Sociais. Como o próprio título revela, o estudo apresentou uma proposta metodológica para o ensino de Estudos Sociais, no qual foram tecidas reflexões numa visão repleta de expectativas sobre o País, a sociedade, a educação, a escola, o ensino e o professor.

Lembramos que, efetivamente, o estudo de Delgado de Carvalho (1957) apresentou-se coerente com as discussões suscitadas pelas instituições às quais pertencia. Ou seja, seu estudo revelou a presença de uma crise de renovação que atravessava as instituições onde ele se inscrevia enquanto intelectual - a Associação Brasileira de Educação (ABE), o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Colégio Pedro II. Dessa forma, propôs a mudança do ensino de História enquanto projeto de *história-nação* ou, de *história-civilização*, deslocando-o para uma prática de educação formal com vistas à socialização dos alunos, associada a um projeto de emancipação da personalidade. Assim, mostrou-se coerente com os interesses e as experiências dos jovens e adolescentes. Acreditava que por meio do ensino de Estudos Sociais, suas expectativas seriam contempladas.

De acordo com a concepção do autor,

A Educação, considerada como “Reconstrução da Experiência”, acrescenta ao valor dessa Experiência a capacidade de orientar novas experiências: habilita a perceber relações e sequências das atividades. [...] A Educação passa a ser um processo contínuo de reorganização e reconstrução da experiência, a escola não é mais a preparação para a vida, mas a própria vida. São as fórmulas de Dewey que se recomendam a atenção dos educadores. [...] Impõe-se uma especial missão da Escola: a socialização do indivíduo. [...] Mas, para a socialização, esta sua atividade [do aluno] necessita ser integrada nas atividades do grupo. Há, pois, uma atmosfera a criar para que o indivíduo venha ser socialmente eficiente (CARVALHO, 1957, p. 9 e 144).

Nesse contexto, emergiram as escritas de Delgado Carvalho e outros intelectuais da época. Suas ideias foram institucionalizadas e cerceadas por leis e tradições vinculadas a socialização das crianças, adolescentes e jovens, tendo como foco um projeto de sociedade atrelado à eficiência social desses alunos. Nesse sentido, Delgado de Carvalho apresentou os objetivos para o ensino de Estudos Sociais, pensando num projeto de educação para o País com foco na socialização (identificação) das crianças, adolescentes e jovens, cujos objetivos foram:

- 1 – Conhecer e compreender os conceitos sociais e o valor das instituições.
- 2 – Desenvolver, no indivíduo, a capacidade de estudar, ler, interpretar, com senso crítico, o que leu, ouviu ou viu.
- 3 – Despertar a personalidade do educando, desenvolvendo os seus interesses culturais e seu senso de responsabilidade.

4 – Integrar o indivíduo na sociedade democrática em que deve viver, promovendo a sua cooperação como bom cidadão.

5 – Compreender a interdependência das Nações no mundo moderno, respeitando as funções particulares dos diferentes grupos e contribuindo à compreensão internacional (CARVALHO, 1957, p. 65).

Delgado de Carvalho (1965), citando James Hemming⁶², ressaltou que a finalidade dos Estudos Sociais era atender à necessidade de uma “Educação para Identificação”⁶³. Para tal, apresentou como sugestão a necessidade de promover a eficiência e a satisfação no trabalho, despertando a consciência da importância individual em cada aluno. Dessa maneira, Carvalho (1957) apresentou um modelo de Estudos Sociais que objetivou despertar no educando as

[...] atitudes, em relação às pessoas e às coisas, que o levem a ter consciência do lugar que ocupa na sociedade. O que o psicólogo inglês chamou de Educação para Identificação, poderia, também, ser chamado Educação para a Integração, pois a perfeita integração supõe uma identificação, isto é, uma socialização (CARVALHO, 1957, p. 65 e 66).

Nesse aspecto, inseriu-se nas necessidades do tempo em que vivia e apresentou um projeto de educação para o futuro. Também partiu em defesa de uma educação alicerçada em três finalidades: profissional, a cultural e a social. Acrescentou que

A finalidade social não contraria o propósito utilitário da profissão que visa preparar o homem para ganhar a vida; nem o propósito cultural, que desenvolve suas capacidades mentais e alarga a sua visão; ao contrário, ela resulta de ambos, pois prepara o indivíduo a viver em sociedade [...]. Na Escola, fala-se frequentemente em civismo, mas o seu ensino é limitado [...]. Cabe, em consequência, um papel de singular relevo aos Estudos Sociais. Estamos numa situação em que urge uma revisão dos valores de ensino, das disciplinas e da própria aprendizagem (CARVALHO, 1957, p.55 e 56).

Ele também evidenciou a influência do pensamento educacional estadunidense sobre o ensino secundário, principalmente de John Dewey, cujo trabalho foi divulgado no Brasil desde o início do movimento da Escola Nova. A partir disso, o autor se preocupou especificamente com o pensar e, com o conhecimento social enquanto campo explorado nos Estudos Sociais. Para tanto, desenvolveu a sua escrita em três partes: *Conceituação dos Estudos Sociais*, *Fundamentos Gerais dos Estudos Sociais* e *Técnica Geral para Integração dos Estudos Sociais*.

Carvalho (1957), especificamente referindo-se ao ensino de História, objetivou romper com as concepções tradicionais de *história-nação* ou *história-civilização*. Isso porque

⁶² HEMMING, Clifford James (1909-2007). *The teaching of social Studies*. Londres Longmans: Verde, 1949. Foi um dos signatários do Manifesto Humanista II (1973), Disponível em: http://americanhumanist.org/Humanism/Humanist_Manifesto_II. Acesso em 20 de outubro de 2013.

⁶³ Expressão da educação industrial.

entendia que a História não deveria se limitar à apresentação sistemática de escritos que relatavam fatos e acontecimentos sociais, explicações e interpretações. Tendo isso em vista, Delgado de Carvalho descreveu a trajetória de diferentes concepções de ensino de História, buscando, assim, mostrar a construção histórica da disciplina:

No mundo antigo e da Idade Média, o ensino da História era tido como útil somente aos príncipes, nobres, estadistas, homens de guerra ou de religião. A História medieval foi, em grande parte, escrita nos mosteiros e ensinada em suas escolas. No século XVI, os escritos relativos à História ainda eram redigidos em latim, a língua geral do tempo. [...] No tempo da Reforma, Lutero recomendava a inclusão de ensinamentos históricos na escola secundária, em razão dos exemplos que nela são encontrados, das lições de moral quando criteriosamente interpretadas. [...] O século XVIII foi um período em que se salientam em História vários filósofos franceses. [...] No fim do século, a Revolução Francesa veio acelerar um movimento que já estava esboçando: maior atenção ao ensino da História da Pátria e menor insistência na História da antiguidade clássica. Aparece o nacionalismo na História do tempo presente (CARVALHO, 1957, p.20-23).

Dessa maneira, Carvalho (1957) evidenciou “uma crise” na concepção da História como disciplina escolar. Ele também destacou os diferentes posicionamentos dos pensadores da época: uns que julgavam que a História era literatura⁶⁴; e, outros, como Spencer, que acreditava que era apenas conjunto de fatos (CARVALHO, 1957).

Diante disso, defendeu a implantação dos Estudos Sociais no currículo escolar, concebendo-os como uma “nova abordagem”. Para tanto, propôs a fusão do ensino de História e Geografia, constituindo 10% do currículo. Justificou a sua proposta, destacando que,

No último decênio do século XIX, abre-se uma nova fase na evolução do ensino de História. De um lado, toma vulto à tendência de tornar científicos os estudos escolares de História, com o que os alemães chamam “Kulturgeschichte” [História Cultural], do outro lado, nasce o movimento dito de correlação. A ideia não era nova, procedia de Herbart, cujo discípulo Ziller⁶⁵ difundira suas teorias relativas à concentração, à correlação e à

⁶⁴ Como por exemplo, Alexander Bain (Aberdeen, 1818-1903), filósofo e pedagogo escocês, que exerceu forte influência sobre o pragmatismo de Charles Sanders Peirce.

⁶⁵ Tuiskon Ziller (1817-1882) o discípulo da escola herbartiana, nas duas obras principais: *Fundamentos da Teoria da Instrução educativa e Pedagogia Geral*. Segundo Ziller, defendeu que:

- a) A escolha e a distribuição das matérias de ensino devem ser feitas de acordo com as fases históricas (graus culturais). Ziller admitiu que a criança percorre, em seu crescimento, o caminho que a Humanidade seguiu através dos séculos; por isso, dividiu o programa em oito graus, que correspondem a oito etapas históricas: Contos e Lendas, Robinson, os Patriarcas, Israel, Jesus (distribuído em dois anos), os Apóstolos, a Reforma. A história pátria seria tratada em paralelo com a história sagrada.
- b) Todos os ramos do ensino devem concentrar-se em torno de cada um dos graus culturais em cada período letivo, pois o fim capital do processo instrutivo é a formação cristã-religiosa da criança.
- c) As matérias de ensino, afinal, devem ser tratadas de acordo com os passos formais, que ele elevou para cinco e chamou do seguinte modo: *análise, síntese, associação, sistema e método* (Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per13.htm>. Acesso em: 09 de dezembro de 2012).

finalidade social. Consistia o método em escolher uma matéria de ensino e correlacioná-la com todas as demais, principalmente no grau elementar. Ziller havia escolhido a História como disciplina central, ao redor da qual eram ministrados os ensinamentos das outras matérias do currículo. Também podia ser para isso escolhida a Geografia. Este movimento sofreu muitas críticas por ser a sua adoção uma causa de desorganização das demais disciplinas que, subordinadas, perderiam sua individualidade. Mas este método teve voga na Alemanha, na Suíça e nos Estados Unidos, onde determinou a fórmula: “Abaixo as matérias escolares! Ensinemos crianças e não matérias!” (CARVALHO, 1957, p.28 e 29).

Dessa maneira, Delgado de Carvalho (1957) propôs o desvio do foco das “matérias” (os conteúdos) para a aprendizagem das crianças. Assim, sob tais pilares, defendeu a integração entre a História e a Geografia, representando o ensino de Estudos Sociais como uma proposta de *renovação metodológica* do ensino de História e de superação do estudo baseado na memorização de fatos e vultos políticos.

Observamos que o pensamento de Delgado de Carvalho (1957) estava alicerçado na oposição ao ensino de História desenvolvido nos Estados Unidos a partir de 1870, em que se priorizou o objetivo cívico e, em particular, o conhecimento da Constituição. No Brasil, esse aspecto seguia as determinações do Regulamento de 31 de janeiro de 1838, que organizou o ensino de Estudos Sociais nas primeiras séries secundárias em 25 lições, dessas apenas quatro relacionavam ao estudo da História, e entre elas, duas lições priorizaram os estudos sobre os fatos e vultos políticos.

Percebemos que o pensamento *carvalhoniano* trouxe à tona reflexões sobre a *crise de renovação* da educação e do ensino das ciências sociais, especificamente, da História e da Geografia, que foi tema de debate na terceira sessão ordinária de dos membros do Instituto Histórico e Geográfico, Ano 79º, iniciada às 24 horas, em 23 de junho de 1917, registrada em Ata e publicada no Diário Oficial, em uma quinta-feira, 28 de junho de 1917, nas páginas 22 a 26. Nessa reunião, estava presente um grupo de intelectuais, cuja função foi analisar a tal “crise de renovação” do ensino de História do Brasil.

Na ocasião, Agenor Lafayette de Roure⁶⁶ ao pronunciar o seu discurso de posse no Instituto Histórico e Geográfico, comparou a História à “alma” da nação, salientando a importância das lições do passado para a adaptação do progresso e para a conservação das tradições do País. Também ressaltou que as novas gerações deveriam respeitar as tradições

⁶⁶ Jornalista e político brasileiro, nasceu em Friburgo (RJ), em 28 de fevereiro de 1870, falecendo no Rio de Janeiro (DF), em 18 de março de 1935. Atuou como membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, ocupando o cargo de 2º Secretário, tornando-se sócio honorário, em 1924.

relacionadas à paz, à concórdia, à justiça, à liberdade, à ordem, ao amor, à humanidade e, à ampla garantia dos direitos individuais. O discurso foi publicado no *Diário Oficial*, sublinhando que

Historia não deve ser, como queria Chateaubriand, um *poema* para os Gregos, *Uma pintura* para os Latinos e uma *chronica* para os povos modernos. A História não deve ser um compendio de nomes e de datas, seco e árido, monótono e estéril. Deve ser poema, pintura, crônica, anatomia, psicologia, lógica, raciocínio, observação, comparação, glorificação e condenação ao mesmo tempo. Sem quereremos tirar dela um certo número de leis gerais capazes de permitir a previsão do futuro, como queria Thucydides, ou capazes de levar-nos a profetizar quase com segurança, e que está para acontecer, segundo Shakespeare, podemos e devemos tirar da Historia, da verdadeira compreensão dos factos históricos, os exemplos e as lições que nos possam ser uteis na obra do porvir da Humanidade. A função humana, social e política da Historia, assim compreendida desafia a crítica demolidora dos fabricantes das fases e dos pessimistas do monóculo que só enxergam o lado ruim da vida. [...] A História assim entendida não é nem *a poesia* dos Gregos, nem a *pintura* dos Latinos, nem *a chronica* dos povos modernos, como definiu Chateaubriand. Mas, a História, mesmo como ciência social, tem a poesia das belas atitudes, tem a pintura e o desenho dos caracteres e tem a crônica das boas e más ações (Diário Oficial, quinta-feira, 28 de junho de 1917, p. 24, seção 1).

Identificamos a relação do pensamento de Delgado de Carvalho com as reflexões desse grupo de intelectuais, que na ocasião representava o Instituto Histórico e Geográfico. Dois anos depois, em 1919, Delgado Carvalho passou a ocupar também o cargo de professor no *Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* (IHGB), intensificando o movimento de reflexão sobre *crise de renovação* do ensino de História. Sobre o momento, sua análise centrou-se na urgência na mudança do ensino dessa disciplina, concluindo que

“Já não se pede mais à História”, escreveu Seignobos⁶⁷, “lições de moral nem belos exemplos de conduta, nem mesmo cenas dramáticas ou pitorescas”. Compreende-se que para todos estes objetivos a lenda seria preferível à História, por apresentar num encadeamento de causas e efeitos mais conforme a nosso sentimento de justiça, personagens mais perfeitas e mais heroicas, cenas mais belas e mais comovedoras. Renuncia-se, também, a empregar a História para exaltar o patriotismo ou a lealdade como na Alemanha; sente-se o que haveria de ilógico no tirar de uma mesma ciência conclusões opostas, segundo os países ou partidos; seria levar cada povo a mutilar, ou mesmo alterar a História no sentido de suas preferências. Compreende-se que o valor de toda e qualquer ciência está no ser ela verdadeira e nada mais se pede à História senão a verdade (CARVALHO, 1957, p. 30).

⁶⁷ Charles Seignobos e Charles Victor Langlois, na obra *Introduction aux études historiques*, de 1898, e traduzida no Brasil sob o título *Introdução aos Estudos Históricos*, em 1946.

A partir disso, Delgado de Carvalho (1957) criticou tanto a História essencialmente descritiva, narrativa e parcial, bem como a ênfase dada à *história-nação*, à *história-civilização*, ao tempo linear, à ideia de progresso e de neutralidade do historiador e a defesa do método fundamentado na objetividade absoluta. Ou seja, ao propor um ensino de Estudos Sociais como representação de História, Delgado de Carvalho (1957) apresentou uma proposta de superação da *crise de renovação* da História a partir dos estudos estadunidenses e da proposta apresentada no *Relatório do Seminário de Sèvres* (1951).

Porém, não se limitou a isso, quando iniciou a sua carreira no Colégio Pedro II (“Colégio-Padrão”) interrogou e discutiu sobre o modelo de História predominante naquele momento naquela instituição. Dessa maneira, Delgado de Carvalho situou-se em uma arena de embates: entre um grupo de intelectuais situados em instituições, como o *Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* (IHGB) e o *Colégio Pedro II* (Rio de Janeiro) que se apresentou resistente ao ensino de Estudos Sociais; e, outro grupo, formado por intelectuais que atuavam na UNESCO e no INEP, que se posicionou em defesa do ensino de Estudos Sociais para as escolas de ensino primário e secundário. Em consequência disso, propôs modificações no programa da disciplina de História atento ao posicionamento dos dois grupos.

Delgado de Carvalho (1957) salientou as contribuições apresentadas pela Congregação do *Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* (IHGB) no decorrer da sua trajetória histórica:

Nos programas de 1892, os quatro primeiros anos eram reservados à Geografia e os três últimos à História, ficando, porém, no 7º ano a História do Brasil ligada a sua Corografia. Modificações na distribuição das matérias são introduzidas em 1893, 1895 e 1898. Em 1912, a História do 5º ano, é dada em quatro horas semanais e a História do Brasil, no 6º ano, com igual número de horas. Estas são reduzidas a 3 em 1915. Os programas de 1922 reduzem a Geografia a 2 anos (1º e 2º) e a História a 3 anos (3º, 4º, 5º). Uma certa estabilidade é obtida depois da Reforma de 1931, que determina a adição de um curso contínuo de História Geral (ou da Civilização) e do Brasil em todos os seis anos do Curso, sobrecarregando um tanto os programas, mas, estabelecendo dois ciclos (CARVALHO, 1957, p. 34).

Destacou que a Reforma Francisco Campos⁶⁸, conseqüentemente, aumentou o período de duração do ensino secundário de cinco para sete anos de duração, divididos em dois ciclos: o primeiro ciclo, denominado de fundamental, com duração de cinco anos; e o segundo ciclo ou ciclo complementar, com duração de dois anos. Pretendiam, assim, garantir a preparação

⁶⁸ Decreto Nº 19.890, de 18 de abril de 1931.

dos seus alunos para os cursos de nível superior (curso jurídico, cursos de medicina, farmácia e odontologia e cursos de engenharia ou de arquitetura).

Delgado de Carvalho (1957) reconheceu o peso da tradição dessa instituição e das demais sobre as propostas apresentadas pelos seus professores de ensino de História. Todavia, não se intimidou. Sua escrita revelou a lucidez do seu pensamento diante desses embates. Compreendeu que o ensino de História não poderia limita-se aos interesses de uma formação propedêutica de uma minoria dos jovens brasileiros. Manteve-se firme e defendeu a urgente necessidade de

[...] revisão dos valores de ensino, das disciplinas e de seus tópicos escolhidos, dos métodos didáticos e da própria aprendizagem. De fato, a Educação está em crise em todos os países: reina a mais profunda descrença. Os estudantes perderam a fé no ensino que lhes é ministrado, por não acharem nele o que procuravam; os docentes desanimaram de chegar a um resultado com os instrumentos de trabalho que lhe são prescritos. Então, fala-se em reformas. Mas reformas, simples inovações, não resolvem as questões que surgem. As alterações precisam, antes de tudo, visar um sistema educativo que corresponda melhor ao desempenho das funções sociais para que os mestres tenham um conceito mais vivido de seu trabalho, de seus objetivos e que, nos alunos, desperte um desejo de corresponder, de cooperar com os esforços dos mestres (CARVALHO, 1957, p. 55 e 56).

Porém, naquele momento, nada mais óbvio, e ainda não cumprido: o professor precisava ser valorizado como profissional e o ensino precisava tornar-se mais significativo para os alunos. Assim, de acordo essa perspectiva, aperfeiçoar o professor significava aperfeiçoar a escola, a educação e a sociedade.

O olhar de Delgado Carvalho (1957) inclinou-se sobre o professor. Questionamos, então: Qual era então a representação de professor de Estudos Sociais idealizada por Carvalho? Apropriando-se do pensamento de um educador estadunidense, Carvalho (1957) argumentou que: “O professor é a alma da escola”. Afirmou ainda que: “É mais eficiente o ensino de um bom professor com material pobre do que o ensino, dispondo de bom material, com professor deficiente” (CARVALHO, 1957, p. 118). Assim, para Delgado de Carvalho (1957), o professor de Estudos Sociais possuía responsabilidades em relação à ordem social. Para tanto, esse deveria desenvolver uma personalidade com as seguintes características: atitudes, capacidade de apreciação, ideais, cidadania do tipo superior (CARVALHO, 1957).

Além disso, para ele, o professor era “[...] antes de tudo, um intérprete, não apenas da comunidade e de seu tempo, mas da longa experiência humana e da ligação do Presente com Passado, explicados em termos um do outro” (CARVALHO, 1957, p. 120). Para o autor, o professor também deveria ter uma cultura pessoal, métodos, conduta e didática para o manejo

das turmas e personalidade relacionada a atitudes de sociabilidade, gênio e aparência coerentes a um “eficiente professor”.

Não obstante, Carvalho Delgado (1957) apresentou os problemas enfrentados por esse professor “eficiente”, referendando no pensamento do inglês James Hemming (1949, p. 132):

“Ele [o professor] se acha numa situação que não é fácil [...] enfrenta o problema de como ensinar com eficiência turmas superlotadas, com aparelhamento insuficiente, frequentemente com um atraso escolar de seus ouvintes, que compromete os seus esforços, e num meio combatido sob o golpe de duas guerras e de privações, e, ao mesmo tempo, sofrendo angústias de uma transformação, cujo termo final é impossível prever. Frequentemente, também ele se vê peiado pelos que, sentindo tantos sintomas de mudanças, a derrocada de um mundo velho que um novo ainda não substitui, preferem se refugiar numa ortodoxia rígida a se arriscar na aventura de uma reforma criadora”. As grandes catástrofes de nosso tempo são atribuídas pelo autor inglês à “ignorância e inépcia social” e, também, ao baixo nível de compreensão das comunidades que paralisa todos os esforços de cooperação. Daí conclui que os nossos sistemas de educação precisam de novas perspectivas, novos motivos, o que acarreta novas responsabilidades, que só podem ser baseadas num currículo com os Estudos Sociais como cerne (CARVALHO, 1957, p. 119 e 120).

Para ser compreendido, apresentou uma abordagem didática e iniciou a partir da distinção entre as Ciências Sociais e os Estudos Sociais, considerando a distinção formalizada pela *Comissão de Estudos Sociais*, criada pela *National Education Association*⁶⁹, em 1916, que tratou dos aspectos pedagógicos. Salientou, didaticamente, que em ambas o foco estava nas relações humanas. Porém, a primeira também se dedicou à investigação, e, a segunda, ao ensino da primeira.

Depois disso, Delgado de Carvalho (1957) defendeu a inclusão da Sociologia nas demais disciplinas das Ciências Sociais, procurou, então, evidenciar a integração entre elas. Ao contrário de Moreira (1960), partiu em defesa da fusão das disciplinas, assumindo que:

Na interdependência dos tópicos de disciplinas diferentes, esta fusão das matérias resulta do fato da Ciência ser UNA; nós é que a subdividimos para a comodidade do estudo, do ensino, da própria limitação do espírito. Na vida real, não há subdivisões: os fatos históricos são ao mesmo tempo geográficos, econômicos e sociais. Há, pois, uma integração; é natural que a tendência da educação moderna seja para esta integração único meio de restituir-lhes a realidade que refletem (CARVALHO, 1957, p.17 e 18).

Carvalho (1957), sob esse argumento, contrapôs as especializações de cada disciplina, e afirmou que, os professores deveriam ter uma cultura geral, pois os especialistas desvirtuavam os ensinamentos da realidade (CARVALHO, 1957). Assim, sob tais pilares,

⁶⁹ Associação também responsável pela criação do *Conselho Nacional de Estudos Sociais* e da *American Historical Association*.

defendeu a inserção do ensino de Estudos Sociais também em todas as séries do ensino secundário, pois ao transformá-la em *matéria* escolar garantiria o lugar das *humanidades modernas* nos programas e currículos. Para ele, mais do que uma opção metodológica, a fusão das disciplinas seria a própria razão de ser do ensino de História e Geografia.

Lembramos que, a sua proposta estava vinculada ao projeto de socialização democrática daquela época e à efetiva integração entre as disciplinas das Ciências Sociais. Tal ideia traz consigo uma série de representações historicamente construídas cerceadas por contradições e conformações conforme as variáveis históricas.

Delgado de Carvalho (1957), preocupado, principalmente com os professores que não possuíam nenhuma formação para o exercício da prática educativa, apresentou uma proposta de organização dos programas curriculares e dos métodos para o ensino de Estudos Sociais que abarcou também a preocupação com a formação desses professores. Notamos que ele esperava do professor não apenas a reprodução da história a ser ensinada pela via da tradição, mas, mais do que isso, incentivou a inventividade a partir do que fora discutido e apresentado nos *Seminários e Guias da UNESCO*, de 1950 e 1951.

Com base nas decisões desses *Seminários*, Delgado Carvalho (1957) priorizou a formação científica e técnica do professor, a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Marcadamente sob a influência das orientações da Psicologia do Desenvolvimento, levando em conta a natureza operatória do pensamento da criança a partir dos estudos de Jean Piaget⁷⁰. Ou seja, para Delgado de Carvalho (1957), o professor deveria conhecer como os seus alunos aprendem.

Diante disso, na sua escrita preocupou-se em descrever as características de cada fase relacionando-as com as propostas para o ensino de Estudos Sociais, apresentadas pelos *Seminários* já mencionados. Dessa maneira, salientou que na fase da segunda infância (até os 7 ou 8 anos), a criança poderia compreender objetivamente o mundo exterior, percebendo as qualidades, formas, cor, tamanho, número, semelhança e contrastes. Ainda nessa fase, para Delgado de Carvalho (1957), a disciplina Estudos Sociais deveria apenas abordar aspectos geográficos e noções elementares, de forma que a espontaneidade da criança fosse priorizada, e não, a sistematização dos conhecimentos.

⁷⁰Discípulo e continuador de Édouard Claparède (1873-1940) na Universidade em Genebra. Foi diretor da do *Bureau International Education* (IBE), de 1929 a 1968. Também foi membro do Conselho Executivo da UNESCO, e colaborou com diferentes organismos internacionais.

Já para a História a ser ensinada na segunda fase, Carvalho (1957) apropriou da proposta apresentada no *Relatório do Seminário de Sèvres*⁷¹ (1951): a criança deveria ser levada a tomar consciência da realidade do passado e das mudanças decorridas nos ambientes que lhes são familiares. Ou seja, sempre se deve partir das realidades próximas da criança, tanto no tempo como no espaço – o passado imediato, familiar e local.

Na fase da terceira infância, dos 8 ao 10 anos, segundo Carvalho (1957), a criança entra num período de maior mobilidade física, e, dos 11 aos 12 anos em diante, dá-se uma alteração psicológica. Esta é a fase em que a criança passa a dominar o mundo exterior, já percebendo relações de fatos concretos diversos e situações casuais, aceitando as definições.

Para Carvalho (1957), conforme as orientações do *Seminário de Montreal*⁷², somente na fase dos 9 aos 12 anos é que a criança desenvolveria um certo senso crítico, exigindo a apresentação objetiva dos conhecimentos.

[...] De pouco servem as lições de História enquanto o aluno não estiver em condições de ler corretamente e com proveito os manuais elementares desta matéria. São, também, necessários alguns conhecimentos preliminares, especialmente de Geografia. O educando precisa ter uma noção clara do que vem a ser coletividade social, família, comunidade, nação ou povo. Necessita também possuir a noção de tempo e de mudanças de coisas (CARVALHO, 1957, p. 101 e 102).

Nesse sentido, para melhor delinear a proposta para o ensino de História, preferiu explorar a História Nacional no lugar da História local e da História Universal, pois,

Na opinião dos mestres de Sèvres, as influências recíprocas das coletividades nacionais já podem ser ensinadas por meio de referências circunstanciadas à história dos inventos e descobertas, à história do comércio e intercâmbio, à história das artes e literaturas e mesmo à história das ideias (Religiões, ideias sociais de diferentes épocas, noção de liberdade, de direitos, etc.). Para sua maior eficiência, o ensino da História deve ser objetivo, e não nacionalista, o que não exclui o patriotismo esclarecido e sereno (CARVALHO, 1957, p. 102 e 103).

Para a fase da transição “*pré-pubertária*” (até os 14 ou 15 anos), o aluno não é mais uma criança, mas também ainda não é um adulto, desenvolvendo a autonomia para agir por si mesmo. Por isso que Carvalho (1957), seguindo a proposta do *Seminário de Montreal*,

⁷¹ “[...] a História não é mais hoje, puramente ‘*évènementielle*’”. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S01.07.pdf>. Acesso em: 11 de novembro de 2012.

⁷² Reunião convocada pela UNESCO, realizada em julho de 1950, cujo título foi “*Seminário sobre o ensino da Geografia e a compreensão internacional*”, coordenado por Delgado Carvalho. A delegação brasileira foi formada por: pelo próprio Delgado Carvalho, F. A. Raja Gabaglia, professor e ex-diretor do Colégio Pedro II, Hilgard Sternberg, professor e membro da Comissão de Cultura, e J. Zarur, secretário-assistente da Comissão Nacional de Geografia (FILHO CORRÊA, Virgílio. O Seminário de Montreal. Boletim Geográfico, Editorial, Ano, VIII, n. 87, junho de 1950, s/n.).

especificamente a do professor belga Quicker, priorizou, nessa fase do desenvolvimento humano, a escolha de um fenômeno geográfico para análise. Isso por meio de excursões, fotografias ou cartões postais. Já para o ensino de História, o autor partiu do princípio de que, nessa fase, o aluno já adquiriu alguns conhecimentos gerais em diferentes *matérias* e outros, relativos às diversas comunidades sociais.

Também seguindo a proposta do *Seminário de Sèvres* (1951), priorizou: a história presente; a compreensão internacional; o distanciamento do nacionalismo ufanista e ingênuo; a visão crítica da História; a valorização do patrimônio cultural, do civismo e do diálogo com a Filosofia; e, a importância da História Universal e da História da Pátria. Além disso, dialogou com as sugestões oriundas da reunião em Bruxelas, e defendeu a “deseuropeização” da História Universal, dando destaque à História da Civilização, em substituição à História Política.

Como é possível observar, Delgado Carvalho foi capaz de lançar questões pertinentes para o seu tempo e para o nosso também. Desenvolveu o seu estudo, tomando como mote a questão: “*Será apenas um problema de método?*” (CARVALHO, 1957, p. 20). Norteado por essa questão, Carvalho (1957) aproximou-se do pensamento de Dewey, e deslocou a questão para as relações entre discentes e docentes, consideradas por ele como responsáveis pelos sucessos e insucessos do ensino e pelas condições fundamentais da aplicação dos métodos de ensino.

Com base nisso, Delgado Carvalho (1957) contrapôs a ênfase atribuída às técnicas e aplicações práticas nos currículos como critério para superação do ensino tradicional e daquilo que denominou de “aristocracia do saber”, e partiu em defesa das *Humanidades Modernas* e da aplicação de “métodos seguros e estáveis” de ensino. Para tanto, considerou, então, aspectos relacionados à metodologia de ensino: observar os conhecimentos dos alunos, solucionar problemas (a iniciativa pesquisadora), incentivar o trabalho coletivo (cooperação), escolher o material coerente com os objetivos, planejar as aulas, realizar estudo dirigido (ensinamento individual), orientar as discussões em aula (seminários, discussão coletiva e argumentos convincentes).

Dessa maneira, Carvalho (1957) buscou atribuir outro sentido às tradições das disciplinas escolares, propondo um ensino voltado para a ação, cuja prática implicaria em um entrelaçamento de atitudes, que envolvessem tanto os alunos como os professores nos processos de aprendizagem. Sendo assim, direcionou o ensino para a visão de mundo de cada um deles, envolvendo seus desejos, a afetividade, sua história, sua singularidade.

Em linhas gerais, percebemos a importância do pensamento de Delgado Carvalho (1957) para a organização do ensino dos Estudos Sociais. Revisitá-las permitiu-nos repensar o ensino das Ciências Sociais, especificamente da História, na atualidade. Muitas das suas propostas ainda estão presentes na cultura escolar, outras, por não serem compreendidas, ainda incomodam. Em nossa opinião, elas não podem passar... não podem ser extirpadas do movimento de superposição das representações, devem continuar a girar e a girar... e formarem outras e novas conexões.

3 REPRESENTAÇÕES EM MOVIMENTO DE HISTÓRIAS CONECTADAS - CIRCULAÇÃO E APROPRIAÇÕES NO ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS

Ao analisarmos as escritas postas a circular no âmbito da cultura escolar por meio de publicações pedagógicas, propostas curriculares e cursos de aperfeiçoamento de professores no recorte do nosso estudo, buscamos evidenciar as permanências e mudanças de concepção de ensino de Estudos Sociais e de aperfeiçoamento de professores.

Nesse sentido, lembramos que para Chartier

A história cultural, tal como entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. [...] Variáveis consoantes às classes sociais ou, aos meios intelectuais, são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. [...] As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (CHARTIER, 1990, p. 17-18).

Dessa maneira, não nos limitamos às prescrições estabelecidas pelas escritas de professores autores. Concebemo-las também como visões de mundo, modos de pensar e representações de intelectuais e professores, situados em determinados grupos, ocupando determinada posição. Obviamente, as suas escritas não são neutras, juntaram-se aos interesses dos organismos internacionais, condicionados às políticas internas de desenvolvimento econômico. Por conseguinte, constituíram-se, assim, em experiências e expectativas de educação e ensino, geraram discursos e práticas sociais, no âmbito das escolas e da política pública, muitas vezes legitimando um projeto reformador ou justificando as suas escolhas e condutas, em um campo de disputa de representações que foram institucionalizadas.

Tratou-se de disseminar um modelo educacional, visto na época como inovador, visando edificar os alicerces de uma “nova” sociedade, educação, escola e ensino. Para tanto, denunciaram e criticaram práticas conservadoras: a memorização, a valorização dos vultos históricos e desvinculação da realidade das crianças.

A nossa análise foi tecida em múltiplas escalas, considerando as ligações entre si, sem hierarquizá-las. Percebemo-las inseridas em uma arena de tensões e embates de representações e apropriações inventivas que dialogaram com as experiências e expectativas

dos intelectuais que foram acumuladas de modo superposto e anunciadas como novidade otimista.

3.1 A COLEÇÃO BIBLIOTECA DE ORIENTAÇÃO À PROFESSORA PRIMÁRIA – REPRESENTAÇÕES E APROPRIAÇÕES DE ESTUDOS SOCIAIS NA ESCOLA PRIMÁRIA (1964)

No cenário político tecido pelo Golpe de 1964, a educação brasileira sofreu alterações que resultaram em permanências e mudanças na cultura escolar. No mesmo ano, o PABAE publicou a *Coleção Biblioteca de Orientação à Professora Primária*, pela Editora Nacional de Direito, em primeira edição, escrita pelos especialistas do programa, formados no Curso de Educação Elementar, na Universidade de Indiana, nos Estados Unidos, conforme informação apresentada na contracapa de todos os volumes. O objetivo foi intensificar o aperfeiçoamento de administradores escolares, supervisores escolares e professores dos cursos normais e do ensino primário.

Nesse sentido, a *Coleção Biblioteca de Orientação à Professora Primária* e outras publicações, relacionadas aos princípios e propósitos do PABAE, disseminaram representações, apropriações e práticas que se transformaram em um conjunto de normas definidoras dos saberes a serem ensinados e dos valores e comportamentos a serem inculcados na escola. Notadamente, essa *Coleção* foi escrita para ser lida por educadores, principalmente professores de Metodologia e Prática do Ensino, no planejamento de suas aulas, ou seja, no processo formativo de professores.

O suporte da *Coleção* foi constituído por sete volumes, todos com capa dura e ilustrações referentes a cada um dos temas abordados nos volumes, na seguinte ordem: *Ver, Sentir, Descobrir a Aritmética*, de Rizza Araújo Porto, com 166 páginas; *Experiências de Linguagem Oral*, de Maria Yvonne Atalécio de Araújo, com 274 páginas; *Habilidades de Estudos Sociais*, de Maria Onolita Peixoto, com 186 páginas; *Formação e Desenvolvimento de Conceitos*, de Maria Luiza de Almeida Couto Ferreira, com 192 páginas; *Testes, Medidas e Avaliação*, de Oyara Petersen Esteves, com 206 páginas; *O que é Jardim de Infância*, de Nazira Feres Abi-Sáber, com 186 páginas; e, *Ciências na Escola Moderna*, de Maria José Berutti e Terezinha Nardell, com 279 páginas.

Nesta pesquisa, atentamos para as representações de ensino de Estudos Sociais e de aperfeiçoamento de professor apresentadas no volume *Habilidades de Estudos Sociais* (1964). O processo de difusão dessa publicação não pode ser considerado dissociado da diferenciação das leituras. Portanto, a sua apropriação foi resultado da multiplicação dos sentidos e usos que lhe foram atribuídos, especificamente, pelos professores, pois

Sua circulação numa nova escala tem efeitos possivelmente contraditórios: por um lado, ela permite inculcar as novas disciplinas, sejam elas da fé, da civilidade, ou das técnicas; por outro lado, ela permite uma libertação dos espíritos que, pela informação apreendida ou pela ficção investida, podem escapar das repetições obrigatórias de um cotidiano estreito (CHARTIER, 2003, p. 233).

Considerando o contexto político ditatorial da época, acreditamos que houve ausências, o que nos permite afirmarmos que algo não foi dito ou foi impedido de circular. Semelhantemente, tal fato se reflete na concepção de ensino e na produção acadêmica dos professores, fruto das relações de poder que teceram embates e tensões.

Seguindo o raciocínio de Boto (2003) sobre o professor primário português no século XIX, ampliamos a nossa visão e pensamos sobre os professores autores de livros didáticos e manuais de ensino como um grupo específico, integrante da própria constituição da cultura escolar. Nessa linha de interpretação, consideramos a referida obra como objeto cultural que se constitui numa dada representação de Estudos Sociais para a normatização da disciplina e para o aperfeiçoamento de professores primários (FRANÇA e LEITE, 2013).

Dessa forma, questionamos: *Quem era a Professora Maria Onolita Peixoto? De que lugar produziu sua escrita?* Tendo em vista estas questões, a proposta é situar o livro *Habilidades de Estudos Sociais* no contexto das produções de representações, apropriações e práticas de escrita didática de professoras da década de 1960.

Para tanto, não nos limitamos à prescrição institucionalizada atribuída à escrita da Professora Maria Onolita Peixoto. Buscamos evidenciar a humanidade presente em sua escrita, a partir dos registros de experiências e expectativas individuais e coletivas de educação. Sabemos que a Professora Maria Onolita Peixoto foi uma orientadora educacional, formada pelo Curso de Orientação Técnica e Administração Escolar do Instituto Educacional de Minas Gerais. Na ocasião da escrita da obra, atuava como Técnica de Didática de Estudos Sociais do PABAE e, para obter essa especialidade, participou do Curso de Educação Elementar, na Universidade de Indiana, nos Estados Unidos. Por conseguinte, em decorrência dessa formação, passou a atuar no Departamento de Estudos Sociais do PABAE, ministrando cursos de aperfeiçoamento de professores.

Também participou de uma comissão interdepartamental, cujo objetivo era, em caráter experimental, planejar a grade curricular de uma classe de 5º ano, do Grupo Escolar do Instituto de Educação de Belo Horizonte, em 1956. Além disso, compôs a equipe de representantes do PABAAE, realizando viagens ao nordeste do Brasil, especificamente ao Ceará e Rio Grande do Norte, de 30 de novembro a 6 de dezembro de 1958, objetivando a divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelo referido Programa.

Em Natal, participou da elaboração do *Relatório de Visita* enviado à Secretaria de Educação, além de exercer diversas atividades técnicas junto a essa Secretaria. E, em 1967, fez parte da Comissão de Especialistas, com dezessete nomes credenciados⁷³ responsáveis pela seleção de livros para compor às *Bibliotecas-amostra*, implantadas pela *Comissão de Livros Técnicos e Didáticos* (COLTED). Já em 1970, coordenou a edição da revista *Criança e Escola*, publicada pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro (CRPEJP).

Da mesma forma que essa Comissão de Especialistas, pensamos os autores da *Coleção Biblioteca de Orientação à Professora Primária*, como uma comunidade de interpretação (CHARTIER, 1990; 2007) de professores autores, que compartilham experiências e relações sociais específicas em um determinado contexto histórico e cultura escolar. Assim, formaram um grupo que, apesar de suas trajetórias pessoais, encontrou-se em um objetivo comum: o

⁷³ Compunham a Comissão de especialistas: 1. Cândida Luiza Cerne de Carvalho-Técnica de Educação do INEP - Professora de História e Filosofia da Educação da Escola Normal Carmela Dutra. 2. Eunice da Conceição Macedo Rosa - Professora de Português-Integrante da equipe de assistência ao Ensino Primário MEC-USAID. 3. Heloisa Feital dos Reis-Orientadora de Recreação no Setor de Ensino Primário do Estado da Guanabara - Professora de Educação Física e Recreação no Curso Normal do Instituto de Educação. 4. Leny Werneck Dornelles - Professora de Teoria e Prática da Escola Primária na Cadeira de Prática de Ensino do Curso de Formação de Professores para o Ensino Normal do Instituto de Educação da Guanabara. 5. Maria Augusta Joppert - Professora de Educação Musical da Séc. de Educação e Cultura da Guanabara de 1955 a 1967. 6. Maria Helena Novais - Psicóloga do ISOP da Fundação Getúlio Vargas - Professora de Psicologia da PUC. 7. Maria José Berutti - Professora de Didática de Ciências Naturais da Divisão de aperfeiçoamento de professores do Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro, de Belo Horizonte. 8. Maria José Penna Firme-Técnica de Educação do INEP - Professora de Psicologia do Colégio Estadual Camilo Castelo Branco. 9. Maria Luiza de Almeida Cunha Ferreira de Psicologia Educacional do CRPE João Pinheiro-Professora Contratada do Instituto Central de Ciências Humanas da Univ. Federal de M. Gerais. 10. Maria Vicentina de Campos Carvalho - Chefe do Setor Técnico da Campanha Nacional de Educação Alimentar em M. Gerais e professora da cadeira "Educação Alimentar" do Curso para Supervisores do Programa de Educação e Assistência Alimentar, B. Horizonte. 11. Maria Onolita Peixoto - Técnica de Ensino e Professora de Didática de Estudos Sociais do CRPE João Pinheiro. 12. Nair Ferreira Tulha - Técnica de Educação do INEP - Professora de Matemática do Instituto de Educação da Guanabara. 13. Newton Dias dos Santos - Professor Catedrático de Metodologia de Ciências Metodologia da História Natural e Ciências da Fac. De Filosofia da Universidade Gama Filho. 14. Norma Cunha Osório - Professora da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara, atualmente integrando a equipe MEC/USAID de assistência ao Ensino Primário. 15. Maria Yvonne Atalécio de Araújo - Professora de Didática da Linguagem, na ocasião integrava a equipe técnica MEC/USAID de assistência ao Ensino Primário. 16. Lydinéia Gasman - Professora do Colégio Pedro II - Professora de Didática de História da Faculdade Nacional de Filosofia. 17. Terezinha de Jesus Casasanta - Professora de Didática do Curso Colegial Normal do Instituto de Educação de B. Horizonte - Diretora da revista "Criança e Escola" (KRAFZIK, 2006, p.79).

aperfeiçoamento de professores, conforme previsto pelos objetivos do PABAAE (FRANÇA e LEITE, 2013).

Desse modo, situamos a obra e a autora no contexto da produção de representações, apropriações e práticas de escritas de professores da década de 1960, apresentando os objetivos da metodologia dos Estudos Sociais na Escola Primária com ênfase na aprendizagem de *habilidades sociais* e de *habilidades específicas de conteúdo*, e orientou a professora primária a ampliá-las, na medida do possível, atendendo ao projeto de País, sociedade, educação, escola, ensino, professor e também de aluno.

Retornando à materialidade da *Coleção Biblioteca de Orientação da Professora Primária*, observamos que, em cada volume, havia um símbolo relacionado ao respectivo tema desenvolvido. Assim, no volume *Habilidades de Estudos Sociais* o símbolo é um *globo terrestre*. Tal opção evidencia que a Professora Maria Onolita Peixoto (1964) apropriou-se do pensamento de John Michaelis (1970 [1956/1063]), priorizando a concepção de Estudos Sociais baseada na interação do homem com seu meio físico e social. Dessa maneira, argumentou que

[...] Estudos Sociais podem ser definidos como sendo o estudo do homem e de todos os seus problemas nas suas relações com outros homens e com o seu ambiente. Segundo John Michaelis, os Estudos Sociais “são estudos concernentes às pessoas e sua inteiração [sic] com meio físico e social; são estudos que tratam das relações humanas”.

[...] Dentre alguns educadores e sistematizadores dos últimos anos, salienta-se John Michaelis, que fundamenta um programa de Estudos Sociais mostrando implicações históricas, sociológicas, antropológicas, geográficas, econômicas, cívicas e políticas no estudo de um caso, ou seja, de uma área de estudo. (PEIXOTO, 1964, p. 17).

A partir do diálogo com John Michaelis (1970[1956/1063]), ela priorizou na sua proposta de ensino de Estudos Sociais o uso de globos e mapas, visando, assim, oportunizar aos alunos o desenvolvimento de habilidades, como, por exemplo: planejar e solucionar problemas, bem como, proporcionar a visão sobre os lugares em estudo. Para tanto, metodologicamente, ao professor cabia lançar perguntas sobre modos de viver e incentivar as pesquisas em combinações com outros recursos didáticos. Da mesma forma, para a Professora Maria Onolita Peixoto (1964), o globo é um instrumento indispensável ao ensino de Estudos Sociais, pois possibilita a aprendizagem de conceitos e de habilidades cognitivas e sociais.

Notamos que, o foco da Professora Maria Onolita Peixoto (1964) incidiu sobre o “treinamento de habilidades” e o “ajustamento das crianças”, a partir de uma perspectiva de

desenvolvimento da criança behaviorista ⁷⁴. Para tanto, salientou que “Todas as habilidades [...] destacadas [na obra] foram treinadas pelas crianças e professoras da Escola de Demonstração do Instituto de Educação ⁷⁵ e nos permitiram ver o quanto e o como podem nossas crianças se adestrar para o bem aprender” (PEIXOTO, 1964, p. 11).

Dessa maneira, se distanciou dos estudos de John Michaelis (1970 [1956/1963]), cuja concepção de aprendizagem evidenciou a existência de um processo em que a criança é capaz de modifica o seu comportamento à medida que realiza propósitos importantes e significativos, não sendo possível precisar idades/estágios específicas/específicos para o aparecimento de certas características nas crianças. Isso significa que, para Michaelis (1970 [1956/1963]), “As médias ou normas só têm significação quando aplicadas ao estudo das variações individuais e à interpretação do comportamento das crianças numa determinada situação”. Ou seja, ele enfatizou que as diferenças individuais do desenvolvimento da criança deveriam ser compreendidas nas relações traçadas por elas dentro de um grupo social, principalmente, a família, pois acreditava que: “Os padrões de comportamento aprendidos no lar e na vizinhança têm todas as probabilidades de aparecer no ambiente escolar” (MICHAELIS, 1970[1956/1963], p. 66).

Nesse sentido, Maria Onolita Peixoto (1964) se distanciou do pensamento de John Michaelis (1970[1956/1963].), apropriando-se dos estudos de Robert James Havighurst ⁷⁶ (1957), *Desenvolvimento Social da Criança*, identificando seis grandes etapas da vida humana desde o nascimento até a velhice, sustentando-se na relação entre os aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Daí a sua preocupação foi com a “adaptação” da criança ao meio social

⁷⁴ “*Understandig group behavior of boys and girls*”, de Ruth Cunningham (1952).

⁷⁵ Escola modelo para demonstração de novos métodos de ensino, visando o ensino de uma ciência pedagógica e social (“escola laboratório”).

⁷⁶ Durante o século passado, vários teóricos estudaram o fenômeno do desenvolvimento humano, entre eles destacamos: Sigmund Freud (1856-1939), Erik Erikson (1902-1994), Arnold Gesell (1880-1947), Robert Havighurst (1900-1991) e Jean Piaget (1896-1980). Cada um construiu modelos teóricos que descreveram como se processa o desenvolvimento humano e formaram uma base para muito dos trabalhos da atualidade. Robert J. Havighurst destacou-se um educador e cientista do comportamento. De 1948 a 1953, desenvolveu sua teoria, sustentando-a na definição dos estágios de desenvolvimento humano em muitos níveis e na identificação de seis grandes etapas da vida humana - desde o nascimento até a velhice. Em 1977, ele foi reconhecido pela Sociedade de Pesquisa em Desenvolvimento Infantil para a pesquisa em desenvolvimento infantil e adolescente. Para ele, o que influencia o desenvolvimento da pessoa são os aspectos biológicos e as estruturas físicas do indivíduo, a sociedade em que a pessoa vive, e as influências culturais resultantes, bem como as características pessoais, valores e objetivos. Os estudos de Havighurst sobre a educação influenciaram a natureza da escolarização nos Estados Unidos. No Brasil atuou em pesquisas organizadas pelo INEP, tendo publicado obras em parceria com educadores brasileiros, inclusive sobre ensino secundário.

de acordo com os estágios do desenvolvimento da criança estabelecidos por Havighurst (1957).

Com base nisso, argumentou que os professores ao selecionarem as habilidades de Estudos Sociais deveriam considerar os seguintes critérios:

- a. desenvolverem-se através de situações, nas quais o aluno veja uma real necessidade para ela;
- b. desenvolverem-se considerando a prontidão do educando;
- c. desenvolverem-se através de situações em que ele possa usá-las funcionalmente;
- d. desenvolverem-se através de situações que permitam à criança crescer na compreensão dos princípios que regem o uso de tal habilidade;
- e. desenvolverem-se dentro de uma sequência lógica de dificuldades, quando se trata de habilidades específicas da matéria;
- f. desenvolverem-se continuamente;
- g. desenvolverem-se através de toda experiência possível de aprendizagem, para proporcionar melhor assimilação (PEIXOTO, 1964, p.22 e 23).

Dessa maneira, a Professora Maria Onolita Peixoto (1964) se propôs atender as seguintes questões:

QUE TIPO de habilidades dever ser formado e desenvolvido em Estudos Sociais?
QUANDO desenvolver tais habilidades?
ATRAVÉS DE QUAIS EXPERIÊNCIAS são desenvolvidas?
QUE MATERIAIS são necessários para desenvolver habilidades em Estudos Sociais? (PEIXOTO, 1964, p.23).

A Professora Maria Onolita Peixoto também adotou a abordagem por área de estudo, proposta por Michaelis (1970[1956/1963]). Isso significa que, para ela, a exemplo dos estudos já citados nesta pesquisa, a Geografia e a História não são as únicas fontes que explicam as relações humanas. As implicações históricas, sociológicas, antropológicas, geográficas, econômicas, cívicas e políticas devem ser levadas em consideração no estudo das relações humanas, constituindo, assim, os Estudos Sociais. Assim, sob essa perspectiva, os Estudos Sociais na Escola Primária, deveria

[...] levar a criança à compreensão dos fatos e situações de vida, ajustando-se a seu meio, inteirando-se nos grupos a que vem pertencer, convivendo com os outros, resolvendo e vencendo os seus próprios problemas. [...] Cumprir formar e desenvolver uma mentalidade sadia em torno de tão poderosos instrumentos de progresso [Ciência e Tecnologia]; que eles não sejam destruidores da Humanidade, mas exijam e obtenham dela alto senso de dever público, conhecimento esclarecido para as forças e aplicação do bem. [...] Educar para uma Democracia – educar para viver decraticamente [democraticamente], isto é, em bases de cooperação e ajuda mútua, de respeito à integridade individual e responsabilidade social, constituem, pois tarefa de relevo na época atual (PEIXOTO, 1964, p.18 e 19).

Dessa maneira, a professora autora apropriou-se do ideário estadunidense referente ao ensino de História e Geografia - os Estudos Sociais -, na defesa da necessidade de adequar o currículo às exigências da época. Para ela, os conteúdos e as técnicas deveriam preparar e habilitar o educando conforme “[...] a tendência de seu currículo na Escola Moderna é seguir objetivos de modo que se trace um programa, cujas bases de estruturação e metodologia sejam condizentes com as necessidades atuais” (PEIXOTO, 1964, p.20).

A defesa da Professora Maria Onolita Peixoto (1964) sobre a importância da aprendizagem de habilidades estava vinculada ao processo de mudança do comportamento das crianças. Ou seja,

Dizem os dicionários que “Habilidades” é a qualidade de quem é hábil, “é a capacidade que alguém tem de fazer alguma coisa”, “é destreza”, etc. Os educadores modernos, no entanto, reconhecendo a tese da aprendizagem, veem na “Habilidade” a facilidade de fazer alguma coisa. Toda criança pode ter, aprender e desenvolver habilidades. E mais: as crianças possuem habilidade criadora em vários estágios de desenvolvimento. Hoje a criatividade é considerada mais uma coisa de grau antes que de espécie. [...] o ato criador é primariamente alguma expressão que é nova para o indivíduo ou um melhoramento sobre sua expressão passada [...] É sob este prisma, isto é, como o da facilidade para fazer alguma coisa, ou da capacidade de realizar uma ideia, ou praticar uma ação, que iremos tratar do assunto de “Habilidades” em Estudos Sociais (PEIXOTO, 1964, p.21 e 22).

Ao se apropriar do pensamento de John Michaelis (1970[1956/1963]), deslocou o enfoque dado à democracia transferindo-o para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que segundo ela, além de modificar as condições materiais da vida, exerce influência sobre as pessoas, a maneira de viver dos povos e a aplicação das invenções tecnológicas. Por essa razão, segundo ela, “Cumprir formar e desenvolver uma mentalidade sadia em torno de tão poderosos instrumentos de progresso; que eles não sejam destruidores da Humanidade, mas exijam e obtenham dela alto senso de dever público [...]” (PEIXOTO, 1964, p. 19).

Além disso, deslocou o foco do conteúdo para a aprendizagem da criança, por meio do desenvolvimento de suas habilidades, argumentando que a aprendizagem difere de uma criança para outra, podendo variar segundo as diferenças de prontidão, potencial e experiência. Assim, contrapôs aos professores que enfatizavam apenas o desenvolvimento de *habilidades específicas de conteúdo*, sem levar em conta o processo de aprendizagem de seus alunos e as suas condições de desenvolvimento das *habilidades sociais*.

Há uma relação entre a noção de habilidades apresentada pela Professora Maria Onolita Peixoto (1964) e aquilo que hoje é definido por em alguns estudos como “competências e habilidades” (PERRENOUD, 1999; SPENCER, 1993; MACEDO, 2001;

2002; 2003; 2005) ou “competências sociais” (PAGÈS, 1999). Não pretendemos com isso sugerir a existência de uma relação direta, mas, a construção social e histórica por meio de superposição de representações, podendo, inclusive, apresentar outros sentidos, mudando de acordo com as variáveis históricas.

A Professora Maria Onolita Peixoto (1964) estabeleceu alguns critérios para a seleção das habilidades de Estudos Sociais, desenvolvendo-se, em consonância com o prescrito por Peixoto (1964, p.22 e 23):

- a. através de situações, nas quais os alunos veja uma real necessidade para elas;
- b. considerando a prontidão do educando;
- c. através de situações em que possa usá-las, funcionalmente;
- d. através de situações que permitam à criança crescer na compreensão dos princípios que regem o uso de tal habilidade;
- e. dentro de uma sequência lógica de dificuldades, quando se trata de habilidades específicas da matéria;
- f. continuamente; e
- g. através de toda experiência possível de aprendizagem, para proporcionar melhor assimilação.

A partir disso, a Professora Maria Onolita Peixoto (1964) argumentou que a tarefa principal da Escola Primária é o desenvolvimento da eficiência de habilidades básicas sociais, e, para alcançá-las, a melhor maneira seria promovê-las por meio de experiências em situações sociais. Com isso, dá-se por meio do trabalho em conjunto, cooperativamente, dividindo-se responsabilidades e partilhando ideias, numa representação de trabalho em equipe bem próxima daquela que se conhece hoje.

A Professora Maria Onolita Peixoto (1964) também defendeu a tese de que as crianças deveriam aprender as habilidades sociais na escola. Sendo assim, defendeu que a escola como um lugar de aprendizagem do “[...] o valor da cooperação e da responsabilidade, a necessidade de tolerância e respeito pelas opiniões e ideias dos outros, a compreensão de aceitação de críticas, o uso do pensamento crítico, etc.” (PEIXOTO, 1964, p.28). Esse conjunto de ideias evidencia que, para professora autora, a escola tem a função de desenvolver a criança em dois aspectos:

[...] primeiro, o de aprendizagem social ou socialização, pelo qual a criança aprende todas as coisas que deve ou não fazer para se tornar um membro útil da sociedade. [...] e responde pelos seus deveres. O segundo aspecto do desenvolvimento social é a formação de vínculos sociais ou a expansão do horizonte social da criança. Ela aprende a incluir maior número de pessoas no grupo a que pertence, ou, em outras palavras, expande o seu horizonte social, compreendendo, à medida que cresce que é um cidadão da comunidade local do Estado, da Nação e do Mundo (PEIXOTO, 1964, p. 28).

O pressuposto da Professora Maria Onolita Peixoto (1964) é que os programas curriculares de Estudos Sociais deveriam se preocupar com o *tipo* de habilidades a serem desenvolvidas nas crianças, com o *quando* desenvolver tais habilidades, através de *quais experiências* e que materiais são necessários para desenvolvê-las (PEIXOTO, 1964). Isso porque

A socialização tem também aspectos ativos e construtivos: anima, interessa, motiva, leva o indivíduo a desejar a disputar, a desenvolver e realizar. Em termos gerais, a socialização é, pois, ao mesmo tempo, processo modelador e criador que promove mudanças de comportamentos individuais, de acordo com os valores ditados pela sociedade (PEIXOTO, 1964, p. 29).

Diante disso, observamos que a Professora Maria Onolita Peixoto (1964) lançou mão de dispositivos para criar um consenso que reside na dimensão das habilidades individuais dos alunos. Além disso, enfatizou que “O desenvolvimento da eficiência de habilidades básicas sociais é uma das principais tarefas da Escola Primária” (PEIXOTO, 1964, p.27). Logo, para ela, os Estudos Sociais deveriam se preocupar com a *socialização* da criança, de modo que a tornasse um adulto ágil e útil. Isso significa que a criança atenderia às expectativas sociais de uma sociedade comprometida com o desenvolvimento econômico e social.

A proposta de ensino de Estudos Sociais apresentada pela Professora Maria Onolita Peixoto (1964), permitiu-nos atentarmos para as permanências relacionadas ao desenvolvimento de *habilidades de socialização*, aproximando-se do que hoje entendemos por competências sociais (PAGÈS, 2009). Para ela, os alunos deveriam ser preparados para viver em sociedade e participar da esfera profissional, estando capacitados para resolver conflitos cada vez mais diversificados. Quanto às *habilidades específicas de conteúdo*, a professora autora adotou a proposta de Delgado de Carvalho (1957), priorizando os conhecimentos relacionados à Geografia: leituras de mapas, do globo, de escala, a explicação sobre o movimento da terra em redor do sol, a observação da direção do sol e interpretação de gráficos.

Para o ensino de História, ela limitou-se a propor o ensino da noção de tempo (passado e presente), de geração e localização dos períodos e fatos da História do Brasil a uma linha do tempo. Também propôs que, no 2º ano, a criança deveria estudar a história de sua cidade, e, no 3º, a história de seu Estado, o que seria uma volta ao passado. Antes, teria de compreender as relações estabelecidas com a vida presente, tudo isso em uma concepção linear dos acontecimentos históricos.

Todavia, a criança não deveria se aperceber da significação das datas e das diferenças entre elas, pois, mesmo sendo importantes, deveriam ser aprendidas no momento/estágio adequado. Para evitar a simples memorização, a criança tinha de guardar as datas de sua História, da Pátria, da cidade e de seu Estado, por meio de processos associativos, em conjunto com outros acontecimentos.

Na proposta para o ensino de Estudos Sociais para a 4ª série, a Professora Maria Onolita Peixoto (1964), ao se preocupar com a ampliação da noção tempo, apropriou-se do pensamento de John Michaelis (1970 [1956/1963]) e propôs que a criança aprendesse outros conceitos, por exemplo, o de séculos, fazendo comparações e diferenciações entre épocas.

Todavia, nitidamente, a Professora Maria Onolita Peixoto (1964) se distinguiu em alguns aspectos do pensamento de John Michaelis (1970 [1956/1963]). Ora, se para John Michaelis (1970 [1956/1963]), a cronologia e o tempo histórico não poderiam ser apreendidos pela maioria das crianças enquanto não atingisse o nível elementar superior ou secundário. Para ela, por sua vez, a noção tempo deveria ser iniciada desde o Jardim da Infância e, gradativamente, seria considerada no decorrer da escola primária. Assim, para que a criança compreendesse o conceito de geração, ela sugeriu que os professores iniciassem por meio de exercícios práticos, como, por exemplo: *datas de nascimento de familiares*. Ou seja, a partir da realidade da criança.

No desenvolvimento da noção de passado e presente, a Professora Maria Onolita Peixoto (1964) sugeriu o uso da linha do tempo, com os períodos e fatos da História do Brasil representando um tempo linear e a evolução da História. Dessa maneira, aludiu à cronologia, considerando-a como um arranjo de acontecimentos numa determinada sequência de tempo, envolvendo uma compreensão das diferenças entre as datas. Para o ensino da noção tempo, ela salientou o uso da *linha do tempo* como um recurso didático que auxiliaria a criança a compreender fatos conceptuais de tempo e cronologia em uma dada situação.

Conforme já foi mencionado, a Professora Maria Onolita Peixoto (1964) atribuiu ao ensino de Estudos Sociais a responsabilidade de socializar a criança e transformá-la em um adulto produtivo, por meio do trabalho, da solidariedade social e da cooperação. Ou seja, engajada no seu tempo, considerou os Estudos Sociais uma reinvenção metodológica responsável pelo *treinamento social* ou *ajustamento do comportamento* da criança às expectativas sociais. No pensamento da professora autora, o professor primário, ao ministrar as aulas de Estudos Sociais, deveria assumir também a responsabilidade de promover

habilidades sociais, cultivando no aluno a necessidade de ser um cidadão *útil* para toda a sociedade.

Tendo essas considerações em vista, compreendemos que a Professora Maria Onolita Peixoto (1964) apropriou-se do pensamento de John Michaelis (1970 [1956/1963]), de Ralph Preston (1964 [1950]), bem como de outros autores estadunidenses, citados por ela na “Bibliografia - Livros consultados”, inclusive, alguns ainda em versão não traduzida, no caso, no original, em inglês. Porém, essa apropriação não aconteceu como simples cópia, mas de forma inventiva e de acordo com as variáveis históricas e a lugar institucional ocupado por ela.

3.2 REPRESENTAÇÕES E APROPRIAÇÕES DO IDEÁRIO ESTADUNIDENSE NO ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS DA ESCOLA DE 1º GRAU

Buscamos aqui situar o ensino de Estudos Sociais no contexto da Lei Nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Para tanto, consideramos como referência o livro *Estudos Sociais – na escola de primeiro grau*, escrito pelas professoras autoras Leny Werneck Dornelles e Therezinha Deusdará⁷⁷, com a 1ª edição em 1967, sob a denominação de *Estudos Sociais – Introdução*, lançada pela editora Ao Livro Técnico S/A, da *Série Estudos Sociais*⁷⁸, com reimpressão, em 1969, sob a denominação de *Estudos Sociais – I*, e, finalmente, em 1972, *Estudos Sociais – na escola de primeiro grau*. Dessa maneira, a sua primeira edição, ocorreu em 1967; e as reimpressões em 1967, 1969, 1970, 1972 e 1974. A segunda edição é datada de 1976, com reimpressões em 1978, 1980, 1981, 1982, 1983 e 1984. Isso evidenciou que tal

⁷⁷ A Professora Leny Werneck Dornelles era formadora de professores no Instituto de Educação da Guanabara, e a Professora Therezinha Deusdará havia sido nomeada Professora de classe de Ensino Pré-primário e Primário, conforme publicação no Diário Oficial, de 23 de setembro de 1969, participou dos cursos oferecidos pelo PABAAE no Brasil e nos Estados Unidos e atuou como consultora no decorrer da elaboração da proposta curricular do estado do Espírito Santo, na década de 1970.

⁷⁸ A *Série Estudos Sociais* é formada também pelos livros: Livro 1 – “*Família Feliz, na Escola, bons vizinhos*” – Marion Villa Boas de Sá Rêgo (Livro do aluno e Guia para o professor); Livro 2 – “*O lugar onde moramos*” – Ignez da Silva Oliveira (Livro do aluno e Guia para o professor); Livro 3 – “*Nosso Estado*” - Solange Maria de Magalhães (Livro do aluno e Guia para o professor); Nadalete Paulo Vicente (Cadernos de atividades) e diversos autores para a produção dos fascículos específicos para todos os estados do Brasil; Livro 4 – “*Brasil, Nossa Terra e Nossa Gente*” - Marina Quintanilha Martinez (Livro do aluno e Guia para o professor); Livro 5 – “*Como o Brasil Cresceu*” – Wilma Caruso de Carvalho (Livro do aluno e Guia para o professor).

obra circulou e foi apropriada pelos agentes da cultura escolar, visando normatizar o ensino dos Estudos Sociais⁷⁹, conforme as determinações da Lei supracitada e do Parecer N° 853, de 1971.

Seguindo o protocolo de escrita proposto aqui, nos preocupamos em situar as Professoras Leny Werneck Dornelles e Therezinha Deusdará (1976 [1967]) no contexto da produção da obra. Causou-nos forte impressão o fato de identificarmos um diálogo entre a escrita delas e as ideias que circularam por meio do PABAEE. Começamos, então, a buscar pelas conexões que pudessem esclarecer a dimensão dessa relação. Primeiramente, identificamos os nomes das Professoras Leny Werneck Dornelles e Therezinha Deusdará na relação tanto dos participantes como entre os especialistas/formadores que participaram dos cursos oferecidos pelo PABAEE. E, presumivelmente, identificamos a relação estreita entre a composição escrita das Professoras e a proposta pedagógica do Programa. Tanto foi possível, que na relação bibliográfica da obra em questão, sugeriram a leitura das revistas, dos boletins e de outras publicações produzidas pelo PABAEE. Além disso, entre os diversos livros sugeridos por elas, encontramos as obras de John Michaelis (1963), Ralph C. Preston (1964) e de outros autores estadunidenses. Na relação das dezoito obras citadas na *Bibliografia Consultada*, as professoras autoras também mencionaram a obra da Professora Maria Onolita Peixoto (*Habilidades de Estudos Sociais*, 1973)⁸⁰.

Nas observações sobre a Professora Leny Werneck Dornelles, chegamos à informação que em 1967 ela já atuava como professora de cursos de formação de professores no Rio de Janeiro (Guanabara). Na ocasião, também fez parte da Comissão de Especialistas (dezessete educadores já relacionados em nota), sendo responsável pela seleção de livros para compor as *Bibliotecas-amostra*, que foram implantadas pela *Comissão de Livros Técnicos e Didáticos* (COLTED).

Já a Professora Therezinha Deusdará, na ocasião, atuava na formação de professores e supervisores do Centro de Recursos Humanos João Pinheiro (CRHJP/DEF/MEC) de Belo Horizonte, onde funcionava um laboratório da aplicação de técnicas e métodos educacionais vinculados aos objetivos do PABAEE. Também havia se especializado em cursos oferecidos nos Estados Unidos pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar – PABAEE, financiado pelo governo dos EUA e integrado ao CRPE-MG pelo

⁷⁹ O mesmo propósito impulsionou as Professoras Leny Werneck Dornelles e Therezinha Deusdará a escreverem os livros: *Mapas e Globo no Ensino de Estudos Sociais*, publicado em 1966.

⁸⁰ Adaptação, posteriormente, para o ensino de 1º Grau a partir do estudo da Professora Maria Onolita Peixoto, publicado em 1964.

INEP que, na época, era dirigido por Anísio Teixeira. Posteriormente, ela atuou no Programa como formadora de professores por mais de uma década.

Tendo em vista que a 1ª edição da obra em questão foi publicada em 1967, sob o título provisório de *Estudos Sociais Introdução*, e, em 1969, sob o título de *Estudos Sociais 1*, e, apenas em 1972, sob o título de *Estudos Sociais na Escola de 1º Grau*, não podemos afirmar que se tratou de uma apropriação das determinações da Lei Nº5692, de 11 de agosto de 1971, para o Ensino de 1º Grau. Mas podemos afirmar que se tratou de uma síntese das ideias que circularam naquele momento e culminou na referida Lei. Isso se confirmou pelo fato da obra fazer parte do rol de bibliografias citadas nas propostas curriculares do estado do Espírito Santo, em 1974, 1975 e 1976.

Ao analisar a obra *Estudos Sociais – na escola de primeiro grau* (1976 [1967]), capturamos algumas representações significativas. Como exemplo disso, observamos que no texto da *Apresentação da Série Estudos Sociais* os editores evidenciaram suas expectativas/representações em relação a uma das formas de ser professor (*o leitor ideal*), por acreditarem

[...] que o professor de hoje, para satisfazer às necessidades educacionais do presente, tenha que ser mais um guia ativo e hábil das experiências dos alunos do que um expositor, ainda que profundo e fluente, de conhecimentos acumulados. Daquele tipo de professor exige-se muito mais. Ele tem que conhecer muito melhor as crianças e os jovens – como se desenvolvem, de que gostam, que são capazes de fazer, quais são suas emoções, como aprendem (DORNELLES e DEUSDARÁ, 1976 [1967], p. v).

Na singularidade da escrita das Professoras Leny Werneck Dornelles e Therezinha Deusdará (1976 [1967]), conseguimos observar a concepção de currículo e a ênfase dada as experiências de aprendizagem verdadeiramente dinâmicas e autônomas por parte dos alunos. Ao professor, elas atribuíram a responsabilidade do planejamento e da realização dessas experiências, bem como a apresentação clara da definição dos objetivos específicos e dos recursos necessários. Por conta disso, enfatizaram os saberes metodológicos e o uso de uma variedade de técnicas e de recursos de ensino que favorecessem a aprendizagem dos alunos. Para tanto, as professoras autoras apropriaram dos princípios da *Psicologia da Aprendizagem*, considerando cada estágio de crescimento dos educandos, suas experiências e características peculiares.

Nesse sentido, as professoras autoras acompanharam e ouviram alguns professores no cotidiano da escola. E, a partir disso, lançaram o livro *Estudos Sociais – na escola de primeiro grau* (1976 [1967]), apresentando conceitos fundamentais para a compreensão do

ensino de Estudos Sociais. A partir disso, as professoras autoras, apresentaram a disciplina de Estudos Sociais como uma proposta metodológica para a superação de uma concepção tradicional de escola. Como exemplo disso, criticaram a excessiva memorização de acidentes físicos e de datas históricas e também censuraram o desenvolvimento de certas habilidades limitadas em si mesmas, principalmente, aquelas que ignoravam as atividades que impediam o aluno a encontrar sentido no ambiente escolar e a aplicar na vida o que aprende na escola (DORNELLES e DEUSDARÁ, 1976 [1967]). Elas afirmaram que tais práticas geravam o desinteresse dos alunos, o descontentamento nos pais e, muitas vezes, o abandono da escola.

As Professoras Leny Werneck Dornelles e Therezinha Deusdará (1976 [1967]) salientaram que

A grande responsabilidade do professor na área específica de Estudos Sociais é oferecer ao aluno experiências de aprendizagem que proporcionem desenvolvimento integral de sua personalidade e sua participação na obra do bem-comum. Um currículo bem estruturado é essencial. Desempenhá-lo, entretanto, é tarefa das mais complexas.

É preciso estabelecer que aspectos dos programas devem ser valorizados em função da capacidade do aluno, dos padrões éticos e dos costumes do grupo a que pertence, da estrutura socioeconômica da comunidade, do tempo e das condições materiais disponíveis na escola. Ensinar a ler, escrever e calcular é muito importante, principalmente ao considerarmos o grave problema da evasão escolar e o nosso elevado índice de analfabetismo. Mas também é necessário ensinar ao aluno nessa oportunidade única em que vai à escola, a usar essas habilidades básicas e outras mais, para interpretar e aproveitar, para si e seus semelhantes, os recursos do meio em que vive, bem como a viver bem com outras pessoas. A isto se propõem os Estudos Sociais (DORNELLES e DEUSDARÁ, 1976 [1967], p. 2).

Tendo isso em vista, elas desenvolveram a escrita da obra buscando a afinação com o vivido nas salas de aula. Em função disso, desviaram o olhar dos leitores para os parâmetros da prática, entremostrando as prioridades sociais das políticas educacionais. Verificamos que a singularidade das proposições apresentadas pelas professoras autoras ainda são pertinentes e necessárias, principalmente no que se referem à valorização das experiências dos alunos no dia a dia das escolas.

Na primeira unidade – *Estudos Sociais no Currículo Escolar* - as professoras autoras procuraram situar os Estudos Sociais no currículo da Escola de 1º Grau, conceituando-o como “[...] o estudo do homem em sua adaptação ao meio físico, à natureza biológica e à vida em grupo, criando cultura e formando a sociedade humana” (DORNELLES e DEUSDARÁ, 1967, p.3). Sentimos impactados quando as professoras autoras atribuíram aos Estudos Sociais o papel de *regeneração* da humanidade. Ficamos a imaginar a visão das Professoras

em relação à educação e o grau de confiabilidade atribuído aos Estudos Sociais. Percebemos que não conseguimos separar aquilo que somos e cremos do que fazemos... E escrevemos...

De acordo com que lemos, as professoras autoras também se preocuparam com a fundamentação legal do ensino de Estudos Sociais, ao esclarecerem que a Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, conjuntamente ao Parecer 853/71, determinaram a sua obrigatoriedade no âmbito nacional (Art.1º). Observamos, então, que dessa forma foi apropriada uma como um dos núcleos comum, que abrangia de forma interligada os conhecimentos da Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil, visando, assim, integração com as situações do cotidiano dos estudantes.

Em seguida, as Professoras Leny Werneck Dornelles e Therezinha Deusdará (1976[1967]) apresentaram os objetivos gerais dos Estudos Sociais, a partir da apropriação do pensamento de Michaelis (1970 [1956/1963]) e Preston (1965[1950]). Assim, para elas, os Estudos Sociais deveriam proporcionar aos alunos condições para: a) o conhecimento da ambiente físico e social, em sua inter-relação; b) o desenvolvimento de habilidades intelectuais ou de pensamento; c) o desenvolvimento de habilidades de estudo ou de pesquisa; d) o desenvolvimento de habilidades de participação em grupos; e) a formação de atitudes positivas em relação à “matéria”⁸¹, aos estudos, a si mesmo, aos outros e à Pátria.

Porém, de forma inventiva, produziram arranjos argumentativos que podem ser considerados inovadores para aquele momento. Dessa forma, as professoras autoras fizeram referência a Piaget, especificamente, por meio da citação de Eleanor Duckworth (1967), em *Piaget Rediscovered*:

O desenvolvimento do pensamento crítico⁸² ou das habilidades intelectuais permite ao aluno utilizar-se de informações e técnicas previamente adquiridas para analisar situações novas ou resolver problemas. [...] É objetivo da educação formar mentes que possam ser críticas, que possam verificar e não aceitar tudo que lhes é oferecido. O maior perigo, hoje, é o dos “slogans”, das opiniões coletivas, das tendências para pensamentos “ready made”. Temos que estar aptos a resistir individualmente, a criticar, a distinguir entre o que está aprovado e o que não está (DORNELLES e DEUSDARÁ, 1969, p.5).

⁸¹ Expressão usada no texto em questão.

⁸² É importante esclarecer que, a expressão *pensamento crítico* aplica-se ao desenvolvimento de habilidades que possibilitam a solução de problemas. De modo algum, pode se interpretada aqui como se referisse a teoria crítica. Interpretá-la neste sentido provocaria uma distorção do pensamento das professoras autoras e dos objetivos do nosso estudo.

Ou seja, o desenvolvimento do pensamento ou da capacidade de pensar ou da inteligência na perspectiva de Piaget está relacionado ao compreender alguma coisa conhecendo como ela acontece e a que conduz (FURTH, 1972 [1952]). Para entender a capacidade de amadurecimento do pensamento, Piaget investigou a história da inteligência, opondo-se “[...] a posição *objetivista extrema*, que expõem a inteligência e/ou a equivale àquilo que os testes de Q.I. medem” (FURTH, 1972 [1952], p. 33). Assim, para ele,

[...] as estruturas de cognição inteligente subpõem-se a todas as formas de comportamento humano. Muitas habilitações específicas, consideradas “obrigatórias” na educação tradicional, são dispensáveis para o desenvolvimento saudável. Contudo, o pensamento operativo aplicado à realidade física, social e pessoal-moral é um aspecto indispensável do desenvolvimento humano. Nesse sentido, a epistemologia de Piaget não é uma mera teoria de desenvolvimento *humano*, e como tal ela unifica as várias atividades que geralmente designamos como lógicas, criativas e sociais (FURTH, 1972 [1952], p. 199).

Isso significa que para Piaget pensar e aplicar esse pensamento não se limita à ciência, às letras ou às artes criativas, mas também às relações sociais – entre as pessoas e as sociedades, pois de fato o desenvolvimento do pensamento crítico possibilita que os estudantes assumam um papel ativo e inteligente na formulação das relações sociais.

Considerando o contexto ditatorial, observamos como as professoras autoras apresentaram os parâmetros de negociação do currículo de Estudos Sociais. Sendo assim, entremostraram, por meio de suas escritas, cerceadas de práticas autoritárias e antidemocráticas próprias do período ditatorial, suas expectativas de fazer repercutir um modelo alternativo para alicerçar uma *nova* escola e uma *nova* sociedade. Ou seja, evidenciaram, por meio da representação estética com ênfase ao *novo* e ao *crítico*, uma escrita que busca romper com autoritarismo próprio daquele contexto.

Ficou claro, ainda, que a escrita das professoras autoras foi produzida a partir do diálogo com o social, com a escola e com o professor, e com a afinação ao senso de percepção da cultura escolar. Assim, é possível identificar marcas de ambiguidade - confrontos e conformações - em função de um tempo de autoritarismo e fragilização das forças intelectuais, bem como das políticas desenvolvidas pela sociedade, pela educação, pela escola, pelo ensino e pelo professor.

Para elas,

[...] os Estudos Sociais possibilitam ao aluno a elaboração de mecanismos de adaptação e de criação indispensáveis à época atual, com base na aprendizagem de aspectos da área cognitiva, psicomotora e afetiva atinentes à matéria, tendo em vista sua própria pessoa, os outros e, por extensão, a comunidade e o país. Contribuem então os Estudos Sociais para a formação

de indivíduo autorrealizados e, por isso, capazes de assumir conscientemente responsabilidades individuais, como pessoas humanas, e cívico-sociais, como elementos participantes da comunidade (DORNELLES e DEUSDARÁ, 1967, p.5).

Preocupadas com a operacionalização e a classificação dos objetivos, com o ensino dos conhecimentos de acordo com o nível de desenvolvimento do aluno, com a estrutura da matéria e com a seleção de conteúdos específicos, as professoras autoras assumiram a perspectiva do desenvolvimento da criança (SAWREY e TELFORD, 1965) e apropriaram-se da Taxinomia dos Objetivos Educacionais (Benjamin S. Bloom⁸³). Nessa medida, pretendiam travar a interlocução com os professores leitores, indicando as possibilidades de inovação da prática docente.

Isso significa que passamos de uma perspectiva behaviorista, presente na escrita da Professora Maria Onolita Peixoto (1964), para outra, predominante cognitiva, presente na produção das Professoras Leny Werneck Dornelles e Therezinha Deusdará (1967), que dialoga com uma taxonomia de resultados evidenciados por comportamentos de aprendizagem.

Além disso, na segunda unidade – *Direção da Aprendizagem em Estudos Sociais* – as professoras autoras apresentaram a fundamentação para a aprendizagem do ensino de Estudos Sociais, a partir do pensamento de Robert M. Gagné (1971)⁸⁴. Para ele, a aprendizagem seria:

[...] uma mudança de estado interior que se manifesta por meio da mudança de comportamento e na persistência dessa mudança. Um observador externo pode reconhecer que houve aprendizagem quando observa a ocorrência de uma mudança comportamental e também a permanência desta mudança (GAGNÉ, 1971, s/n.).

Distinguindo-se da perspectiva behaviorista, as Professoras Leny Werneck Dornelles e Therezinha Deusdará (1967) se apropriaram do pensamento de Gagné (1971), que ao priorizar o planejamento da aprendizagem (os objetivos, os conteúdos e a organização da situação problema), considerou-o conforme os diferentes níveis: informação verbal; competências intelectuais; estratégias cognitivas; competências motoras; e, atitudes. Para as professoras autoras, dessa forma seria possível mudar o comportamento dos alunos. E, por conseguinte,

⁸³ Benjamin S. Bloom nasceu em Lansford, Pensilvânia, em 21 de Fevereiro de 1913, e morreu em 13 de setembro de 1999. Ele recebeu um diploma de bacharel e mestre pela Universidade do Estado da Pensilvânia, em 1935, e um Ph.D. em Educação pela Universidade de Chicago, em março 1942. Ralph W. Tyler era seu mentor. Desenvolveu a taxinomia dos objetivos da educação, baseada no pressuposto de que, para o aluno ser capaz de avaliar, ele precisa ter as informações necessárias, compreender a informação que ele tinha, ser capaz de aplicá-la, ser capaz de analisar, sintetizar e, eventualmente, avaliá-lo. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/bloome.pdf>. Acesso em: 09 de dezembro de 2012.

⁸⁴ *Como se realiza a aprendizagem* (1971).

promoveriam a aprendizagem definitiva e permanente. Porém, para elas “Aprender é mudar comportamento, mas nem toda mudança de comportamento resulta da aprendizagem” (DORNELLES e DEUSDARÁ, 1967, p.10). Além disso, ressaltaram que nenhuma aprendizagem é definitiva e permanente, qualquer que seja a sua natureza (cognitiva, afetiva ou motora), podem sofrer influências de novas aprendizagens, o que determina a constantes mudanças de comportamento dos alunos.

Também destacaram que o desenvolvimento de habilidades pode provocar mudanças do comportamento individual dos alunos no decorrer da escolarização. Essas, por sua vez, podem ser evidenciadas no processo de formação de conceitos e na elaboração ou interpretação de ideias. Para promovê-las, o professor deve criar situações de ensino nas quais levaria em consideração as experiências que os alunos vivem fora da escola (DORNELLES e DEUSDARÁ, 1967). O ritmo e maneiras de aprender variam entre as pessoas. Dessa maneira, “[...] ao professor cabe respeitar e atender aos alunos, em sua individualidade” (DORNELLES e DEUSDARÁ, 1967, p. 11).

De acordo com as Professoras Leny Werneck Dornelles e Therezinha Deusdará (1976[1967]), é importante que o próprio professor posicione de forma integrada à vida, curioso diante do que vê e ouve e atualizado. Diante disso, questionamos: *Qual função do professor na concepção das professoras autoras?* Para elas, a função do professor seria “[...] mais a de integrador e sistematizador das experiências que o aluno traz consigo, no sentido de mobilizar o potencial de que ele dispõe para a aquisição de conhecimentos e valores, que a de transmissor do que supõe que aluno deva aprender” (DORNELLES e DEUSDARÁ, 1967, p.10 e 11). Porém, salientaram que é o aluno que deve realizar a aprendizagem. Tendo isso em vista, enfatizaram que “A aprendizagem deve estar voltada para ensinar o aluno a raciocinar, a criticar, a verificar e a não aceitar tudo que lhe é oferecido” (DORNELLES e DEUSDARÁ, 1967, p. 11).

As professoras autoras dialogaram com o pensamento dos pedagogos e psicólogos estadunidenses, entre eles: Benjamin Bloom (aprendizagem por domínio e tempo diferenciado para a aprendizagem), Robert M. Gagné (os pré-requisitos são básicos na organização de situações de ensino e também o encadeamento dos tipos de aprendizagem) e o psicólogo estadunidense Jerome Bruner (focaliza a aprendizagem por descoberta, a intuição, a linguagem e o preparo do professor). Esses estudiosos introduziram a perspectiva subjetiva - a Psicologia Cognitiva - contrapondo e superando os postulados defendidos pela perspectiva objetiva behaviorista, que se limitava aos fenômenos observáveis. Também sustentaram que

existem diferentes níveis de ensino e aprendizagem, bem como mudaram o foco para a aprendizagem de resolução de problemas.

Também dialogaram com uma terceira concepção teórica, a interacionista, presente nos estudos de Jean William Fritz Piaget, que buscou compreender como o sujeito se constitui enquanto sujeito cognitivo, evidenciando uma relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer (PIAGET, 1985). É importante registrar que Jean Piaget fez parte do movimento das escolas novas, antes que a Primeira Guerra Mundial. Como se sabe, esse movimento fragilizou-se no decorrer desse conflito mundial. Depois, no período da restauração da paz ou entre guerras, o movimento retomou extensão, assumindo um aspecto internacionalizado por meios das *Conferências Internacionais de Instrução Pública*.

Pelos diversos relatórios lidos, percebemos que Genebra tornou-se o centro internacional de convergência das discussões sobre a educação a partir das *Conferências Internacionais de Instrução Pública*, promovidas em dois ou três anos desde 1934, inicialmente, pelo *Bureau International Education* (IBE), fundada em 1921, e, a partir de 1947, pela *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* – UNESCO. Seus objetivos principais foram: a apresentação de relatórios sobre o movimento educativo do ano anterior e a discussão e votação de *Recomendações* aos Ministérios de Educação (ANEXO A).

As decisões tomadas nas *Conferências Internacionais de Instrução Pública* não possuíam poder deliberativo e não se constituíram em normas da mais ampla autoridade técnica e moral, mas foram reconhecidas como *recomendações* educacionais internacionais⁸⁵. Para Pasquale (1965), isso se explica pelo fato assumirem uma postura de respeito a realidade escolar dos países participantes, e, por obterem aprovação depois de acurado exame, pelas respectivas autoridades superiores responsáveis por cada um desses países. As recomendações das referidas *Conferências* resultaram na *Carta Internacional de Educação*, de grande importância para a organização das políticas educacionais. Destacamos, entre as *Recomendações*, as de número 36, 37, 38 e 39, cujos temas foram respectivamente: a formação e situação do magistério do Ensino Primário; e, a formação e situação do magistério do ensino secundário (BRASIL.1965, p. IX).

Percebemos que, dessa forma, as ideias de educadores como Édouard Claparède, Pierre Bovet e Jean Piaget e outros circularam e disseminaram o ideário *escolanovista*.

⁸⁵ As *recomendações* foram publicadas na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

Iniciaram com a na *Maison des Petits*⁸⁶, transformando-a em uma escola experimental, e, posteriormente, outras escolas em laboratórios de pesquisas psicológicas. Inclusive, nos Estados Unidos multiplicaram-se as iniciativas metodológicas e também outros países adaptaram a proposta aos programas oficiais.

De 1929 a 1968, Jean Piaget atuou como diretor do *Bureau International Education* (IBE), lecionou em diversas universidades europeias. Além disso, atuou como consultor das conferências na Universidade de *Cornell* e na Universidade da Califórnia, nos Estados Unidos, debatendo sobre as reformas curriculares baseadas nos resultados das suas pesquisas. Não provocou rupturas, mas confluência e integração das ideias com o foco no desenvolvimento humano, ou seja, dialogou tanto com as teorias que defendiam a influencia das experiências como com aquelas em prol da ideia uma programação inata. Argumentou, então, que o desenvolvimento motor e intelectual é uma construção contínua:

Do ponto de vista funcional, isto é, considerando as motivações gerais da conduta e do pensamento, existem funções constantes e comuns a todas as idades. Em todos os níveis, a ação supõe sempre um interesse que a desencadeia, podendo-se tratar de uma necessidade fisiológica, afetiva e intelectual (a necessidade apresenta-se neste último caso sob a forma de uma pergunta ou de um problema). [...] As estruturas variáveis serão, então, as formas de organização da atividade mental, sob um duplo aspecto: motor ou intelectual, de uma parte e afetivo, de outra, com suas duas dimensões individual e social (interindividual) (PIAGET, 1985, p. 12 e 13).

Para tanto, Jean Piaget distinguiu seis estágios ou períodos de desenvolvimento, cada um deles é caracterizado pela aparição de estruturas originais, sucessivamente construídas, que se distinguem das anteriores. Dessa forma, suas ideias circularam e foram apropriadas pelos estudos educacionais na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil. Isso demonstra que, para além de “*Made in U.S. A*”, essas ideias pedagógicas circularam em movimento de histórias conectadas, não sendo possível estabelecer as linhas limítrofes, caracterizando-se pela pluralidade de enfoque, pela presença de pontos de interseção e pela diversidade dos aparatos conceituais.

A escrita das professoras autoras evidenciou marcas de apropriações inventivas para o ensino de Estudos Sociais, e não afinadas com o contexto político da época, porém fundamentadas em estudos e pesquisas voltados para o processo de aprendizagem dos alunos que circularam na Europa e nos Estados Unidos. Na busca pelo método, dialogaram com o pensamento pragmático de John Dewey, com sua ênfase na experiência, na ação e na epistemologia genética segundo a perspectiva de Jean Piaget.

⁸⁶ Fundada, em 1913, como escola experimental do Instituto Jean-Jacques Rousseau.

Com base nisso, percebemos que elas propuseram a superação do ensino tradicional e desvinculado da realidade dos alunos. Ou seja, propuseram alternativas metodológicas para a superação da excessiva memorização de datas e fatos nas aulas de História, e de acidentes geográficos nas aulas de Geografia, apresentaram técnicas e recursos audiovisuais. Sabiam que eram necessários, mas não suficientes. Logo, não se limitaram a isso, propuseram, então, uma organização diversificada e inovadora das aulas de Estudos Sociais, propondo atividades tanto individuais quanto em equipe, de acordo com os objetivos propostos. Sendo assim, atentaram não só para as diferenças individuais, mas também para o caráter do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Na terceira unidade, *O Currículo em Estudos Sociais* – as professoras autoras evidenciam a apropriação da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, buscando negociar as formas de organização do currículo de Estudos Sociais. O destaque foi dado a organização por conteúdos específicos (Geografia, História, Organização Social e Política Brasileira), por atividades (em relação ao conjunto de componentes curriculares) e por área de estudo (considerando o relacionamento de áreas afins).

Nesse processo de negociação e embate, as professoras autoras explicaram que, quando o currículo é organizado por conteúdos específicos, cada disciplina é tratada independentemente das outras, não havendo planejamento em conjunto pelos professores responsáveis pelas diversas disciplinas. Nesse caso, desconhece-se e ignora-se a importância do relacionamento entre elas, provocando a fragmentação do conhecimento humano (DORNELLES e DEUSDARÁ, 1967).

Para Dornelles e Deusdará (1967), o *currículo por atividades* seria o ideal nas primeiras séries, já que o professor iniciaria a partir do interesse e dos objetivos dos alunos, bem como por meio de atividades que seriam realizadas por esses, individualmente ou, em pequenos grupos. Para tanto, propuseram para o método de resolução de problemas. Para elas, salientamos que, tais atividades exigiam professores bem preparados, flexíveis, conhecedores de todos os componentes curriculares, capazes de preparar ou selecionar materiais de ensino que conduzissem os alunos a experiências de aprendizagem ricas e variadas, sendo capazes de observar o desempenho de cada aluno.

As professoras autoras argumentaram, ainda, que geralmente o *currículo por área* é desenvolvido por meio de Projetos e Unidades de Trabalho, visando à continuidade e à sequência de atividades, bem como à relação entre os objetivos e os conteúdos. Não obstante, esclareceram que o *currículo por área de estudo* poderá ser desenvolvido com mais êxito

quando o professor é polivalente, ou seja, possui uma formação cultural não especializada, mas geral (DORNELLES e DEUSDARÁ, 1967). A Lei Nº 5692, de 11 de agosto de 1971, estabeleceu diretrizes para a aplicação do *currículo por área* nas primeiras séries do 1º Grau, incluindo inclusive a implantação dos professores *polivalente*, ou seja, um único professor para ministrar os conhecimentos de todas as matérias. Para tanto, esse professor deveria ter uma formação que privilegiasse a obtenção de uma cultural geral.

Já nas quatro últimas séries do 1º Grau, o *currículo seria por disciplinas*, ou seja, seria apenas um só professor para cada disciplina, caracterizado pela fragmentação e a excessiva especialização dos conhecimentos escolares.

Diante do que foi exposto, observamos que a perspectiva de Estudos Sociais apresentada pelas Professoras Leny Werneck Dornelles e Therezinha Deusdará (1976[1967]) adequou-se aos propósitos da reforma de educacional. Se por um lado, se afastaram um pouco do pensamento de Ralph Preston (1965 [1950]) e John Michaelis (1970 [1956/1963]). Por outro lado, mesmo sem dispor de todos os elementos para julgar qual o melhor, se as matérias separadas ou os programas unificados, reaproximaram dos estudos estadunidenses. Consequentemente, propuseram que a sequencia das unidades de estudo deveria começar caracteristicamente pelo ambiente imediato da criança, avançando para aquilo que está mais distante, bem como dos problemas mais simples e imediato para outros mais complexos. Por último, as professoras autoras se preocupam com a avaliação do currículo de Estudos Sociais, considerando as aprendizagens anteriores dos alunos e o equilíbrio entre o tipo de aprendizagem, a exequibilidade e a tomada de decisão.

Não ignoramos que as representações das professoras autoras estavam inseridas no seu tempo, um tempo que já passou. Porém, consideramos que as propostas apresentadas por elas contem aspectos importantes, principalmente em relação às atuais propostas curriculares. Falamos de um movimento limiar que se instala entre as permanências e mudanças produzidas de modo superposto, e, confrontando e/ou compartilhando saberes e valores no âmbito da cultura escolar. Como já afirmamos aqui, isso não significa que seja a mesma coisa.

Podemos afirmar que a obra das Professoras Leny Werneck Dornelles e Therezinha Deusdará (1976[1967]) foi apropriada no decorrer da década de 1970. Prescreveu instruções e normatizações para o ensino de Estudos Sociais, conformando saberes, valores e hábitos, que circularam na cultura escolar. A obra situou-se como orientador da organização do trabalho docente, por meio do planejamento dos conteúdos e das estratégias de ensino por parte dos professores, que fazia uso dessas orientações para desenvolverem suas aulas.

3.3 REPRESENTAÇÕES DE ESTUDOS SOCIAIS E DE HISTÓRIA NOS GUIAS METODOLÓGICOS PARA CADERNOS DO MEC

Nessa seção, perscrutamos a trajetória do ensino de Estudos Sociais por meio de duas publicações cuja escrita foi realizada pelos Professores James Braga Vieira da Fonseca e Lydinéa Gasman: o *Guia Metodológico para Cadernos MEC Estudos Sociais* (1969), voltado para o ensino primário, e, o *Guia Metodológico para Cadernos MEC História* (1971), com ênfase no ensino secundário. Ambos foram organizados pelo MEC e distribuídos pela Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME).

Salientamos que foram publicados no período em que ainda vigorava a Lei N. 4.024, de 20 de dezembro de 1961⁸⁷. O primeiro, especificamente, no decorrer do período ditatorial do Marechal Arthur da Costa e Silva (15/3/1967 a 31/8/1969), e, no ano seguinte a promulgação do Ato Institucional Nº 5, de 13 de dezembro de 1968. Já o segundo, elaborado e publicado no decorrer do governo de Emílio Garrastazu Médici (30/10/1969 a 15/3/1974), período caracterizado pelo extremismo da repressão política (exílios, tortura, prisões, desaparecimento de pessoas, combate aos movimentos sociais e censura) e pela intensa propaganda patriótica (“Brasil, ame-o ou deixe-o”).

Observamos que pretendiam obter, por meio da escola, a disseminação desses ideários no País, mediante a intensificação das práticas editoriais e da irradiação da escrita de publicações pedagógicas. Dessa maneira, as representações sobre o ensino de Estudos Sociais circulavam e foram apropriadas no âmbito da cultura escolar. Ora, destacamos, ainda, que esses aspectos impulsionaram o alinhamento da educação aos ideários de *segurança nacional* e de *desenvolvimento econômico* no País, resultando na assinatura de convênios de assistência técnica e financiamento da educação entre o MEC e a Associação de Desenvolvimento Internacional (Acordos MEC-USAID).

Todavia, lançamo-nos sobre as escritas dos Professores James Braga Vieira da Fonseca e Lydinéa Gasman considerando-as inseridas nas variáveis históricas daquele tempo; bem como carregadas das representações de mundo, das experiências, expectativas e escolhas pessoais e coletivas. Sabemos que muitas dessas representações foram margeadas por outras

⁸⁷ O *Guia Metodológico para cadernos MEC – Estudos Sociais* foi publicado em abril de 1969 e o *Guia Metodológico para cadernos MEC – História* foi publicado em junho de 1971, dois meses antes da aprovação da Lei Nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Também escreveram o *Guia Metodológico para o “Caderno MEC – História Geral 1 (Antiga e Medieval)* e para o *Caderno MEC – História Geral 2 (Moderna e Contemporânea)*.

realidades, e, muitas vezes, se apresentaram desvinculadas do que se vivia no País. Mas, de certa maneira, influenciaram a composição dos professores autores em relação à educação e ao ensino de História proposto nos dois volumes em questão.

Mas afinal, quem eram os professores autores James Braga Vieira da Fonseca e Lydinéa Gasman? Onde estava situada a produção da escrita dos dois *Guias*? O que os levou a contrariar grande parte dos intelectuais do seu tempo e partirem em defesa dos Estudos Sociais? Podemos, genericamente, afirmar que faziam parte de um grupo formado por intelectuais que carregavam na sua formação a relação com o campo da didática, com a história pensada no âmbito acadêmico e com a história ensinada na cultura escolar.

O Professor James Braga Vieira da Fonseca estudou no Colégio Pedro II, foi aluno de Carlos Delgado de Carvalho e de Jonathas Serrano. Graduou-se, posteriormente, em História e Geografia, lecionou a disciplina de Didática Geral, na Faculdade de Filosofia da Universidade Católica do Rio de Janeiro. Atuou como professor assistente de Didática de Geografia e História, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. E, posteriormente, também foi professor adjunto de Didática Geral e Especial em Geografia e História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, quando também fundou o Colégio de Aplicação na mesma instituição. Como especialista em ensino de História e Geografia também lecionou no Educandário Rui Barbosa. Em seguida, assumiu o cargo de chefe do Serviço de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Médio, do Estado da Guanabara. Não perdeu a oportunidade e tornou-se coordenador do Serviço de Aperfeiçoamento de Pessoal, do Centro Educacional de Niterói.

Dedicou-se a escrita de artigos referentes ao ensino de História e Geografia na revista Escola Secundária, da *Campanha de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário* (CADES), bem como, fez parte do grupo de professores que analisou os manuais e programas das disciplinas do ensino secundário, pela *Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino* (CALDEME), criada em 1952.

Salientamos que o Professor James Braga, juntamente com outros professores do Colégio de Aplicação (CAP), foi convidado, na década de 1950, para conhecer o *Instituto Internacional de Pedagogia de Sèvres* (Paris), escola francesa experimental e, simultaneamente, um centro de pesquisa, onde teve a oportunidade de observar os Estudos Sociais como disciplina escolar, e bem afinada com os princípios da Escola Nova (SANTOS, 2010). Presumimos que, deixou-se seduzir pelo que viu e apropriou-se da concepção de Estudos Sociais como uma nova posição cultural.

Já a Professora Lydinéa Gasman ministrou aulas e coordenou a área de História no Colégio Pedro II. Nomeada em 1º de julho de 1963, tornou-se professora do Colégio de Aplicação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi também professora de Didática Geral e Especial de História e, posteriormente, nomeada para o cargo de Diretora da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro⁸⁸. Publicou livros referentes ao ensino de História. Declarou, em depoimento, que

[...] os Estudos Sociais começaram nos EUA, no bojo dos conceitos da Escola Nova, sendo uma proposta eminentemente pedagógica, de integração das disciplinas da área de humanas, de modo a promover uma adequação desses conteúdos ao ensino básico, correspondendo ao primário e ginásio da época (SANTOS, 2011, p. 171).

Desse modo, a partir das conexões que estabelecemos com o itinerário e com a sociabilidade dos Professores James Braga Vieira da Fonseca e a Professora Lydinéa Gasman, aduzimos que eles fizeram parte da geração de professores cuja produção intelectual criou expectativas de mudança em relação à história a ser ensinada na cultura escolar. Suas escritas foram marcadas pela influência do pragmatismo de John Dewey e do pensamento de Carlos Delgado de Carvalho. A partir disso, propuseram um conjunto de *novas* ou *outras* abordagens por meio dos Estudos Sociais. Ampliaram, assim, a concepção de Estudos Sociais, concebendo-os como um projeto liberal de educação e não apenas como uma disciplina escolar.

Percebemos, então, que o MEC e a FENAME pretendiam mediante a escrita desses intelectuais e professores autores legitimar um projeto educacional submetido ao cenário político da época. Humberto Grande⁸⁹, Diretor Executivo da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME)⁹⁰, na escrita do *Prefácio* evidenciou que apropriou-se das representações coletivas sobre a disciplina Estudos Sociais, definindo-a como uma *matéria* ligada à *ordem social* e à *vida internacional*. Para sustentar os seus argumentos, adotou dispositivos de adaptação da obra aos interesses políticos e econômicos da época. Procurou dar sentido à

⁸⁸ Conforme o disposto nos parágrafos 1º e 3º do Artigo 2º, da Lei Nº 6 420, de 3 de junho de 1977, com publicação em 15 de janeiro de 1982 (DOU, Seção II, sexta-feira, 15 de janeiro de 1982, p.413).

⁸⁹ Assumiu a direção-executiva da FENAME em 1967 e permaneceu até 1976. Escreveu o texto do *Prefácio*. Sutilmente insere o *Guia* no contexto dos interesses dos grupos dominantes do período ditatorial. Durante o Estado foi procurador da Justiça do Trabalho e propagandista da legislação trabalhista. Também participou das discussões sobre a educação nacional e publicou o livro *A Pedagogia do Estado Novo*. Em 1970, tornou-se membro da *Comissão Nacional de Moral e Civismo*.

⁹⁰ Na época possuía 10 postos em 21 Estados e na Capital do País. O material mais vendável era o caderno escolar, vendia ainda aos estudantes, apontadores, blocos de desenho, borracha, canetas, compasso, etc..

realidade e “[...] imprimir sentido cívico e cultural as suas publicações, como Atlas, Antologias, Dicionários, Enciclopédias, Gramática, Guias Metodológicos e Cadernos do MEC, para afirmar a cultura brasileira” (Correio da Manhã, 19 de agosto de 1970, p. 4).

Para Humberto Grande, o conhecimento global dos Estudos Sociais deveria obter conclusões práticas e necessárias à vida da sociedade, com ênfase na visão de futuro e de difusão da cultura. A estratégia era sufocar a “[...] impulsividade de massas ignaras, agitadores mal intencionados [opositores do regime político da época]” (FONSECA e GASMAN, 1969, *Prefácio*, s/n.)⁹¹.

Ainda segundo Humberto Grande,

Constituem os Estudos Sociais atividade **interdisciplinar**⁹², que se processa com a História e Geografia, Economia e Política, Sociologia e Antropologia Cultural, ciências sociais essas, cujo ensino, ministrado através de metodologia especial, tem por fim realizar valores sociais, exigidos pela época.

Assim as Ciências Sociais investigam as relações humanas em função dos nossos tempos, e os Estudos Sociais servem-se do conhecimento global delas para obter conclusões práticas, úteis à vida da sociedade.

Mas para entender a época e as suas grandes transformações, é indispensável analisar as consequências das revoluções Industrial, Social e Cultural (FONSECA e GASMAN, 1969, *Prefácio*, s/n., o grifo em negrito é nosso).

A partir disso, Humberto Grande impôs uma historicidade à obra e à sua própria materialidade, buscando subtilmente atender as diretrizes estabelecidas pelo MEC durante o regime ditatorial⁹³. Lido por nós como dispositivo de intervenção, o prefácio escrito por Humberto Grande disseminou representações significativas para compreendermos a concepção de ensino de Estudos Sociais implantado naquele momento. Percebemos que usou de estratégias de legitimação dos valores dos grupos dominantes e buscou inculcar uma nova cultura pedagógica ao professorado por meio de diretrizes sobre *o que, quando e como* esses deveriam se ensinados. Desconsiderando, assim, as práticas inventivas no dia a dia da sala de aula e demarcando uma escola, um professor e um aluno idealizados.

Em contrapartida, na *Apresentação*, os professores autores iniciaram o texto a partir de uma estratégia de aproximação como o professor leitor: “*Aos Professôres de Estudos Sociais*”. Em seguida, enfatizaram a liberdade da leitura, afirmando que o material

⁹¹ Criada em 2 de outubro de 1967, por meio da Lei 5.327.

⁹² Expressão já usada naquela época.

⁹³ Raquel Glezer (1979 [1977]) lembra que a tentativa de implantar a disciplina Estudos Sociais, em 1968, foi frustrada, sendo que o papel de *ajustamento social* foi atribuído à disciplina Educação Moral e Cívica, que foi incluída nos currículos do Ginásio e Colégios (respectivamente, atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio), conforme regulamentação legislativa da época.

apresentado se tratava de fato de um roteiro complementado por sugestões variadas. Sob essa perspectiva, atribuíram a expressão “*Guia*” um sentido de ampla liberdade de ação dos professores frente às diferentes condições sociais e culturais do País (GASMAN e FONSECA, 1969). Esclareceram que a expressão “*Guia Metodológico*” deveria ser entendida apenas como uma base para se levar algo adiante, e não, um receituário.

Dessa maneira, percebemos que a proposta de Humberto Grande não estava afinada com a dos professores autores, e que, no decorrer da escrita, burlas, confrontos e invenções foram evidenciados. Conforme afirmou Chartier (1994, p. 7),

Tais relações são caracterizadas por um movimento contraditório. Por um lado, cada leitor é confrontado por todo um conjunto de constrangimento e regras. O autor, o livreiro-editor, o comentador, o censor, todos pensam em controlar mais de perto a produção do sentido, fazendo com que os textos escritos, publicados, glosados ou autorizados por eles sejam compreendidos, sem qualquer variação possível, à luz de sua vontade prescritiva. Por outro lado, a leitura é, por definição, rebelde e vadia.

As contradições se confirmaram quando os Professores James Braga Vieira da Fonseca e Lydinéa Gasman e o Diretor Executivo da FENAME, Humberto Grande, resolveram desfazer os *Acordos de Nº 1-70*, firmado entre as partes, em 7 de janeiro de 1970, que estabelecia as diretrizes para a revisão do conteúdo da 2ª edição do Guia Metodológico para Cadernos MEC - Estudos Sociais, e o *Acordo Nº 8*, de 10 de julho de 1970, cláusula I, referente à proposta de revisão do conteúdo do Caderno do MEC – Estudos Sociais, 1ª e 2ª edições. Por meio desses acordos, a FENAME permanecia sendo a única e legítima detentora dos direitos autorais da obra, comprometendo-se a convocar os autores, caso houvesse novas edições. Assim, em 17 de novembro de 1975, ocorreu uma sessão jurídica, que resultou no termo de distrato do acordo entre as partes envolvidas, por iniciativa dos professores autores, no contrato de produção dos *Guias Metodológicos* (DOU, Seção II, quinta-feira, 4 de dezembro de 1975, p. 9). Aduzimos a partir desse distrato, que houve confrontos entre os Professores James Braga Vieira da Fonseca e Lydinéa Gasman e o Diretor Executivo da FENAME, Humberto Grande.

Percebemos burlas e confrontos presentes na escrita dos *Guias*, ou seja, na contramão ao proposto pela FENAME, os professores autores adotaram estratégias para quebrar o caráter normativo e autoritário presente nas referidas publicações. Além dos dispositivos de aproximação ao professor leitor, deixaram claro que não pretendiam apresentar um guia norteador ou de ajustamento da prática docente. Ressaltaram que o momento era de

instabilidade, de forma que era necessário “[...] amplos contatos, confrontos de ideias, retificações de conceitos, novas experiências” (FONSECA e GASMAN, 1969, s/d.).

Dessa maneira, os Professores James Braga Vieira da Fonseca e Lydinéa Gasman buscaram tecer diálogos com o professor leitor, e, ao mesmo tempo, legitimaram as representações de ensino de Estudos Sociais apresentadas por meio da escrita do *Guia*. Com esses objetivos, iniciaram a apresentação da proposta curricular de Estudos Sociais, enfatizando o texto legal e normativo da educação brasileira:

As Disciplinas e Práticas Educativas que compõem um currículo escolar só têm razão de ser se forem organizadas de forma a atender às finalidades da Educação impostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diz o Art. 1º: “A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do Cidadão, do Estado, da Família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (FONSECA e GASMAN, 1969, p.9).

Para Fonseca e Gasman (1969), os Estudos Sociais seriam um campo de estudo, observação, análise, síntese, crítica e experimentação da conduta do homem como ser individual ou, participante de um grupo. Se por um lado, o ensino dos Estudos Sociais deveria articular com outras disciplinas e práticas da escola, abordando assuntos idênticos, cobrindo uma área comum, adquirindo unidade, se consolidando em uma cultura integral, evitando a descontinuidade, o conflito e as dificuldades de entendimento entre os alunos. Por outro lado, salientaram que “[...] as áreas em comum não podem ser confundidas com meras invasões de searas alheias” (FONSECA e GASMAN, 1969, p.10). Ou seja, conceberam os Estudos Sociais como uma disciplina em formação, que precisava receber um corpo próprio, característico e diferenciado das demais. Para eles,

Não se pode aceitar a ideia de Estudos Sociais como um mero artifício para se reduzir nominalmente o número de Disciplinas, mas, na realidade, continuando a existir uma sucessão de retalhos de História e Geografia. Isto, que tem ocorrido em várias escolas, é um “desserviço” à educação, pois não chega a ser Estudos Sociais e deturpa ou quase acaba com a Geografia e História, ambas de considerável valor pedagógico! Não basta a um professor

de Geografia, História, Sociologia ou qualquer outra Disciplina ter a condição legal para o exercício do magistério de Estudos Sociais; é preciso que ele adquira o espírito dos Estudos Sociais e saiba trabalhar com uma nova tomada de posição cultural (FONSECA e GASMAN, 1969, p.10).

A partir disso, delinearão o perfil do professor para o ensino de tal disciplina, sendo ele o responsável pelo desenvolvimento de uma consciência coletiva. Porém, segundo os professores autores, isso não significa a aceitação tácita de tudo, e sim, a necessidade de tornasse um analisador qualificado, promovendo impulsos sociais renovadores e aperfeiçoadores dos alunos (FONSECA e GASMAN, 1969, p.11).

Nessa correspondência, os professores autores buscaram persuadir o professor leitor mudar a sua prática, submetendo-o ao constrangimento e regras postas, por outro atribuíram-lhe o compromisso de “[...] abrir aos futuros jovens atuantes os rumos da verdadeira consciência *do homem responsável*” (FONSECA e GASMAN, 1969, p.61). Assim, apostaram nos Estudos Sociais como um campo de estudo responsável pela promoção de uma nova pedagogia capaz de mudar a forma de pensar do professorado, e também lançaram sobre o professor o apelo para mudar a sociedade, a educação, a escola, o ensino.

Tendo isso em vista, os professores autores criticaram intensamente a formação do professor de História, principalmente no que se refere ao caráter fragmentado e extremamente compartimentado e isolado, afirmando que cada um cuida de seu trabalho, ignorando os demais professores, não havendo colaboração entre eles. Retomaram ao discurso hegemônico da época e evidenciaram a importância do uso de *técnicas* adequadas para o ensino dos Estudos Sociais. Porém, em seguida, reconheceram que “Estas, só por si, não serão suficientes a um bom desempenho do magistério de Estudos Sociais” (FONSECA e GASMAN, 1969, p.11), e mostraram que a importância da personalidade do professor no processo de vivificação da própria prática docente.

O conceito de Estudos Sociais apropriado pelos Professores James Braga Vieira da Fonseca e Lydinéa Gasman (1969), semelhantes aos apresentados por John Michaelis (1970 [1956/1963]), relacionou-se à convivência humana em todos os seus aspectos: o enfoque do homem situado na relação do presente com o passado, nas relações com o meio e com os outros homens; com seus deveres e direitos; a preocupação com a autorrealização, com a atuação econômica, com as responsabilidades cívicas e culturais dos seus alunos.

Dessa maneira, inscreveram os *Guias* nos princípios do Artigo I, da Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), “[...] cumpre acentuar a missão que ela [História Geral] tem na vida das nações e no entendimento

harmonioso entre os povos, para alcançar a segurança e o desenvolvimento, a justiça e a paz do gênero humano” (GASMAN e FONSECA, 1971, p.4).

Os Professores James Braga Vieira da Fonseca e Lydinéa Gasman (1969) burlaram ao convencionalizado, e apontaram para outras possibilidades para superar o que já estava normatizado na Escola. E propuseram a substituição do ensino propedêutico, argumentado que

[...] O ensino de Estudos Sociais deve ser eminentemente prático, evitando ação ostensivamente normativa, discussão em torno de terminologia ou formulação de doutrina. Sabemos que, dentre as liberdades concedidas às escolas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁹⁴ está a de organizar os Programas das diferentes disciplinas que constituem o currículo. Mesmo este pode gozar boa parte daquela liberdade, não apenas porque os Conselhos (Federal e Estadual) indicam umas disciplinas e deixam outras à escolha da escola, como porque aqueles não interferem na interpretação dos cursos. [...] Ainda em conformidade com o espírito da atual Lei do ensino, é fundamental que não se procure padronizar qualquer programa. [...] A responsabilidade de cada escola é agora maior, pois não há modelo, um colégio padrão a ser seguido sem diferenciações. Cada escola deve ter sua personalidade própria e esta é caracterizada pelo currículo e orientação dada aos programas (FONSECA e GASMAN, 1969, p. 23).

Assim, foi possível observar que a escrita do *Guia* ainda se encontrava sob a vigência da Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Soma-se a isso o fato dos professores autores também serem autores de livros didáticos e lecionarem no Colégio Pedro II, favorecendo a autonomia dos programas curriculares em relação ao estabelecido pelo MEC e pelo Conselho Federal de Educação.

É importante salientar que os professores autores dedicaram as obras referentes ao ensino de História ao Professor Luiz Narcizo Alves de Mattos (1907-1980)⁹⁵, pensador da Didática Moderna, autor do livro *Sumário de uma didática* (1967) e representante da corrente pedagógica culturalista de origem alemã⁹⁶. Para ele,

⁹⁴ A Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 ainda estava em vigência.

⁹⁵ Também é de sua autoria: *O quadro-negro e sua utilização no ensino* (1954); *Súmulas de Didática Geral* (s.d.); *Os objetivos e o planejamento do ensino* (1957); *Sumário de Didática Geral* (1957); *Primórdios da educação no Brasil: o período heróico* (1958); *A linguagem didática no ensino moderno* (1960); e *O conceito de experiência na filosofia, na educação e no ensino* (1961). Destacou-se como catedrático de Filosofia Educacional e História da Educação, na Faculdade de Educação, da Universidade do Distrito Federal, e, como professor titular de Didática Geral e Especial. Foi o primeiro diretor do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ocupando o cargo durante os primeiros vinte anos a partir da instalação dessa instituição. Fundamentado nas proposições escolanovistas e no pragmatismo de Dewey, idealizou, organizou e criou o Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, em 1948.

⁹⁶ A pedagogia culturalista alemã foi influenciada pelas ideias de Wilhelm Dilthey (1833-1911), Max Frischeisen-Köhler (1878-1923), Theodor Litt (1880-1962), Eduard Spranger (1882-1963), e Hermann Nohl

[...] autêntica aprendizagem consiste exatamente nas experiências concretas do trabalho reflexivo sobre os fatos e valores da cultura e da vida, ampliando as possibilidades de compreensão e de interação do educando com seu ambiente e com a sociedade. [...] o autêntico ensino consistia no planejamento, na orientação e no controle dessas experiências concretas de trabalho reflexivo dos alunos, sobre os dados da matéria ou da vida cultural da humanidade (MATTOS, 1967, p.72 e 73).

Os estudos e escritos do Professor Luiz Narcizo Alves de Mattos se destacaram nas décadas de 1940 (final), 1950 e 1960, o, inspirado nas proposições escolanovistas e no pragmatismo de Dewey, criou o Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, em 1948. Notadamente suas ideias, foram apropriadas pelos professores autores em questão, que foram seus alunos e assistiram as suas aulas de didática experimental.

Para Mattos (1961, p. 123), a educação mais do que uma *experiência*, é “fundamentalmente um processo vital de crescimento e de ajustamento dos seres jovens ao seu ambiente físico, biológico, social e cultural”. A partir disso os Professores James Braga Vieira da Fonseca e Lydinéa Gasman discorreram sobre o papel do professor de História, e afirmaram “[...] que ‘o professor de nível médio necessita de cultura geral mais ampla, tendo como centro de irradiação a História [...] e de uma forte preparação pedagógica ajustada a necessidades da renovação da escola de nível médio, em face da realidade nacional’” (GASMAN e FONSECA, 1971, *Apresentação*, p. 4). Além disso, em conexão ao pensamento de Mattos (1961) propuseram organizar o currículo escolar em grandes *áreas culturais*.

Em seguida, questionaram: “*Qual é, porém, o conceito e a finalidade da História?*” Dialogaram com a Filosofia, e defenderam que “O estudo da História atinge a plenitude da sua significação em função do presente e do imperativo de reconstrução do mundo” (GASMAN e FONSECA, 1971, *Apresentação*, p. 5). Assim, priorizaram a relação entre a História e a Filosofia, afirmando que “A História sem Filosofia é o caos de dados, datas, estatísticas e documentos num amontoado de notas e apontamentos, constituindo um todo inorgânico. A Filosofia sem História não tem sentido, [...]” (GASMAN e FONSECA, 1971, p.5). Isso nos impressionou, tendo em vista que, durante o período ditatorial foram retiradas algumas disciplinas do currículo escolar, entre elas a Filosofia. Ou seja, priorizou-se a formação de trabalhadores em demérito da formação de pensadores e críticos.

(1879-1960). E foi apropriada por autores como: Lorenzo Luzuriaga, Francisco Larroyo, J. Roura-Parella, Ricardo Nassif e, no Brasil essa pedagogia foi influenciada pelos autores, Luis Alves de Mattos e Onofre de Arruda Penteadó Junior.

Para Raquel Glezer (1979 [1977]), a escrita dos Professores James Braga Vieira da Fonseca e Lydinéa Gasman (1969; 1971), visava *doutrinar* os professores. Contrapondo a essa posição, acreditamos que os professores autores, independente das intenções do editor, pretendiam apresentar os Estudos Sociais como uma inovação educacional. Nossa defesa fundamentou-se nas experiências e expectativas pessoais e coletivas dos professores autores, evidenciadas no decorrer da escrita dos *Guias*. Para capturá-las, relacionamos o contexto da produção e circulação dos conhecimentos pedagógicos com o movimento de histórias conectadas, ou seja, procuramos estabelecer ligações entre as ideias que circularam naquele momento.

Tendo isso em vista, percebemos que as críticas aos professores de História como uma das estratégias de convencimento aplicada à escrita, com a finalidade evidenciar a responsabilidade dos professores de Estudos Sociais em as mudanças da educação e da sociedade. O objetivo dos professores autores era impulsionar os professores de História a uma nova posição cultural. Assim o fizeram, pois acreditaram que

[...] atualizando-se: na metodologia e filosofia da História, na metodologia do ensino da História, no conhecimento das novas teorias de aprendizagem, na informação sobre as áreas de conhecimento familiares aos alunos e quanto ao conteúdo específico de sua disciplina. Concretizando tudo isso o professor vai poder atuar, solucionando os problemas do ensino da História (GLEZER, 1979 [1977], p. 867).

Quanto à materialidade do *Guia de Metodologias p/ cadernos MEC – História*, salientamos que estava dividido em onze capítulos: Capítulo I – Finalidades da Educação em Nível Médio; Capítulo II – A História e as áreas curriculares; Capítulo III – Objetivos do Ensino de História; Capítulo IV – Planejamento em Diferentes Funções Docentes; Capítulo V – Os Programas de História – sua estruturação; Capítulo VI – Dosagem e Estruturação do Conteúdo em Aulas de História; Capítulo VII – Métodos de Ensino de História; Capítulo VIII – Recursos Auxiliares no Ensino de História; Capítulo IX – As atividades extraclasse e a História; Capítulo X – Processo da Avaliação da Aprendizagem em História; e, por último, Capítulo XI – O Professor de História e o Ensino Médio.

Ao adotarem essa organização, os Professores James Braga Vieira da Fonseca e Lydinéa Gasman (1971) consideram os aspectos referentes ao planejamento dos professores, seguindo uma sequência de didatização da prática docente: compreensão sobre a educação e o ensino de História; o programa curricular; os conteúdos; os métodos; os recursos auxiliares; as atividades extraclasse; a avaliação; e, por último, a discussão sobre o papel do professor.

Em seguida apresentaram uma epígrafe, uma citação de Jean Piaget, mencionada na obra escrita por Eleanor Ruth Duckworth⁹⁷, *Piaget Rediscovered*, publicada pela editora *Ripple and Rockcastle, University Cornell*, 1964, onde se afirma que

“O principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas, não apenas capazes de repetir o que fizeram outras gerações – homens criativos, inventivos e descobridores. O segundo objetivo da educação é formar mentes que possam ser críticas, possam verificar e não aceitar tudo o que lhes é oferecido” (*apud*, GASMAN e FONSECA, 1971, p. 12, aspas dos autores).

Ora, o que os professores autores pretendiam com o uso dessa epígrafe, exatamente no contexto do período ditatorial? Para eles, a finalidade da educação e do ensino de História seria desenvolver o pensamento criativo e o pensamento crítico, bem como a promoção da tomada de decisão, ou seja, significava um posicionamento contrário ao autoritarismo e à repressão políticos implantados no Brasil. Mas não se trata apenas disso, conforme já afirmamos em outra seção, a frase de autoria de Jean Piaget remete ao desenvolvimento das operações mentais dos estudantes, conseqüentemente do pensamento criativo, no sentido de produzirem ideias originais e úteis, e o pensamento crítico, no sentido da sustentação e autonomia do próprio pensamento.

Vale ressaltarmos que, no decorrer do texto, os autores desenvolveram estratégias que provavelmente impulsionaram o professor leitor a questionar o que estava sendo estabelecido para o ensino de História. Afinal, qual ensino de História estava sendo proposto? Para eles, semelhante ao argumento apresentado por Ralph Preston (1960) em relação à função dos Estudos Sociais, a História seria uma disciplina articuladora de projetos em todas as *áreas culturais*, colocando o aluno em posição de divergências, multiplicidades de opções, da necessidade de compreensão de pontos de vistas diferenciados, de tolerância, de cooperação etc.. Assim, para os professores autores, “Nisso está à capacidade maior do professor de História, que não se confunde com o livro ambulante de fatos históricos” (GASMAN e FONSECA, 1971, p. 27). Dessa maneira, propuseram um ensino de História que efetivamente fizesse sentido para a vida dos alunos.

Para provocar as reflexões do professor leitor, transcreveram as finalidades da Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, da mesma forma como fizeram na elaboração do *Guia Metodológico para Cadernos MEC – Estudos Sociais* (1969), evidenciando direitos, valores,

⁹⁷ Psicóloga cognitiva, teórica educacional e educadora. Além disso, foi uma ex-aluna, colega e intérprete dos estudos de Jean Piaget. Duckworth foi uma professora da antiga escola primária e trabalhou no desenvolvimento do currículo, na formação de professores e na avaliação do programa nos Estados Unidos, na Europa, América Latina, África, Ásia e Canadá.

moral, família, comunidade, trabalho e pátria. Mas, não se limitaram à mera transcrição do texto da Lei. Avançaram em questionamentos do tipo: “Essa é a realidade do texto legal”? Será correspondente à realidade de nossas escolas?” (GASMAN e FONSECA, 1971, p.13).

A partir dessa estratégia, os Professores James Braga Vieira da Fonseca e Lydinéa Gasman (1969; 1971) oportunizaram ao professor leitor a reflexão em relação à compreensão de que a escola ainda não colocou o aluno no centro de seus interesses. Em seguida, suscitam outras reflexões sobre a defesa da mentalidade empresarial que chegava às escolas; a articulação entre os níveis de ensino; o caráter do ensino de 2º Grau (valorização do trabalho e da profissionalização); a formação do professor e da escola polivalente; e a derrubada dos muros das escolas (integração comunitária). Após isso, os professores autores desenvolveram o texto evidenciando o papel do professor de História e do ensino dessa disciplina na construção de uma escola que atentasse para o ajustamento do aluno, o desenvolvimento econômico e, para a formação humana acompanhada de uma sistemática de observação das tendências e aptidões, conforme o projeto que deu origem, posteriormente, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.

A respeito da valorização do trabalho e da profissionalização, Gasman e Fonseca (1971) afirmaram que cabia aos professores a apropriação de uma História interpretativa, com foco na evolução humana, favorecendo a tomada de posição ante os acontecimentos. Objetivaram, assim, preparar os alunos tanto para o trabalho técnico como para o ensino universitário. Para esse fim, prepararam o *Guia Metodológico para Cadernos MEC - História* (1971), visando a uma proposta de ensino que superasse a memorização ou, as cópias de dados simplesmente retirados de compêndios. Procuraram propor situações para que os alunos trabalhassem na construção de sua própria mobilidade ante a cultura, responsabilizando-se em face dela. Para os professores autores, a

[...] História voltada para o passado, mesmo com uma ou outra articulação com um presente um tanto vago e desligado da experiência pessoal do aluno, não encontrará da parte do estudante o interesse sonhado por professores que, mesmo sem o sentirem, estão de costa para o futuro (GASMAN e FONSECA, 1971, p.19 e 20).

A partir desse argumento, defenderam a formação de um professor que fosse capaz de atuar na esfera cultural. Logo, para eles, a disciplina História não seria exclusivamente voltada para a sala de aula. Isso porque, “[...] Na escola, cada educador é um engenheiro de personalidades, e estas são muito instáveis, exigindo uma atuação mais ampla de cada docente” (GASMAN e FONSECA, 1971, p. 21).

De acordo com o nosso entendimento, houve uma distorção dessa concepção, pois, como se sabe, se construiu historicamente a representação de um professor polivalente, ou pluridisciplinar, com uma cultura geral, atendendo assim à concepção tecnicista predominante na época. Nela, o homem é considerado um produto do meio, enfatizando-se a aquisição das habilidades e atitudes na escola, visando formar trabalhadores “[...] competentes para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas” (LIBÂNEO, 1989, p. 290).

Percebemos, assim, uma organização da cultura escolar a partir de um movimento de histórias conectadas, que produziram representações que foram apropriadas de modo distorcido pelas *reformas curriculares* nas décadas de 1960 e 1970, visando, principalmente atender a democratização do acesso à educação e ao desenvolvimento econômico.

Diante disso, Gasman e Fonseca (1969) reexaminaram e questionaram a organização curricular, considerando que

Cada disciplina estruturou-se, estabeleceu seus valores, sua metodologia e luta com as demais por um lugar cada vez mais amplo nos currículos escolares. Era a escola tipo supermercado, fornecendo produtos isolados e ignorando o que o cliente possa fazer com sua aquisição [...]. O fato de um indivíduo tomar conhecimento de uma porção de informações as mais variadas disciplinas, estudadas isoladamente, sem um plano cultural dirigente, assegura a êle uma educação de nível médio? (GASMAN e FONSECA, 1971, p. 24).

Contrapondo a essa organização, Gasman e Fonseca (1971) defenderam a preparação dos professores com uma *cultura geral*, para atuarem na escola polivalente. Representação de professor como referência social e cultural, responsável pela normatividade social e educacional.

Além disso, argumentaram que havia necessidade de mudanças na escola. Nesse sentido, consideram o modelo estadunidense que circulava em movimento de histórias conectadas, configurado de forma superposta e híbrida. Pretendiam que esse modelo educacional saísse da dimensão das ideias e adentrasse a cultura escolar, influenciando, assim, a prática docente.

[...] mais diretamente voltado para os professores – de História, inclusive -, procurando formar equipes de trabalho. Os professores de disciplinas de maior aproximação de conteúdos podem iniciar o entendimento educacional. Esses grupos cobrirão “áreas” culturais dentro do currículo e poderão organizar suas atividades segundo planos conjuntos. As áreas dependerão dos currículos específicos de cada escola, mas, de modo geral, em todas encontraremos áreas de linguagem, áreas de ciências naturais, áreas de cálculos, áreas de estudos sociais, áreas artísticas, áreas de desenvolvimento

físico, higiene e saúde, áreas espirituais (GASMAN e FONSECA, 1971, p. 25 e 26).

Assim, no segundo capítulo, Gasman e Fonseca (1971) priorizaram a conceituação de *áreas culturais*, partindo da crítica ao isolamento entre as disciplinas da escola, e a organização curricular por meio da realização dos planos conjuntos. Observamos que foram favoráveis à *integração curricular* e rejeitaram a *fusão das disciplinas*.

É importante salientar há distinção entre os termos: “[...] estes são diferentes não só porque cada um deles abriga concepções diferentes do que é *integração curricular* e *interdisciplinaridade*, mas, também, porque cada uma apresenta concepções diferentes de disciplina” (AIRES, 2011, Resumo). O primeiro é defendido nos estudos de Basil Bernstein, Ovide Decroly, John Dewey, William Kilpatrick, James Beane (1997) e Jurjo Torres Santomé (1998), e, priorizou as necessidades e os interesses dos alunos como pontos de partida para os programas educacionais, a partir dos fundamentos da Psicologia e da organização de um currículo a partir da solução de problemas.

Nota-se na trajetória traçada no nosso estudo, que não há uma única concepção de integração curricular. Aparece nos estudos de João Roberto Moreira (1960) e John Michaelis (1970 [1956/1963]). Todavia, lembramos que Delgado Carvalho (1957) e Preston (1965[1950]) defenderam a fusão das disciplinas, de modo que essas se tornassem *una*. Já a partir da década de 1970, observamos nos estudos de Maria Onolita Peixoto (1960), Leny Werneck Dornelles e Therezinha Deusdará (1967), e nas produções didáticas das professoras Liene de Freitas Lima e Maria Neila Geaquinto (1977[1974]), evidenciando que houve uma apropriação de forma superposta, inventiva e mais relacionada aos métodos e técnicas, limitando-se a organização dos conteúdos por áreas de estudos disciplinares.

Já o segundo termo – *interdisciplinaridade* -, aparece com mais intensidade a partir da década de 1970, nos estudos de um grupo de intelectuais - Georges Gusdorf, Eric Jantsch, Jean Piaget, Heinz Heckhausen, Marcel Boisot, Andre Lichnerowicz, Asa Briggs, Leo Apostel, Guy Michaud, entre outros -, que se reuniram no convencionado *Seminário sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade*, ocorrido na cidade de Nice, na França, em fevereiro de 1970. Sob a coordenação da *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE), os intelectuais juntamente com 21 representantes dessa organização discutiram e problematizaram a fragmentação do conhecimento. Com efeito, elaboraram um documento que norteou diversos estudos e escritos posteriores sobre o tema.

O *Seminário internacional sobre pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade nas universidades*, que aconteceu no período de 7 a 12 de setembro de 1970, em Nice, na França, organizado e patrocinado pelo *Centro de Investigação em Educação e Inovação* (CERI), pela *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE) e pelo Ministério da Educação Francês deram continuidade a discussão, especificamente sobre os conceitos de pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e sobre suas diferentes vertentes teóricas. Esses eventos produziram e fizeram circular internacionalmente as representações sobre o conceito de interdisciplinaridade, bem como possibilitou o diálogo entre os intelectuais estadunidenses, belgas, ingleses, alemães e franceses de diversas especialidades.

Para compreender melhor o desenvolvimento da concepção de *interdisciplinaridade* no Brasil, são importantes os estudos de Ivani Fazenda (1991; 1992; 1996; 1999) e Hilton Japiassu (1976), que priorizaram a ação do sujeito sobre o objeto; e, a concepção crítica defendida pelos estudos de Ari Paulo Jantsch e Lucídio Biachetti (1995). Para Japiassu (1976), a *interdisciplinaridade* “[...] se trata de um processo onde há interatividade mútua, ou seja, todas as disciplinas que participam do processo devem influenciar e ser influenciadas umas pelas outras” (ARIES, 2011, p.218).

Ora, se por um lado, para Jantsch e Biachetti (1995, p. 1998), “[...] o interdisciplinar está se estabelecendo, [...] não porque os homens decidiriam, mas sim pela pressão, pelas necessidades colocadas pela materialidade do momento histórico”. Isso devido à introdução do paradigma taylorista-fordista na escola, ou seja, essa historicidade está diretamente relacionada à fragmentação também do trabalho, que exige trabalhadores menos especializados para executar diferentes atividades (JANTSCH e BIANCHETTI, 1995). Por outro lado, para eles, a negação fragmentação do conhecimento também é resultado de um processo histórico. Sobre isso, argumentam que “[...] não se trata de destruir a interdisciplinaridade – historicamente construída e necessária – mas de lhe emprestar uma configuração efetivamente científica, que, [...], seria possível por uma adequada utilização da concepção histórica da realidade” (JANTSCH e BIANCHETTI, 1995, p. 18).

Isso é importante, pois permite compreendermos a historicidade da instituição das *áreas culturais* nos programas curriculares da década de 1970. A esse respeito, tomemos as considerações de Gasman e Fonseca:

Pensamos ter deixado claro que não há, ou melhor, não deve haver uma repartição de disciplinas, como se constata em certas escolas, [...]. Estes podem existir para efeito de aquisição e controle de material didático, para

estudo do aperfeiçoamento de professores, mas nunca para as restrições ou delimitações na formação educacional de adolescentes. [...] Em cada área será mais fácil fazer o aluno compreender as articulações que condicionam a verdadeira cultura. Cada disciplina não perde sua individualidade; apenas ela não aparece na escola para disputar prestígio com as demais junto aos estudantes. As disciplinas colaboram com suas contribuições, seus conceitos, seus métodos específicos, para uma formação de pessoas de equilíbrio cultural bem organizado (GASMAN e FONSECA, 1971, p. 27 e 28).

Assim, Professores Lydinéa Gasman e James Braga Vieira Fonseca (1971) propuseram uma educação mais global, tendo em vista que, para a pedagogia culturalista. Para eles, a cultura é sempre criada no conviver com outro, a educação é concebida como subjetivação da cultura e a atividade cultural é dirigida à formação essencial e pessoal de sujeitos em processo de desenvolvimento.

Diante disso, defenderam a formação de professores com o foco no plano global de educação, não apenas no ensino de História. A esse respeito, percebemos que fizeram um convite para que os professores superassem a fragmentação dos saberes escolares. Conforme já descrevemos, de modo algum, essa concepção poderá ser vista de forma naturalizada, mas como resultado de uma construção histórica, que foi traçada entre contradições, embates, ambiguidades e relações de poder e submetida aos interesses da organização do trabalho. Isso fortalece a defesa da influência do ideário educacional estadunidense, tendo em vista a ênfase à formação profissionalizante (ciência e tecnologia) e a partir de histórias conectadas.

Os Professores Lydinéa Gasman e James Braga Vieira Fonseca (1971) apresentaram as suas preocupações em relação à introdução na escola da disciplina Estudo Sociais. Tentaram conduzir o leitor a uma *leitura correta*, utilizando como estratégia a desconstrução de possíveis posicionamentos feitos por um coletivo de professores de História, apresentando algumas críticas ao ensino de Estudos Sociais:

Competição

Há quem combata os Estudos Sociais pela redução do mercado de trabalho para professores de História... É triste que haja tal argumento tão egoísta e desligado das idéias educacionais. [...]

Readaptação Docente

Outra corrente combate os Estudos Sociais por princípio, pela razão de já estar preparada para as aulas de História com seus esquemas, exercícios, motivações, etc., devidamente arrumados. [...] Passar agora aos Estudos Sociais significaria a necessidade de novos e amplos estudos.

Visão Exclusivista

Já de maior respeito é o grupo de professores que defende a História apoiado nos grandes valores educativos que ela encerra. Compreendemos e achamos natural que assim se conduzam aqueles colegas. Não podemos esquecer que foram preparados como soldados de uma causa; lutam por ela com dignidade e dedicação. Todos os seus argumentos são perfeitos e honestos. Podemos

realmente, com a História, concorrer para a realização de todos os itens do art. 1º da Lei de Diretrizes. É certo que a História é uma disciplina fundamental na estrutura dos sistemas educacionais dos povos culturalmente mais desenvolvidos (GASMAN e FONSECA, 1971, p. 28 e 29, grifos em negrito dos autores).

Toda essa argumentação é valiosa e deveria ser considerada, tendo em vista as novas circunstâncias que se colocava diante da educação – o ritmo acelerado das transformações econômicas e tecnológicas. Para os professores autores, a responsabilidade do ensino da História voltava-se para a integração dos alunos na cultura de seu grupo e de sua época. Acreditavam que pelo conhecimento e pela interpretação do passado seria possível proporcionar ao educando elementos de compreensão e avaliação sobre experiência da evolução da humanidade.

Trata-se também daquilo que não estava explícito: a vinculação da educação à doutrina de *segurança nacional*, baseada no consenso sustentado pela versão do *stakhanovismo*⁹⁸. Diante disso, reconheceram a importância da vinculação entre educação e *desenvolvimento econômico*, baseado no desenvolvimento de habilidades sociais que favorecessem a formação de trabalhadores, garantindo a modernização e a racionalização da produção econômica.

3.3.1 A Operação Pan-americana e a história a ser ensinada

Os Professores Lydinéa Gasman e James Braga Vieira da Fonseca escreveram o *Guia Metodológico para Cadernos MEC – História* (1971), levando em conta as recomendações do Conselho Federal de Educação. Eles integraram a História do Brasil e a História da Civilização Universal, considerando-as de primordial interesse para o conhecimento da experiência brasileira, visando à compreensão de nossas origens, de nossa formação e de nosso desenvolvimento. Em seguida, sugeriram que os estudos históricos, de um lado, priorizassem o foco na América pré-colombiana, e, de outro, na História da Europa nos séculos XIV, XV e XVI, incluindo sua projeção intercontinental. Por último, deveriam ser abordadas as condições históricas de outros continentes. Para tanto, propuseram a ampliação da área de História do plano nacional para o universal, visando intensificar uma abordagem

⁹⁸ Defesa do aumento da produtividade dos trabalhadores e da apropriação de novas técnicas de trabalho.

nacionalista do ensino dessa disciplina, com ênfase especial na formação da civilização brasileira, principalmente, quanto à

[...] assimilação da cultura indígena primitiva pela civilização européia e cristã, iniciada com o descobrimento, e destacando a bravura dos pioneiros civis e militares, especialmente dos missionários e bandeirantes, na epopéia da constituição de uma nacionalidade nova com características próprias, inclusive no âmbito da América Latina (GASMAN e FONSECA, 1971, p.59).

Na concepção de ensino de História apresentada por Gasman e Fonseca (1969; 1971) encontramos a interferência das perspectivas pessoais dos professores autores, suas crenças e valores em relação à educação, ao desenvolvimento global e ao desenvolvimento social dos alunos. Além disso, de acordo com tal concepção o ensino de História seria um instrumento de inclusão social dos alunos na *evolução das humanidades* (projeções para o futuro). Para tanto, priorizaram os métodos de ensino e colocaram os conteúdos no segundo plano.

Consideramos que as reflexões traçadas pelos professores autores ainda são atuais e pertinentes, pois,

Durante muito tempo não houve, especificamente, formação do professor de História. De outras profissões, sobretudo advocacia, vinham os professores. De 1935 para cá passamos a formar professores de História. Podemos dizer que, daquela data até hoje, quase não se alterou a orientação do processo de formação do professor. [...] A estrutura das faculdades, com muito maior número de cátedras de especialização de conteúdos do que as pedagógicas, não permitiu que estas, nas congregações, tivessem a força suficiente para impor grandes inovações. Assim, vimos formando professores por um processo pouco aceitável. O candidato ingressa na faculdade pensando em sair professor. Durante o curso, aquela desproporção já citada faz predominar o espírito da pesquisa e especialização cultural, a ponto do aluno quase esquecer que será um professor [...]. Muitos costumam a romper a dúvida, saindo professores sem grandes convicções dos ideais de educador. O magistério será um meio de sobrevivência até encontrar condições de aplicar seus conhecimentos no setor de pesquisa especializada. A dificuldade de conseguir essa oportunidade acaba fixando o professor no magistério. Podemos imaginar como esse professor trabalha, preocupado mais com a História em si do que com os seus alunos. Felizmente há os que não perdem o entusiasmo inicial pela missão do magistério, saindo das faculdades como lutadores pela renovação do ensino [...] (GASMAN e FONSECA, 1971, p.136 e 137).

Os Professores concluíram a escrita do *Guia* com aquilo que chamaram de *apelo final*: “A renovação do ensino médio é irreversível. De uma forma ou de outra os professores terão que se reformar. O ideal seria que chegassem às escolas reformados [...]” (GASMAN e FONSECA, 1971, p.139).

Mas afinal, qual a História proposta no *Guia Metodológico p/ cadernos MEC – História* (1971) pelos referidos professores? Como intelectuais situados em seu tempo, escreveram a partir de uma História do Brasil integrada a uma História universal, linear e eurocêntrica, bem como influenciados pelo ideário norteador do pan-americanismo. Dessa maneira, propuseram a inserção de conteúdos relacionados à História da América com ênfase a América Latina. Também foi proposto destaque para a abordagem dos problemas contemporâneos e, em caráter complementar, a História dos demais continentes, especialmente Ásia e África, dando-se realce às conexões com o Brasil.

Sobre isso, algo nos é revelado por meio do texto de Macioniro Celeste Filho (2010), *A proposta da Organização dos Estados Americanos para a censura de livros brasileiros de História no auge da ditadura militar*⁹⁹. Isso, porque, no final da década de 1960, em plena escalada autoritária do regime ditatorial brasileiro, sob a pressão dos Estados Unidos, a *Organização dos Estados Americanos* (OEA) interfere na organização da educação brasileira, propondo que os livros de História de nosso País passassem por uma revisão e se submetessem a uma censura de conteúdos que não favorecessem aos interesses políticos e econômicos estadunidenses.

De acordo com Macioniro Celeste Filho (2010), desde a década de 1920, estabeleceram uma cooperação entre os diversos países das Américas, com o intuito de coordenar e difundir estudos históricos das diversas nações americanas, tomando corpo com a criação em 1928 do *Instituto Pan-americano de Geografia e História*¹⁰⁰. Porém, somente cinco anos depois, na 7ª *Conferência Internacional Americana*, conhecida com a *Convenção sobre o Ensino de História*, realizada em Montevideu, de 3 a 26 de dezembro de 1933, após a interrupção dos conflitos bélicos entre Bolívia e Paraguai, conhecidos como a Guerra do Chaco, e logo após a ascensão de Hitler ao poder na Alemanha.

O tema da paz era premente no mundo inteiro e circulava com intensidade. Assim, como resultado dessa *Convenção*, foi articulada a primeira proposta de recomendações comuns à produção de livros didáticos de História, por parte dos países membros da União Pan-americana, e de resoluções sobre uma cooperação bibliográfica e de *copyright*.

⁹⁹ Publicado no livro organizado pela Profª. Dra. Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins, com o título de “Educação, Mídia e Cognição”. Bauru: Canal 6, 2010, p. 237-260.

¹⁰⁰ O *Instituto Pan-americano de Geografia e História* foi criado em 7 de fevereiro de 1928, durante a Sexta Conferência Internacional realizada em Havana, Cuba, em nível de Ministros dos Estados Americanos (vide <http://www.ipgh.org/>).

Para Macioniro Celeste Filho (2010), o resultado da participação dos intelectuais brasileiros na elaboração da *Convenção* sobre o Ensino da História só apresentou resultados em 1936, quando os intelectuais que formaram a *Comissão Brasileira Revisora dos Textos de História e Geografia*, em sessão inaugural realizada em 14 de maio de 1936, estabeleceram seis normas básicas para a organização dos livros didáticos de História. Participaram do evento: Affonso d'Escragno Taunay, Diretor do Museu Paulista; Emilio de Souza Doca, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro; Fernando Raja Gabaglia, professor de Geografia do Colégio Pedro II; Jonathas Serrano, professor de História do Colégio Pedro II; Othelo Rosa, Secretário de Educação do Rio Grande do Sul; Pedro Clamon, professor do Museu Histórico Nacional; Fonseca Hermes e Renato Mendonça, do Itamarati. Eis as normas propostas:

- 1 – A História da Civilização brasileira deve ser elaborada de modo a interessar a juventude na avaliação de todos os aspectos do passado nacional. Manterão os compêndios as proporções convenientes, entre as diferentes seções em que se divide a história, a fim de que a visão parcial dos fatos não prejudique a noção global do meio físico, povo, evolução e unidade do Brasil.
- 2 – Os compêndios de história não podem conter comentários deprimentes de referência a povos estrangeiros.
- 3 – Os compêndios de história devem desenvolver os capítulos referentes às relações de paz e comércio entre o Brasil e as nações estrangeiras, notadamente americanas, dando o devido sentido histórico à solidariedade entre os povos.
- 4 – Os compêndios de história pátria salientarão as tradições de desinteresse e idealismo da nossa política exterior, e a coerência dos seus sentimentos de conciliação e cordialidade.
- 5 – Sendo a veracidade um objetivo comum da história, ela exige que a respeito das mesmas relações interamericanas destaquem atitudes, iniciativas e fatos que formam a consciência americanista da nossa civilização e constituem uma segurança dos destinos pacíficos do Novo Mundo.
- 6 – Considerando que os textos históricos, utilizados no ensino primário e secundário, devem ministrar à juventude o máximo de noções exatas sobre o passado do seu país, as suas sínteses excluirão sistematicamente dos temas controversos comentários e divagações, limitando-se à indicação dos fatos. Tratando-se de assuntos internacionais, evitarão as qualificações ofensivas e os conceitos que atinjam a dignidade dos Estados e os seus melindres nacionais (CELESTE FILHO, 2010, p. 242).

Segundo Macioniro Celeste Filho (2010), no Brasil, até a década de 1960, essas balizas consensuais para a elaboração de livros didáticos de História foram mantidas e equacionadas pelo Decreto-Lei nº 8.460/45. Para ele, porém, caíram no esquecimento, ou apagamento, não sendo mencionadas em nenhuma outra tentativa de convenção do ensino de História pela OEA.

Notamos que, por sua vez, Juçara Luzia Leite (2011 a), em *Intelectuais e professores pensando a paz no período entreguerras*, discorda que essas premissas foram esquecidas, salientando que a partir do *Convênio* com a Argentina, iniciaram-se as publicações de autores argentinos, traduzidos para o português e vice-versa em um movimento de conexão de ideias.

A autora aborda sobre isso também em: *Revisando livros didáticos de História: ação da diplomacia cultural em nome da paz* (2011 b) afirmando que o Estado Novo adotou medidas de consolidação do poder, e regulação do ensino a partir das premissas da convenção do ensino de História pela OEA. Inclusive ressaltou que, em 1943, foi criada, no Ministério das Relações Exteriores, a Comissão de Estudo dos Textos de História do Brasil (CETHB) com a responsabilidade preparar lista bibliográfica com as principais obras e pareceres voltados para a História. As publicações continuaram após o fim do Estado Novo, “Consta no Ministério das Relações Exteriores que 14 volumes da “Bibliografia” foram publicados no período de 1944 a 1958” (LEITE, 2011a, p. 85).

As considerações de Juçara Luzia Leite (2011 a; 2011b) evidenciam que as premissas estabelecidas pela *Convenção* de 1936 continuaram fazendo parte da pauta dos convênios internacionais sobre o ensino de História. A autora observa que

[...] assim, a manutenção de algumas práticas do Ministério das Relações Exteriores no que diz respeito a seu papel na revisão de textos para uma História a ser didatizada, não obstante as oscilações políticas. Pensamos que, desde a atuação do Brasil na Liga [Liga das Nações], e, posteriormente, em decorrência do necessário investimento em uma política pan-americana, o Brasil necessitava consolidar representações de si mesmo como um país pacífico, equilibrado e justo. O ensino de História era uma ferramenta importante nesse processo. Após a 2ª Guerra, com a criação de uma Comissão específica para revisar livros didáticos de diferentes disciplinas escolares no âmbito do Ministério da Educação, o Ministério das Relações Exteriores manteve sua atenção na divulgação de uma História do Brasil dada a ler por meio da publicação de uma “Bibliografia” orientadora de uma História correta a ser divulgada. Isto é, manteve sua atuação no processo de recomendações diplomáticas que visavam à revisão de textos também escolares de História, bem como a regulação e o controle da História escrita (LEITE, 2011, p. 87).

Ainda segundo Leite,

[...] intentar produzir um futuro de paz, eliminando dos livros didáticos representações que levassem a expressões de preconceitos entre nações, conduzia ao risco de submeter à História escrita a critérios transitórios e meramente políticos, sem a garantia de logro, e isso não passou despercebido pelos intelectuais do período. Analisar iniciativas como o “Convênio entre o Brasil e a República Argentina para a Revisão dos Textos de Ensino de História e Geografia”, hoje, leva-nos também a refletir sobre como a geração de intelectuais, políticos e professores daquele contexto depositaram esperanças e responsabilidades em si mesmos, atribuindo-se uma missão

fraternal, e à História a projeção do porvir. Em suma, na fronteira da História Política e Cultural, nosso estudo espera contribuir à compreensão da necessária e sensível articulação entre relações exteriores e história ensinada e construída por intelectuais que negociaram a história em nome da Paz (LEITE, 2011, p.88).

É importante lembrar que, nesse momento, em função do cenário histórico, havia uma instabilidade nas relações entre o Brasil e os Estados Unidos. Não podemos ignorar a tentativa de intervenção deste sobre a organização social, econômica, política, cultural e educacional brasileira e dos demais países latinos americanos. Inclusive, em fins de 1936, quando se dirigia para participar da *Conferência Interamericana de Consolidação da Paz*, que se realizaria em Buenos Aires, o então Presidente dos Estados Unidos, Roosevelt, realizou uma visita oficial ao Rio de Janeiro. Na ocasião, o Presidente do Brasil, Vargas, colocou na pauta de negociações a questão da siderurgia e manifestou publicamente o interesse em adquirir armamentos nos Estados Unidos. Nesse contexto, o Brasil participou da Conferência em Buenos Aires, como mediador no antagonismo entre a Argentina e os Estados Unidos (BANDEIRA, 1978).

Todavia, a ambivalência caracterizou o relacionamento entre o Brasil e os Estados Unidos, refletindo contradições nas relações políticas e econômicas. Por diversas vezes, os entendimentos entre as duas nações chegavam a um impasse, principalmente, em 1958, quando do apogeu das negociações entre o Brasil e o FMI, Juscelino Kubitschek escreveu uma carta ao Presidente Milton Eisenhower, em uma tentativa de rever a política dos Estados Unidos na América Latina.

Assim, Kubitschek colocou em pauta a rediscussão da Operação Pan-Americana (OPA), fundamentado na tese de que os Estados Unidos deveriam considerar as questões relacionadas à luta contra o subdesenvolvimento e fortalecer a democracia na América Latina (BANDEIRA, 1978). Em função disso, os Estados Unidos admitiram a criação de uma entidade, que, posteriormente, se transformou no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Mais tarde, surgiu a ideia de um mercado comum latino-americano, que se concretizaria na Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC).

No governo de Jânio Quadros, a diplomacia brasileira se afastou do “compasso de Washington”, manifestando-se oficialmente por meio de um telegrama em defesa de Cuba e sua Revolução, após o ataque da Baía dos Porcos. Nesse contexto, o governo dos Estados Unidos procurou estabelecer, em relação à política brasileira, os compromissos e as necessidades financeiras. Inclusive, o Embaixador estadunidense, “[...] John Moors Cabot, se

tornou particularmente insistente na tentativa de forçar o Brasil a compactuar com uma ação diplomática e jurídica [...] que permitisse a intervenção direta dos Estados Unidos em Cuba, sob o manto da OEA” (BANDEIRA, 1978, p. 410).

Na VIII Reunião de Consulta dos Chanceleres das Repúblicas Americanas, realizada em Punta Del Este (22 a 31 de janeiro de 1962), as divergências entre os Estados Unidos e Cuba foram colocadas em evidência. E, por conseguinte, os Estados Unidos conseguiram que Cuba fosse definitivamente expulsa da OEA, por 14 votos (o Brasil se absteve).

O Presidente dos Estados Unidos - John Kennedy -, a partir da Operação Pan-americana, lançou a *Aliança para o Progresso*, a fim de evitar qualquer oposição aos interesses dos Estados Unidos, esterilizando também os propósitos renovadores e democráticos na América Latina. Apesar do fracasso da *Aliança para o Progresso*, o seu sucessor, Lyndon Baines Johnson (1963-1969), manteve a política de pressão financeira, contribuindo para desestabilizar o governo brasileiro de Goulart, favorecendo o Golpe de 1964.

O governo de Castelo Branco (1964-1967) realizou o alinhamento da política brasileira aos interesses políticos e econômicos dos Estados Unidos. Já o governo do marechal Artur da Costa e Silva (1967-1969) caracterizou-se por uma política exterior com base em diretrizes similares às que foram estabelecidas pelos governos de Quadros e Goulart.

Porém, os governos militares favoreceram a implantação das diretrizes da política econômica (Projeto Brasil – Grande Potência), voltada para a abertura ao capital estrangeiro e para a exacerbação do autoritarismo no Brasil. O objetivo era atrair os investimentos diretos dos Estados Unidos, da Europa Ocidental e do Japão.

Percebemos que, nesse contexto, a *consolidação pela paz* significava a submissão ao imperialismo dos Estados Unidos. Nesse momento, os acordos e consensos estabelecidos em torno das políticas educacionais refletiram essa submissão, inclusive da organização dos currículos escolares. Isso favoreceu a inserção da História do Brasil no contexto da História da América.

O Conselho Federal de Educação, objetivando manter certa unidade pedagógica nos programas escolares, recomendou que no nível médio o ensino de História fosse ampliado do plano nacional para o universal. Assim,

Será de particular importância o estudo do Brasil no continente americano, destacando-se os quatro tipos de civilização euro-americana – de origem portuguesa, espanhola, inglesa e francesa, com ênfase na América Latina, seus problemas de isolamento, desenvolvimento e relações com a América

inglesa, focalizando os traços distintos da civilização brasileira no continente pan-americano (GASMAN e FONSECA, 1971, p. 60).

Para tanto, Gasman e Fonseca (1971) defenderam um ensino organizado por áreas culturais. Também defenderam a formação dos professores com uma cultura geral e capaz de colaborar no processo formativo dos alunos. Para Gusman e Fonseca (1971) não havia mais lugar para as escolas que encaravam a cultura por áreas de atuação e por disciplina especializadas.

Além disso, acreditaram que se poderia resolver o problema básico do desenvolvimento econômico preparando os alunos para se tornarem profissionais de nível médio, tecnicamente formados, principalmente aqueles jovens que não conseguiam acesso às universidades. Por último, os professores autores argumentaram que era necessário à escola se tornar um centro cultural, promovendo a abertura à comunidade.

Dessa forma, percebemos a escrita dos professores autores como uma prática cultural e, ao mesmo tempo, como um instrumento intelectual que permitiu evidenciar um ensino da História a serviço da coletividade e do melhoramento dos processos essenciais da vida democrática e em prol da consolidação da paz.

3.4 ESCRITAS PARA O ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

No que concerne à análise sobre o ensino de Estudos Sociais no Estado do Espírito Santo, elegemos a escrita conjunta das Professoras Liene de Freitas Lima¹⁰¹ e Maria Neila Geaquinto¹⁰², que resultou no livro *Espírito Santo*, produzido pela editora *Ao Livro Técnico S/A*, com apoio do Ministério da Educação e Cultura, em suas edições: 1ª edição, em 1974; reimpressão, em 1974 e 1975; 2ª edição, em 1976; e, nova reimpressão, em 1977. Tal escrita foi significativa para a compreensão sobre a produção e circulação, bem como, sobre a apropriação das representações de Estudos Sociais nas escolas normais, nos cursos de aperfeiçoamento de professores e nas propostas curriculares, no estado do Espírito Santo, no decorrer da década de 1970.

De acordo com André Luiz Bis Pirola (2008, p. 192),

¹⁰¹ Professora de Geografia de 1º e 2º graus.

¹⁰² Professora de História de 1º e 2º graus.

No mesmo ano em que o governador Arthur Carlos Gerhardt, pelas mãos do Secretário de Educação, Raul Monjardim Castelo Branco, entregava seu Documento Curricular Estadual, o presidente Ernesto Geisel, através de seu Ministro da Educação, Ney Braga, publicava, oficialmente, a *Coleção Nosso Estado* – um conjunto cujos livros tratavam, cada qual, de um estado brasileiro – que fazia um panorama da História e, principalmente, das potencialidades diversas de cada uma das unidades federativas. O *Espírito Santo*, também contemplado na coleção, teve seu texto assinado por duas experientes professoras conhecedoras das premissas curriculares vigentes à época: Liene de Freitas Lima e Maria Neila Geaquinto.

Na obra *Espírito Santo* as professoras autoras apresentaram o Estado enfatizando as suas potencialidades (econômicas, geográficas e culturais), situando-as em cinco partes: *Onde você mora no Brasil; O que torna os lugares diferentes; Como os homens trabalham; O Governo e Povoamento.*

Também é destacaram o *panorama histórico*, dividindo-o em cinco partes: *Capitania; Colonização; Tentativas de invasão; Colonização Europeia no Espírito Santo e O Espírito Santo na Atualidade.*

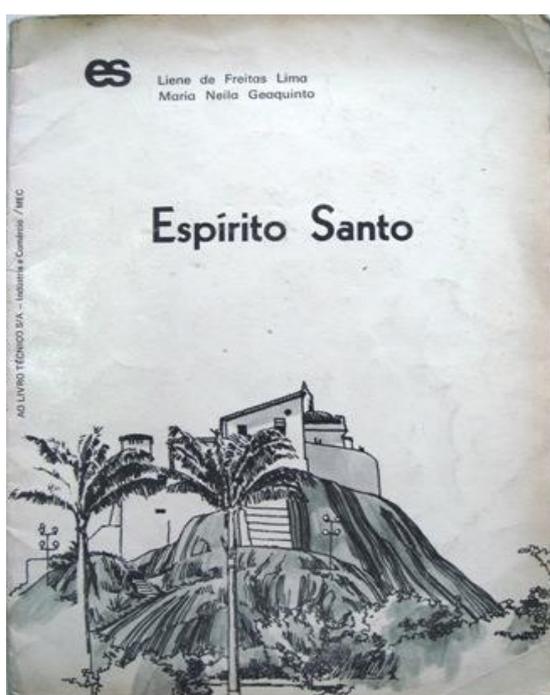


Figura 2 - O Convento da Penha.
Fonte: PIROLA, 2008, p.190, fig. 95

A partir da escrita sobre o ensino de Estudos Sociais, a edição de 1974 nos convida a debruçarmos sobre as representações do Espírito Santo, iniciando pela ilustração da capa ao apresentarem a imagem do Convento da Penha, monumento considerado o símbolo mais proeminente do Espírito Santo.

Já na edição de 1977, apresentaram outra imagem na capa, cuja descrição, contida na página dedicada referência ao *Copyright*, o editor acrescentou a seguinte informação sobre a fotografia:

[...] vista parcial de Guarapari, balneário que atrai os turistas pela radiatividade de suas areias pretas, por sua beleza natural, pela qualidade dos serviços da rede hoteleira e, ainda, pelas características do clima – na Cidade-Saúde, é praticamente o ano inteiro (LIMA e GEAQUINTO, 1977 [1974]).

Verificamos que essa obra continuou a circular. Inclusive, encontramos um exemplar etiquetado, contendo a seguinte frase: “*Professor, esta obra será lançada numa edição*

ampliada e atualizada – Programa PNLD 86/87”, provavelmente fixada em 1985, ano da criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, órgão responsável pela execução do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, pelo Decreto 91.542. Foi exatamente esse Decreto que estabeleceu a escolha do livro didático, a sua aquisição e distribuição, as quais foram financiadas com recursos federais.

Na investigação de obras sobre o ensino de Estudos Sociais no estado do Espírito Santo, destacamos os protocolos de escrita das Professoras Liene de Freitas Lima e Maria Neila Geaquinto (1977[1974]), pois acreditamos terem anunciado, desde então, uma perspectiva que se distanciava do nacionalismo, favorecendo o estudo de aspectos até então não mencionados nas publicações sobre ensino de Estudos Sociais no estado do Espírito Santo. Ou seja, Com isso, houve uma considerável ampliação sobre os aspectos regionais e locais espírito-santenses, o que colaborou para a superação da noção tradicional de ensino de História e para a valorização da história e dos aspectos geográficos espírito-santenses.

Na edição de 1977, na primeira página da obra, apresentam-se algumas fontes consultadas, merecendo destaque as produções relacionadas às esferas econômica, geográfica, histórica, social e de culturas regionais, evidenciando outra perspectiva relacionada ao ensino de Estudos, bem como a ampliação do conhecimento histórico e dos olhares da história do estado do Espírito Santo.

Na página seguinte, no primeiro tópico *Onde você mora, no Brasil-*, duas imagens: a primeira - Vitória – vista aérea do porto - e a segunda - Colatina – vista da ponte sobre o Rio Doce. Na sequência, na página 6, mais duas imagens: a terceira Vila Velha – vista da Praia da Costa; a seguir, Cachoeiro de Itapemirim – vista parcial do Rio Itapemirim; ao fundo, o Pico de Itabira, impulsionando o olhar ou, os olhares do leitor, primeiramente para o Porto de Vitória, evidenciando o desenvolvimento econômico e uma visão panorâmica de norte a sul do estado.

Além disso, as professoras autoras como intelectuais que, de algum modo, interferiram na produção das representações do seu tempo, sugeriram uma tentativa de superação da invisibilidade imposta ao Espírito Santo no cenário nacional, representaram como um estado em desenvolvimento econômico, entremostrando o interesse por toda a atividade humana. Por exemplo, há aspectos relacionados à formação da população capixaba, além dos itens geográficos e culturais e dos relativos a costumes, a educação e desenvolvimento econômico. Para tanto, enfatizaram que “O Espírito Santo, juntamente com os Estados de Minas Gerais,

Rio de Janeiro e São Paulo, forma a Região Sudeste, região brasileira que apresenta maior desenvolvimento econômico” (LIMA e GEAQUINTO, 1977 [1974], p.6).

Nas três primeiras partes da obra, as autoras apresentaram conteúdos referentes aos conhecimentos da Geografia do Estado do Espírito Santo. Já na quarta parte, atribuíram o enfoque aos conhecimentos referentes à organização político-administrativa, à educação e aos símbolos do estado. Na quinta, abordaram aspectos históricos e culturais da Capitania do Espírito Santo, a colonização, as tentativas de invasão, a colonização europeia e o Espírito Santo na atualidade – economia, potencial turístico, o campo das telecomunicações, o surto industrial.

Na última parte, as professoras autoras enfatizaram a importância das crianças (os alunos) assumirem a responsabilidade em relação à continuidade do trabalho empreendido pelos “capixabas” no passado. Assim, há uma preocupação com a história imediata, priorizando o presente. Remeteram-se ao passado apenas no período da colonização e da vinda dos imigrantes europeus, ressaltando que “O Espírito Santo foi o único estado brasileiro, situado fora da região sul, cujo povoamento recebeu importante contribuição de imigrantes europeus” (LIMA e GEAQUINTO, 1977 [1974], p. 42).

Diferente das escritas que vimos até aqui, as das Professoras Liene de Freitas Lima e Maria Neila Geaquinto (1977[1974]) não enfocaram especificamente o ensino de Estudos Sociais e o aperfeiçoamento de professores. Ou seja, não priorizaram as questões de ordem metodológica e não escreveram apenas para professores. Também utilizaram dispositivos que exploram o estado do Espírito Santo para além das salas de aulas e dos muros da escola, tecendo e intensificando novas representações acerca desse estado: “[...] em desenvolvimento econômico”. Assim, como podem observar em:

Nosso Estado se prepara para ser, dentro de poucos anos, um significativo polo siderúrgico (fabricação de ferro e aço). Em Carapina, no Município da Serra, na área da Grande Vitória, junto ao Terminal da Ponta de Tubarão, se constrói um grande complexo siderúrgico. [...] Pelo Terminal da Ponta de Tubarão é exportado o minério de ferro e é importado o carvão mineral, que são matérias-primas importantes para o funcionamento das siderúrgicas. A Companhia Vale do Rio Doce e a Companhia Ferro e Aço de Vitória são duas grandes usinas siderúrgicas do nosso Estado (LIMA e GEAQUINTO, 1977 [1974], p.23).

As representações evidenciadas pelas autoras, referentes ao estado do Espírito Santo, mostraram-se vinculadas a grandes projetos econômicos, ou seja, articuladas com as mudanças sociais e com o ideário de desenvolvimento do País, com destaque para as

potencialidades naturais, econômicas, culturais e para o papel da educação, estreitamente ligada à formação para o trabalho. A respeito disso, mencionaram que as

[...] Escolas agrícolas, escola de enfermagem, grande número de escolas técnicas de contabilidade, cursos de habilitação para o magistério de primeiro grau, escola de aprendizes de marinho, SENAI e SENAC oferecem os mais variados cursos técnicos aos jovens capixabas, preparando-os devidamente para o exercício de uma profissão (LIMA e GEANQUINTO, 1977 [1974], p. 37 e 38).

Assim, existe uma estreita relação entre os conteúdos disseminados nos livros didáticos regionais e as propostas curriculares pela intensificação de práticas editoriais e de tradução. Tal relação foi efetivamente marcada por uma concepção de ensino de Estudos Sociais vinculada ao ideário de desenvolvimento econômico a partir da formação do aluno para o trabalho. Os valores e concepções das professoras autoras, em relação a esse ideário, se evidenciam da seguinte forma:

Os problemas que dificultam o desenvolvimento da indústria no Estado são: a falta de capitais, a falta de matéria-prima; a falta de mão-de-obra especializada, isto é, operários que tenham sido preparados em escolas ou cursos especializados; a falta de técnicos; a energia elétrica insuficiente. Para resolver esses problemas, o Governo tem criado alguns órgãos, como o Conselho de Desenvolvimento Econômico do Espírito Santo (CODEC) e o Banco de Desenvolvimento Econômico do Espírito Santo (BANDES). Esses órgãos são o auxílio necessário para a instalação de novas fábricas (LIMA e GEAQUINTO, 1977[1974], p.24).

Tendo isso em vista, diferentemente das obras aqui já analisadas, as referidas professoras concluíram a escrita da obra dialogando com o *aluno-leitor*, salientando que “O trabalho empreendido pelos capixabas de ontem e de hoje deverá ser continuado por você, criança, que se prepara para assumir a responsabilidade que dentro de poucos anos lhe será confiada” (LIMA e GEAQUINTO, 1977, p.43). Estrategicamente, criam expectativas no presente e projetam para os jovens do futuro a responsabilidade pelo desenvolvimento do estado do Espírito Santo.

Deram a ler um estado do Espírito Santo competitivo no contexto econômico brasileiro, produzindo representações sobre a escolarização e o ensino de Estudos Sociais, conforme ideias que circularam naquele momento.

De certa maneira, essas ideias também circularam por meio da *Revista Capixaba*¹⁰³, principalmente, com ênfase aos grandes projetos econômicos implantados naquela época.

Com o golpe de 1964, acontece uma pausa na vida democrática no Brasil. No Espírito Santo, o governador Christiano Dias Lopes Filho (1967-1971)

¹⁰³ Produzida no Rio de Janeiro pela Editora Artenova Ltda, sendo o editor-geral e diretor Alvaro Pacheco.

inaugurou uma nova fase no estado. Através de conferências, entrevistas, e publicações, o Governo projetou uma imagem capixaba mais autêntica, facilitando a compreensão dos problemas locais. [...] Nesse cenário, surge em 1967 a *Revista Capixaba* (RC). A revista de circulação nacional traduzia o Espírito Santo, apresentando os valores das décadas de 60 e 70. Após quatro anos de sucesso, a RC se despediu das bancas em março de 1971 (GOMES, 2013, p. 12-14),

Nesse sentido, a *Revista Capixaba* colaborou para que percebêssemos nitidamente o cenário espírito-santense, nos colocando entre aquilo que dele se dizia e o que, de fato, se implantava por meio de políticas de desenvolvimento econômico. As notícias sobre o estado do Espírito Santo que circulavam por meio dessa Revista trazia no seu bojo a ideia de progresso, desenvolvimento, crescimento, expansão, entrega de obras, projetos econômicos, futuro e novo Espírito Santo, conforme ilustramos nas Figuras 3 e 4.



Figura 3 - O novo Espírito Santo.
 Fonte: Revista Capixaba. Ano II, nº15, maio 1968



Figura 4 - A Vale do Rio Doce.
 Fonte: *Revista Capixaba* – Ano 1, n. 3, – maio de 1967, p.74.

Dessa forma, essas ideias adentraram a cultura escolar e se transformaram em saberes escolares a ser ensinados, que circularam, atendendo, de certa forma, aos grupos dirigentes da dimensão política e social.

Todavia, as professoras autoras, na seção *Como os homens trabalham*, provocam uma ruptura em relação ao ensino de Estudos Sociais/História, que priorizava os grandes vultos. Ao mesmo tempo atenderam aos interesses de uma política educacional semelhante à desenvolvida nas escolas estadunidenses. Priorizava-se a formação profissional, em função das diretrizes da Lei Nº 5692, de 11 de agosto de 1971: formação geral da 1ª à 4ª série e uma formação especial - sondagem de aptidões no 1º Grau e a formação profissional no 2º Grau, com a preparação para o trabalho (terminalidade).

Também se preocuparam com os assuntos culturais do estado do Espírito Santo, principalmente aqueles relacionados aos aspectos turísticos – praia, museus, locais de importância histórica, cozinha típica e outros. Semelhantemente evidenciaram a influência cultural dos índios e dos imigrantes europeus – os “capixabas de ontem e de hoje”- e reproduziram a representação sobre o papel dos jesuítas, na mediação da relação harmoniosa

entre os índios e os “homens brancos”, bem como do comportamento moral dos homens. Afinal, na época, essa era também a função do ensino de Estudos Sociais:

Os jesuítas que iniciaram o trabalho de catequese em nossa terra, em 1551, trataram de promover a paz entre portugueses e índios. Nos aldeamentos que fundaram, catequizaram os índios, ensinando-lhes religião e novos hábitos de vida e procuraram melhorar o comportamento moral dos homens brancos. Com esse trabalho, os jesuítas conseguiram que índios e brancos vivessem em ambiente tranquilo (LIMA e GEAQUINTO, 1977[1974], p. 40).

Observamos que silenciaram em relação à presença do africano escravizado. Folheamos as páginas, e nada encontramos, como se a escravidão do negro não fizesse parte da história espírito-santense. Em contraposição a isso, enfatizaram a presença da imigração europeia, reproduzida nas propostas curriculares de 1974, 1975 e 1976, retratando o povo do estado Espírito Santo com uma cultura formada pela contribuição de imigrantes europeus, que se instalaram no estado com suas famílias, aqui permanecendo e contribuindo para a formação da cultura espírito-santense.

Concluíram o estudo enfatizando o Espírito Santo na atualidade – *Nas lutas de ontem, nas realizações atuais – a tenacidade do povo capixaba*. Para tal, construíram representações de passado, presente e futuro do estado do Espírito Santo, relacionadas não só aos grandes vultos, mas também ao coletivo, denominado por elas de “povo capixaba”. Na obra, representado sob o título – *Como os homens trabalham*. Mas, salienta-se que a referência se dá apenas no título da seção, já que, no texto, a ênfase está nos projetos econômicos, e não, no trabalhador.

Lembramos que a escrita das Professoras Liene de Freitas Lima e Maria Neila Geaquinto (1977) está situada em um tempo histórico caracterizado pelo período ditatorial. Suas entrelinhas são preenchidas por valores, crenças e temores, próprios desse tempo, bem como transitaram entre as permanências e as mudanças. Ou seja, de um lado, seguem o fluxo das ideias internacionalizadas e enfatizam os aspectos do desenvolvimento econômico do estado do Espírito Santo. Por outro, apropriaram-se de obras cujo enfoque era a História do Espírito Santo: Miguel Kill (1974), Neida Lucia Moraes (1971), José Teixeira de Oliveira (1951), Renato José da Costa Pacheco (1967), entre outros.

Também não ignoramos que muitas ideias sobre o ensino de História foram cerceadas de circularem, e muitas vezes silenciadas, com o intuito de se garantir o controle político e ideológico. Logo, a proibição tinha como objetivo reprimir as mobilizações de ideias relacionadas aos movimentos sociais que se posicionavam contra ao regime ditatorial naquele período.

Assim, essas obras escritas por/para professores, e outras que circularam nas décadas de 1960 e 1970, juntamente com as propostas curriculares, foram definidoras de saberes a ensinar e de condutas a inculcar. Também permitiram o desenvolvimento de práticas docentes e de aperfeiçoamento de professores que possibilitaram a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos (JULIA, 2001). Ou seja, constituíram-se em mecanismos de controle da ação docente e da cultura escolar.

De modo geral, as publicações influenciaram o aperfeiçoamento de professores, adaptando-os tanto ao modelo de educação estadunidense, como aos interesses políticos e econômicos dos militares e tecnocratas que assumiram o poder no País, impondo, assim, outra forma de pensar a educação. Porém, vale ressaltarmos que, de modo algum, foi assumida de forma pacífica. Isso obedeceu a uma finalidade clara: exprimir por meio da educação uma representação de desenvolvimento econômico e de segurança nacional.

Além disso, evidenciaram concepções relacionadas ao ensino de Estudos Sociais e à Educação vinculada, no plano interno, ao desenvolvimento econômico e ao ideário de segurança nacional. E, no plano externo, aos interesses dos organismos internacionais, como a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Concomitantemente, a implantação dos Estudos Sociais tornou-se um instrumento político que contribuiu para a submissão do Brasil aos ditames dos Estados Unidos, alterando, determinando ou transformando práticas do ensino de História. Se, por um lado, por meio de práticas de escrita, se propunha o rompimento com os preceitos e práticas do ensino de História envelhecidas e tradicionais, por outro, as definições normativas, estabelecidas em livros para professores e propostas curriculares, permitiram inculcar, reconhecer e reproduzir as representações relacionadas ao aperfeiçoamento de professores.

As práticas de escrita sobre o ensino de Estudos Sociais (os livros, os manuais para professores e as propostas curriculares) desempenharam um papel importantíssimo na circulação dos modelos culturais que se constituíram no âmbito da cultura escolar, num contexto em que as normas eram destinadas a disciplinar a conduta dos professores (encarnadas em práticas docentes e, de escritas). Afinal, os professores autores dessas obras pertenciam a determinados grupos institucionalizados, que se identificavam por meio das variáveis históricas e das representações que fazem de si mesmos e de suas experiências desenvolvidas no decorrer da prática docente.

Dessa forma, fabricaram representações de si, do ensino de Estudos Sociais e de História e do aperfeiçoamento de professores, bem como de escola, de educação e de sociedade. Revelaram suas representações pessoais, entrelaçando-as com as constituídas e negociadas no repertório coletivo.

Assim, por meio de suas escritas, os professores autores são considerados agentes de representações sobre o ensino de Estudos Sociais, de aperfeiçoamento de professores e de escola, atendendo aos interesses do projeto liberal pretendido para a sociedade brasileira, desdobrando-se para o âmbito escolar. Para nós, esses materiais não são apenas prescrições: são materialidades que resultaram das experiências vividas por esses. Portanto, são representações e escritas de si, preservadas na memória e incorporadas no tempo presente por meio de superposições de representações. Também trazem expectativas e projeções de um ideal de educação e de ensino entrelaçadas por esperanças, angústias, certezas, incertezas, provocando tensões e embates no âmbito da cultura escolar.

Observamos até aqui que o ensino de Estudos Sociais se inseriu em uma proposta de *renovação* da educação, da escola e do ensino de História, visando superar a fragmentação entre as disciplinas, promovendo o diálogo entre elas. De igual modo enfocou uma preocupação com os valores que permitissem aos alunos aprenderem a viver com os outros em uma sociedade democrática, na qual pudessem desenvolver habilidades sociais que viabilizassem sua participação na vida social, no trabalho, na vida cultural e na política de seu mundo e de seu tempo. Ou seja, o objetivo era explorar o conteúdo não apenas de modo propedêutico, mas que também privilegiasse o conhecimento de cunho prático e um estudo da História com ênfase no presente.

Dessa maneira, percebemos que as Professoras Liene de Freitas Lima e Maria Neila Geaquinto (1977[1974]) propuseram um ensino de Estudos Sociais adequado às novas condições do estado do Espírito Santo, como o desenvolvimento do trabalho e da indústria.

Talvez a grande temática do ensino dos Estudos Sociais no estado do Espírito Santo na década de 1970 estivesse presente na nova representação que o povo espírito-santense passasse a ter de si mesmo. O estado do Espírito Santo passaria, assim, a ser representado como um estado em desenvolvimento econômico, dotado de uma diversidade cultural e histórica, que pouco teria a ver com as representações que os demais estados lançavam sobre ele. Dessa forma, as professoras autoras buscaram por meio de sua escrita retirá-lo da invisibilidade.

4 PROPOSTAS CURRICULARES DO ENSINO PRIMÁRIO AO ENSINO DO 1º GRAU – APROPRIAÇÕES DE REPRESENTAÇÕES DE ESTUDOS SOCIAIS

Para compreendermos as representações de ensino de Estudos Sociais e de aperfeiçoamento de professor que circularam no período do recorte desta pesquisa, também analisamos as propostas curriculares no Estado do Espírito Santo, compreendidas aqui como síntese de representações sobre sociedade, educação, escola e didatização do ensino de História (*o que, como e quando ensinar*). De acordo com o nosso entendimento, essas se apresentaram superposição de diferentes temporalidades, que não se anularam aos se sucederem. Antes, complementaram-se e justapuseram-se a partir do entrelaçamento entre permanências e mudanças. Quais representações de ensino de Estudos Sociais foram privilegiadas na elaboração das propostas curriculares? Quais modelos de professor foram postos a circular por meio das propostas curriculares? Para respondermos a essas questões, selecionamos as propostas curriculares do estado do Espírito Santo de 1969 e as da década de 1970.

Iniciamos pela proposta curricular de 1969, elaborada ainda na vigência da Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Em seguida debruçamo-nos sobre as propostas curriculares elaboradas na vigência da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971: a versão experimental de 1973 e a versão de 1974. Elas circularam e foram apropriadas por meios dos cursos de aperfeiçoamento de professores e dos materiais pedagógicos distribuídos pelos programas de assistência técnica.

No decorrer da análise, identificamos a materialidade, protocolos de escrita, conteúdos e as permanências e mudanças de representações, situando as propostas curriculares na época de sua elaboração. Daí que a nossa ênfase não recai apenas em normatizações sobre *o que, quando e como* ensinar Estudos Sociais. Também procuramos evidenciar as apropriações múltiplas e inventivas das representações que circularam por meio de conexões múltiplas e legitimadas por meio das publicações pedagógicas.

Além disso, os professores autores/elaboradores das propostas curriculares produziram escritas institucionalizadas/oficializadas por meio da Secretaria de Educação, e, disseminaram representações do ensino de Estudos Sociais a partir de suas experiências e expectativas pessoais e coletivas.

4.1 “O CURRÍCULO EXISTE SOMENTE NAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS”

De acordo com o Relatório/Diagnóstico realizado pela Equipe de Planejamento do Ensino Médio do Espírito (EPEMES) sobre a educação do estado do Espírito Santo, em 1968, a escolarização primária enfrentou uma situação bem mais constrangedora do que aquela que foi verificada em todo o País. Isso porque o Censo Escolar (1964) acusou, para todo o Brasil e para o Espírito Santo, taxas de escolarização primária de 66% e 62,3% respectivamente. No estado, os dados evidenciavam uma melhora substancial e uma meta de 85% de escolarização podendo perfeitamente ser atingível. Isso em função da implantação do Plano de Reorganização do Ensino Primário. Entretanto, no tocante à zona rural, a taxa do Espírito Santo era superior à média registrada no Brasil, ou seja, respectivamente de 53,9% e 51,4% (CEOTTO, 1968).

Quanto ao rendimento escolar, em 1963,

[...] no Brasil em geral, o fluxo escolar é violentamente estrangulado logo na escola primária, a cuja quarta série chegam apenas 172 alunos dentre cada 1.000 crianças matriculadas quatro anos antes da 1ª série. No Espírito Santo, de cada 1.000 crianças efetivamente matriculadas na 1ª série, em 1963, somente 256 ingressaram na 4ª série primária em 1966. Estes índices não são muito animadores para a educação, tanto no Brasil como no Espírito Santo, e mostram o baixo rendimento e a qualidade do ensino ministrado (CEOTTO, 1968, p.1).

Esses dados são resultados de uma pesquisa coordenada pelo Professor Elio Ceotto, na ocasião diretor da Escola Normal Pedro II, e foram divulgados no *I Simpósio sobre o Desenvolvimento do Estado do Espírito Santo*, realizado de 8 a 12 de julho de 1968. Diante disso, em 2 de junho de 1969, a Secretaria da Educação e Cultura iniciou os trabalhos de elaboração das propostas curriculares para o ensino primário, com a finalidade de normatizar a cultura escolar e formar os professores do ensino primário, buscando, assim, interferir nos resultados.

Assim, seguindo as determinações do Parecer nº 29/69, no estado do Espírito Santo, em 2 de junho de 1969, na época do governo de Cristiano Dias Lopes Filho¹⁰⁴ (de 31 de janeiro de 1967 a 15 de março de 1971), a Secretaria da Educação e Cultura, com “voto de

¹⁰⁴ Primeiro governador eleito indiretamente pela Assembleia Legislativa, durante o Golpe de 1964, ele foi um ícone do desenvolvimento industrial e econômico do Estado.

louvor”¹⁰⁵, aprovou os trabalhos, que resultaram no processo de elaboração do *Currículo do Ensino Primário do Estado do Espírito Santo*. A publicação ocorreu em dois volumes: volume I, correspondendo aos 1º e 2º níveis do Ensino Primário, e o volume II, relativo aos 3º e 4º níveis do Ensino Primário, conforme ilustra a figura abaixo.

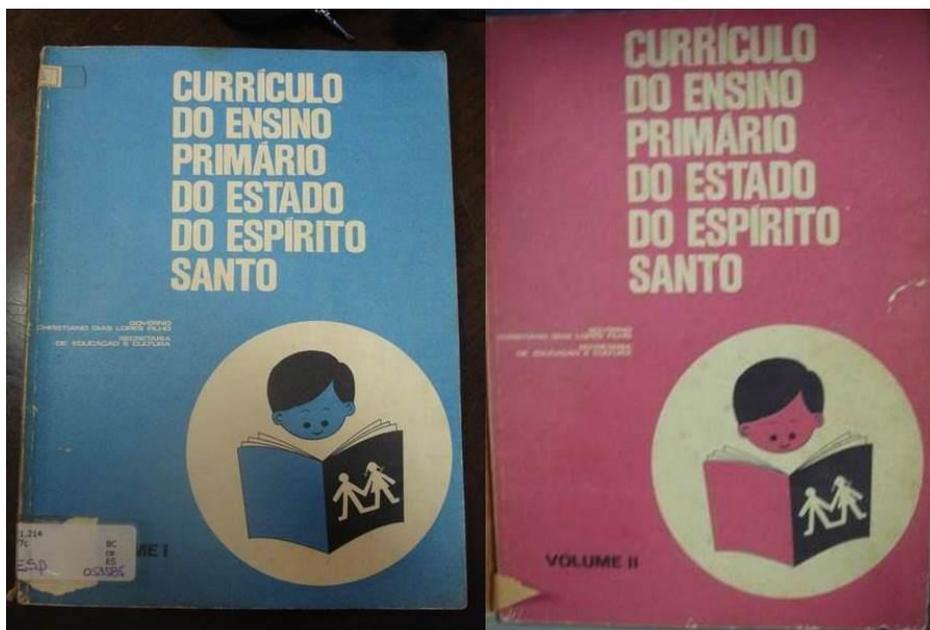


Figura 5 - Currículos do Ensino Primário (1969).

Nenhuma imagem assume significações fora do suporte em que é apresentada. A imagem publicada na capa do volume I é igual a do volume II, se distinguiram apenas pela cor: possuíam respectivamente o plano de fundo e a ilustração azul e rosa, em ambas a mesma imagem de um menino lendo um livro, cuja ilustração é formada por contorno de um menino e uma menina de mãos dadas. Para compreendê-la, estabelecemos diálogo com o texto da *Introdução*, na subseção *A criança e o currículo*, especificamente:

O currículo existe somente nas experiências das crianças. Não existe em livros textos, nem nas seriações de estudos ou planos e intenções dos professores. É a criança que, vivendo experiências, participando de diferentes atividades, torna-o realidade. [...]

A educação é um processo de contínuo crescimento; todas as crianças são capazes de realizar progressos no sentido de almejavéis objetivos pessoais e sociais; mas elas diferem em ritmo de crescimento, pois nem todas as crianças alcançarão o mesmo nível de realização num dado momento (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. 1969, p. 6).

¹⁰⁵ Expressão usada na apresentação do *Programa do Ensino Primário do Estado do Espírito Santo* ou, *Currículo do Ensino Primário do Estado do Espírito Santo*.

Percebemos que a imagem e o texto evidenciam que as *experiências das crianças* estavam na centralidade do programa curricular. Ou seja, apontam para uma concepção dinâmica de currículo aproximando-se do pensamento do educador John Dewey, principalmente, em “*A criança e o currículo*”, publicado, em 1902 (obra citada no referencial bibliográfico da proposta curricular). De acordo com o pragmatismo de Dewey, na prática educativa é importante promover uma grande variedade de experiências de aprendizagem, para atender às diferentes necessidades sociais das crianças.

Outro aspecto importante é a legitimação do documento curricular em questão. No texto da *Apresentação*, estrategicamente citaram o Conselho Estadual de Educação e o Parecer Nº 26/69, ressaltaram, assim, os fundamentos legais para validá-lo. Além disso, enfatizaram a colaboração dos professores na elaboração do documento curricular:

[...] recebemos a colaboração de professores de vários Grupos Escolares da Capital, que foram unânimes em elogiar a maneira precisa como foi elaborado este Programa, vindo ao encontro dos seus anseios, o que realmente já se fazia necessário em nosso Estado. [...] É em verdade um Programa que merece a aprovação unânime de todos aqueles [...] que dele tomem conhecimento (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. 1969, p. 4).

Os professores autores/elaboradores esboçaram, ainda, a necessidade de compreender a elaboração do documento curricular como uma das estratégias de legitimação do *Plano de Reorganização do Ensino Primário* perante a opinião pública, apresentando-o como solução para os índices negativos evidenciados pela pesquisa do Professor Elio Ceotto (1968).

Cabe considerar, entretanto, que para consolidar a escrita do referido documento curricular, foram constituídos grupos de trabalho, cuja supervisão geral foi entregue à responsabilidade da Equipe de Assistência Técnica ao Ensino Primário (EATEP), sob a coordenação da Professora Diva Moura Diniz Costa¹⁰⁶, e, a orientação dos técnicos do Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro – DAP – Minas Gerais (antigo PABAE) e de técnicos da Guanabara (EATEP). O trabalho de elaboração do documento curricular ficou a cargo de quatro equipes divididas por *áreas curriculares*: Linguagem, Estudos Sociais, Matemática e Ciências.

¹⁰⁶ Diretora das escolas experimentais do INEP - da Guatemala e do Rio de Janeiro. Autora, com Luiza de Sá Moreira, *Pesquisa Educacional Ensino de Primeiro Grau* - Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA), 1971 (In. Saraiva, Maria Terezinha Tourinho. Carta Escolar: ensino de 1º Grau).

No âmbito da Secretaria de Educação do estado do Espírito Santo, a elaboração do documento curricular ficou sob a coordenação geral da Professora Isa Maria Chiabai¹⁰⁷ e professores da rede estadual de ensino, como, por exemplo, as professoras Aleyde Cosme, Maria Lígia Rosa e Maria da Penha Rezende Soares, professoras da Normal *Dom Pedro II* e *Ginásio Maria Ortiz*. Isso evidenciou a influência que essas instituições e seus professores exerceram na legitimação da política educacional espírito-santense naquele momento.

Além disso, para propor as atividades artísticas e recreativas, foram criadas quatro equipes de colaboradores: Educação Musical, Recreação, Arte na Escola Primária e Instituições Escolares, evidenciando-se, assim, a apropriação da *Coleção Biblioteca de Orientação à Professora Primária*, uma das principais publicações do PABAAE.

Para orientar e prestar consultoria ao trabalho de elaboração do documento curricular, a Secretaria de Educação e Cultura convidou as Professoras Therezinha Deusdará¹⁰⁸ e Dolores Francisca Pereira Mendes¹⁰⁹. Elas possuíam uma trajetória de vida pessoal e profissional estreitamente ligada ao PABAAE e ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro – DAP – Minas Gerais, com ampla experiência em cursos de aperfeiçoamento de professores.

No documento curricular, observamos, por meio da escrita do texto da *Introdução*, uma concepção de currículo voltada para a *formação humana*:

É a Escola Primária a primeira esperança de uma vida melhor e mais digna. A afirmação é válida, principalmente considerando o Brasil na sua totalidade, com seus contrastes, com suas possibilidades, onde vemos, de um lado o desenvolvimento já em fases muito avançadas e, por outro, um subdesenvolvimento que precisa ser combatido, e isso poder-se-ia fazer principalmente através de uma mudança de mentalidade, portanto, pela educação. O homem alcança humanidade somente através da educação. Cultiva-se a planta, cria-se e adentra-se o animal. Mas, o Homem – nós o educamos. É a Escola Primária que dá a educação a base, isto é, forma os

¹⁰⁷ Professora da Universidade Federal do Estado do Espírito Santo e especialista na teoria do conhecimento de Piaget.

¹⁰⁸ A professora Terezinha Deusdará e os demais professores especialistas e formadores, após o fim do PABAAE, foram aproveitados pelo Departamento de Ensino Fundamental - DEF, ligado ao MEC, na implantação dos currículos dos Estados, assumindo a função de assessores do MEC (ABREU e EITERER, 2008).

¹⁰⁹ Juntamente com a Professora Maria Onolita Peixoto ministrou as aulas de Metodologia das Ciências Sociais e Didática dos Estudos Sociais no Curso de Administração Escolar na educação mineira. O curso habilitava, com exclusividade, os profissionais para a rede estadual de ensino e era voltado para a formação de professores de disciplinas pedagógicas do ensino normal e, para cargos de projeção e influência na hierarquia educacional, incluindo escolas, inspetorias e o órgão central. Professores e ex-alunos participaram ativamente da produção de programas de ensino, de materiais e livros didáticos, tendo como foco o então ensino primário. Com o encerramento do curso, em 1969, foi criado o curso de Pedagogia em 1970, e, incorporado à UFMG em 1995.

primeiros degraus para ascensões futuras (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. 1969, p. 50).

Os professores autores/elaboradores enfatizaram a representação sobre a capacidade das crianças aprenderem com a expectativa de um futuro promissor, considerando a educação como um horizonte possível à humanidade. Na escrita da proposta para o ensino dos Estudos Sociais, foram norteadoras as prefigurações estabelecidas pela Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, principalmente, aquelas que enfatizaram o estudo sobre o ambiente onde habita o homem e como esse satisfaz as suas necessidades básicas. Os professores autores/elaboradores priorizaram, assim, à integração social do educando, à superação da memorização de datas, fatos, nomes e mais nomes.

Acreditavam que o mais importante seria conduzir a criança a um relacionamento dos fatos sociais, levando-a a emitir conclusões socialmente válidas (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. 1969, v. I).

De acordo com o apresentado na referida Proposta Curricular, a principal finalidade dos Estudos Sociais caracterizou-se, essencialmente, pelo “[...] ajustamento pessoal e social do aluno, bem como a sua participação na obra do bem comum [...]” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. 1969, v. I, p.64). Para tanto, dever-se-ia dialogar com os conhecimentos de História, de Geografia e das diferentes Ciências Sociais (Política, Antropologia Cultural e Economia). Ou seja, os Estudos Sociais seriam tratados como uma *área integradora*.

Observamos que os professores autores/elaboradores da proposta curricular de 1969, apropriaram-se do pensamento de Delgado de Carvalho (1957), João Roberto Moreira (1960), Ralph Preston (1965 [1950]), John Michaelis (1970[1956/1963]), Maria Onolita Peixoto (1964) e Leny Werneck Dornelles e Therezinha Deusdará (1967), citando-os no referencial bibliográfico. Para compreendermos essa apropriação, prestamos atenção às diversas formas de desencadeamento das representações sobre o ensino de Estudos Sociais no documento curricular. Além disso, redobramos a atenção sobre as permanências e as mudanças vinculadas ao ensino da História.

Reforçamos dessa maneira a tese que essas representações circularam em movimentos de histórias conectadas - Estados Unidos, Brasil e estado do Espírito Santo – e foram apropriadas de forma superposta nas propostas curriculares de Estudos Sociais da década de 1970. Não como mera transposição de idéias ou *Made in U.S.A.*, mas como apropriações inventivas que se materializaram por meio de publicações pedagógicas e propostas curriculares, tanto no âmbito nacional como no local. Assim, essas apropriações resultaram de

um processo sócio-histórico, político e cultural caracterizado por embates e disputas de projetos de sociedade, educação, escola, ensino e professor, sintetizadas em publicações didatizadas sobre *o que, quando e como ensinar* Estudos Sociais/História.

A partir do diálogo com o Artigo 1º, da Lei Nº4024, de 20 de dezembro de 1961, os professores autores/elaboradores estabeleceram os seguintes objetivos para os Estudos Sociais na Escola Primária:

- Conhecer o meio e sua interdependência com as atividades humanas.
- Conhecer as possibilidades e os problemas do meio.
- Usar o pensamento crítico para julgar fatos e conhecimentos atuais.
- Desenvolver habilidades de estudo que possibilitem ao aluno um contínuo aprimoramento intelectual.
- Participar na vida comunitária, respeitando os outros e cumprindo seus deveres com responsabilidade e honestidade.
- Conhecer a História do Estado e do Brasil e analisar fatos atuais à sua luz.
- Respeitar a autoridade constituída e os símbolos da Pátria, pela maneira de comportar-se (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. 1969, p. 64).

Todavia, não se tratou apenas de uma síntese das representações evidenciadas nos estudos dos intelectuais aqui já analisados. Houve também uma adequação ao ideário do período ditatorial – segurança nacional, nacionalismo ufanista e desenvolvimento econômico (HÖFLING, 1981), evidenciada pela preocupação com as comemorações cívicas. Isso por herança do nacionalismo patriótico, que apresentava sem significado para as crianças e não atendia propriamente a uma necessidade real de compreensão do mundo sentida e percebida por ela.

Com base nessas considerações, para o programa de 1º nível do ensino primário, os professores autores e elaboradores validaram “[...] aspectos de vivência da criança, como: a família, a escola e a vizinhança, porque estes ambientes lhe são mais significativos e representam alguma coisa de concreto, de real para ela (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. 1969, p.64).

Logo, a unidade de estudo foi assim constituída: a escola, a família, a vizinhança da escola e algumas comemorações sociais (Dia das Mães, do Papai, do Professor; Semana da Criança; aniversário das crianças; Páscoa; Natal; e outras) e cívicas (datas nacionais, estaduais e municipais). Assim, os professores autores e elaboradores buscaram inserir os alunos em uma sociedade harmônica, baseada na valorização de *Deus, Pátria e Família* e dos papéis individuais como meio de progresso e bem-estar de todos (CUNHA e GÓES, 1985).

No 2º nível do ensino primário, a criança deveria estudar a comunidade local (vila, cidade, distrito, povoado), conhecendo o seu município, seu presente relacionado com o passado e a interdependência entre os homens. Já o programa de Estudos Sociais de 3º nível do ensino primário priorizou o estudo sobre o estado do Espírito Santo, considerando seus aspectos geográficos, econômicos, políticos, históricos e a interpelação entre eles.

Em todos os tópicos procura-se partir de aspectos bem simples - conceituação do aspecto ou, da atividade humana apresentada - para que a criança se sinta capaz de pensar com as informações adquiridas: compará-las, relacioná-las, tirar conclusões, etc. Em cada tópico, os itens foram selecionados de acordo com sua importância para a compreensão da atualidade ou, de um futuro próximo (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. 1969, v. II, p. 72).

Dessa maneira, a unidade de estudo na 3ª série teve como eixo norteador o Espírito Santo atual, a História do Espírito Santo e as comemorações cívicas e sociais. É importante ressaltar que, ao abordarem o Espírito Santo no tempo presente, deram ênfase à interdependência entre o Espírito Santo e Minas Gerais, caracterizada principalmente pela exploração do minério de ferro, pelo crescimento da industrialização e da comercialização com outros países. Sem dúvida, atendia aos interesses econômicos relacionados aos *Grandes Projetos de Impactos*.

Os *Grandes Projetos Econômicos* foram executados desde o governo antecessor, de Cristiano Dias Lopes (1967-1971), como, por exemplo, a ampliação da Companhia Vale do Rio Doce, construção da unidade de pelotização da Samarco Mineração, desenvolvimento de atividades ligadas ao minério de ferro, projetos de celulose (Aracruz Celulose), de siderurgia (Companhia Siderúrgica de Tubarão), de atividade portuária (terminal do Corredor de Transportes para Exportação), naval e turística. Notem que estamos caracterizando o período relacionado ao

[...] auge do milagre econômico brasileiro (1968-1973). Por um lado, isso significava a abertura de janelas de oportunidades a serem aproveitadas, uma vez que, na perspectiva dos governos militares, o país se constituía um grande espaço de intervenção econômica com vistas à manutenção de uma alta taxa de crescimento do produto. Por outro lado, isso reforçaria a ideologia e a racionalidade das ações políticas estaduais, que claramente já vinham colocando o objetivo de crescer economicamente e com eficiência governamental acima de outros pleitos de natureza unicamente política. Não houve alterações significativas na estrutura administrativa do novo governo. Por aí, percebe-se a manutenção da filosofia e a busca da eficiência organizacional do aparato governamental que já vinha se desenhando nos governos anteriores, mas que foi amplamente reforçada pelo Governo Dias Lopes. As principais ações administrativas e de ordenação do aparato institucional do poder executivo na gestão de Gerhardt Santos estavam voltadas para a industrialização (VILLASCHI FILHO, et al, 2011, s/d).

Assim, podemos vincular as políticas educacionais aos interesses dos *Grandes Projetos de Impacto*. Concluímos que, na época, priorizou-se um projeto de educação voltado para a formação de mão de obra profissional e vinculado à política de desenvolvimento econômico do estado.

Dessa maneira, o ensino de Estudos Sociais priorizou o ensino de uma história local, limitada por um presente contínuo, numa abordagem linear e, com ênfase nas comemorações de datas cívicas e sociais, na integração da criança ao meio social e ao desenvolvimento econômico, na ideia de Pátria e no sentimento de nacionalidade. Talvez o produto final fosse a formação de indivíduos incapazes de criticar o meio social, limitando o campo de visão àquilo que estava socialmente posto (HÖFLING, 1981).

Por último, para o programa do 4º nível do ensino primário, os professores autores e elaboradores afirmaram que a criança, ao estudar o Brasil, teria “[...] o conhecimento da realidade brasileira, acompanhando o desenrolar de um processo de ocupação, colonização, expansão e formação de nacionalidade” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. 1969, v. II, p. 77). Assim, a constituição desse programa mostrou-se vinculada ao ideário do período ditatorial, estando nele diluídos temas da História e da Geografia, os quais ganharam contornos ideológicos, com ênfase nas comemorações cívicas e no nacionalismo em alguns momentos ufanista.

Ressaltamos que todos os programas seguiram o seguinte protocolo de escrita: a introdução com o *Caro professor*, como estratégia de aproximação; apresentação e justificativa da proposta de trabalho, para cada nível do ensino primário; os objetivos pretendidos em relação ao aluno; três temas das unidades de estudo; os objetivos; as sugestões de conteúdo; e as sugestões de atividades sobre cada tema. Em seguida, as datas relacionadas às comemorações cívicas e sociais. Concluindo, a relação de obras que constituíram a bibliografia de Estudos Sociais.

Em se tratando das sugestões de atividades, destacamos o aspecto inovador: observação dirigida, excursão, entrevistas, confecção de materiais, conversas, comentários e discussões, hora de novidades, interpretação de gravuras, fotografias, leitura informativa, planejamento, desenho, recorte, modelagem de figuras, dramatizações e pantomimas, músicas, uso de mapas (a partir do 2º nível do ensino primário), anotações, uso do globo, confecções de álbuns, cartazes e murais, exercícios de fixação e verificação, pesquisa bibliográfica e interpretação da linha do tempo (a partir do 3º nível), observação de rélias (réplicas de objetos reais), leitura de linha de tempo (sugestão para o 4º nível).

Na descrição das orientações referentes às comemorações cívicas e sociais (datas nacionais, dias comemorativos de datas estaduais e locais) se preocuparam com a definição, a importância e os marcos comemorativos, visando, assim, delinear o lugar da tradição na cultura escolar. Dessa forma, aprendemos a marchar, a cantar o hino nacional e espírito-santense, a pintar o desenho da bandeira nacional e outras manifestações cívicas.

Para os 1º e 2º níveis, foram selecionados os seguintes fatos e datas: Descobrimiento do Brasil, Abolição da Escravidão, Independência do Brasil, Dia da Bandeira, Dia do Soldado e Dia da Árvore. Para o 3º nível, foram destacados datas e dias relacionados à História Local: Dia de Anchieta, Festa da Penha, Colonização do Solo Espírito-Santense, Domingo Martins e outros. Já para o 4º nível, foram selecionadas todas as temáticas dos níveis supracitados, e acrescidas às comemorações de nível internacional, por exemplo, o Dia da Organização dos Estados Americanos, evidenciando ainda a relação de dependência aos Estados Unidos.

Percebemos que a ênfase as comemorações cívicas e sociais tinha como finalidade disseminar e fortalecer a ideia de Pátria e de nacionalismo, bem como visava à integração da criança ao meio social. Para tanto, o documento curricular orientou o professorado neste sentido: “[...] serão comemoradas com melhor preparo e com atividades que exigem maior elaboração (auditórios, entrevistas, etc.), as atas referentes à História do Brasil e aos patronos das Classes Armadas”.

Logo, percebemos que o Programa de Ensino Primário do Estado do Espírito Santo não resultou apenas da necessidade de se responder à opinião pública a respeito dos resultados com índices negativos referentes à educação espírito-santense. Também pretendia visibilizar a política educacional e econômica implantada no estado do Espírito Santo, disseminando o ideário de desenvolvimento econômico, ou seja, propagandeando os *Grandes Projetos de Impactos*.

Dessa maneira, disseminaram representações de um tipo de cidadão, de sociedade, de cultura, de conhecimento e identidade que muitas vezes não era a do aluno. É importante ressaltar que, as propostas curriculares enquanto materiais culturais não estão submetidos apenas grupos específicos, ao contrário, circulam e atravessam os muros da escola, e alcançando a sociedade, dando a ler uma educação vinculada a um ideário desenvolvimentista, muitas vezes, disseminando representações subvertidas do pretendido.

Assim, a ênfase às comemorações de datas cívicas e as festas nacionais, regionais e locais parece-nos, nessa medida, um diálogo entre a tradição (passado) e a expectativa de desenvolvimento econômico (futuro).

Não podemos postular e dimensionar a sua apropriação. Mas, notamos que tal proposta curricular configurou-se como porta-voz da política educacional e econômica do estado do Espírito Santo. Enfim, buscaram configurar uma identidade para um estado submetido à invisibilidade.

4.2 “REFORMAS EDUCACIONAIS” E A ORGANIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES PARA O ENSINO DO 1º GRAU

Na década de 1960, os altos índices de evasão e repetência e as questões sociais do País serviram de impulso para a realização de pesquisas sobre o ensino primário no Brasil. Como exemplo disso, em 1967, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Nº 106, na seção *Anais*, destacou que, na *III Conferência Nacional de Educação* (Salvador, 1967), foi apresentada uma pesquisa realizada pela Professora Maria Avany da Gama Rosa¹¹⁰, intitulada “*Seriam adequados os programas brasileiros de Cursos Primários?*”. O referido estudo fundamentou-se na análise comparativa entre os programas de ensino primário do Brasil, dos Estados Unidos, da França, União Soviética, Suécia e Suíça, confirmando a existência, nas escolas primárias e secundárias, de um sistema de promoção baseado quase que exclusivamente em provas mensais e a final, e caracterizado por questões descritivas e subjetivas, em que se procurava *medir* as informações acumuladas pela criança.

Na pesquisa também fizeram menção dos altos índices de evasão e repetência, sobretudo nas primeiras séries do ensino primário, evidenciando que a deficiência da educação primária e a promoção dos alunos estavam estreitamente relacionadas à dependência da capacidade de memorização. Além disso, foi revelada a falta tanto de professores habilitados e especialistas, como a existência de profissionais já habilitados que ainda faziam uso de métodos didáticos tradicionais.

Concluíram que havia a necessidade de políticas educacionais voltadas para o aperfeiçoamento de professores e para a reformulação dos currículos do ensino primário. Dessa maneira, o estudo da Professora Maria Avany da Gama Rosa fortaleceu o ideário científico e técnico na organização da educação brasileira e resultou na formação de um grupo

¹¹⁰ Técnica da educação primária do estado da Guanabara, no Rio de Janeiro, que participou do Grupo de Trabalho responsável por estudar a implantação da reforma educacional de 1971.

de estudo constituído pelas Professoras Lúcia Marques Pinheiro¹¹¹, Nise Pires¹¹² e Norma Cunha Osório¹¹³. Tal grupo seria responsável pela revisão dos currículos e pela atualização do ensino, de modo a corrigir as deficiências constatadas pela pesquisa citada (SILVA e ROCHA, 1978).

A guisa de conclusão, o referido grupo apresentou um relatório intitulado *Subsídios para reformulação do ensino primário brasileiro*, cuja argumentação foi sustentada por propostas “cientificamente pertinentes e tecnicamente solucionáveis”¹¹⁴. Dentre elas: a elevação do nível de atendimento do ensino primário brasileiro, por meio da expansão quantitativa dos sistemas escolares; a adoção daquilo que as professoras denominaram “produtividade do ensino primário”, que seria o aumento do fluxo mais rápido das crianças, adequando a educação às necessidades sociais e econômicas do País (SILVA e ROCHA, 1978).

Diante disso, formou-se outro *Grupo de Trabalho Especial*, coordenado pela Professora Maria Terezinha Tourinho Saraiva¹¹⁵, e, em conjunto com as Secretarias de Educação dos Estados, o Distrito Federal e os Territórios, apresentou as medidas preliminares de natureza institucional, técnica e administrativa para o desenvolvimento das políticas educacionais. O resultado foi o *Relatório Final do Grupo de Trabalho Especial da Operação-Estado*, criado pelo Decreto nº 63.258, de 19 de setembro de 1968, no qual se descrevia o

¹¹¹ Sua principal contribuição foi a defesa da aplicação da racionalidade científica na educação em busca da eficiência e da qualidade.

¹¹² Participou posteriormente da equipe que elaborou o anteprojeto da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Em 1972, atuou no INEP, dirigindo o Grupo-Tarefa da Educação Especial, e, em 1988, atuava como Assessora da Secretaria Geral do MEC.

¹¹³ Em 1960, participou dos cursos de Aperfeiçoamento de Professores de Escolas Normais (CAPEN), promovido pelo Programa Brasileiro-Americano de Assistência do Ensino Elementar (PABAE), realizado em Belo Horizonte, com especialização no ensino da Matemática. Também participou como bolsista do MEC/INEP, do Programa de Treinamento em Educação Elementar do Acordo MEC INEP/USAID, havendo realizado cursos na Universidade de Minnesota/USA, quando visitou classes de escola primária de várias instituições que desenvolviam experiências novas no ensino da Matemática, em 1963. Ou seja, trata-se de um exemplo de como as ideias e os agentes/mediadores circulavam em histórias conectadas numa relação tecida a partir dos programas internacionais.

¹¹⁴ Expressão que aparece no documento.

¹¹⁵ A Portaria Interministerial nº 199, de 24/9/68, designou as professoras Lúcia Marques Pinheiro, Lyra Paixão, do INEP-MEC, e Maria Terezinha Tourinho Saraiva, do IPEA-MINIPLAN, para integrarem o Grupo de Trabalho Especial. Maria Terezinha Tourinho Saraiva, representante do MINIPLAN, foi designada coordenadora do referido Grupo, pois a Professora Lyra Paixão pediu dispensa do grupo no dia 19 de novembro, em virtude de constantes viagens, por força de seus compromissos na EATEP.

projeto estratégico que objetivava tornar efetiva, por etapas, a obrigatoriedade escolar dos 7 aos 14 anos de idade, por meio de uma ação supletiva, coordenada pelos estados e pelo MEC.

Todavia, os estudos apresentados, o *Projeto Operação-Escola* e os resultados do *Seminário Internacional sobre Planejamento Integral da Educação*, publicados sob os auspícios da *Organização dos Estados Americanos* (OEA), em 1969, revelaram a ineficácia ou, o fracasso, dos planos para uma reforma educacional. Evidenciou-se, assim, a necessidade de uma reforma de cunho qualitativo. Para tal, posteriormente, formou-se um *Grupo de Trabalho (GT)*¹¹⁶, instituído pelo Decreto Nº 66.600, de 20 de maio de 1970, instalado em 15 de julho do mesmo ano, que deveria no prazo de 60 dias, a contar de sua instituição, apresentar um plano de reforma educacional.

É importante salientar que a primeira providência consistiu na análise de inúmeras sugestões, contribuições e documentos, enviados de todas as partes do País. Por exemplo,

[...] dos Conselhos Estaduais de Educação, das Secretarias de Educação, de entidades representativas de professores [...] e escolas, de educadores de todas [...] áreas, de jornais e periódicos. Para que este coro não faltassem as vozes dos estudantes, promoveu o GT uma “Semana de Educação” na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, durante a qual todos os membros fizeram aos alunos palestras sobre tópicos do documento em elaboração, sempre seguidas de debates não raro calorosos. Ao final da Semana, os universitários apresentaram conclusões como fruto de seus estudos. Ao lado disso, em contatos periódicos com a imprensa, representantes credenciados do GT mantinha a opinião pública nacional a par da marcha dos trabalhos, surgindo muitas vezes novas sugestões dos comentários a estas notícias. Após tomar assim conhecimento de todo o material que chegava, os membros do GT empregaram os primeiros dias em exaustiva discussão das diretrizes gerais a seguir dentro dos parâmetros que lhes estabelecera o Decreto [supracitado]. Só depois deste debate amplo foram propostos e discutidos os vários artigos e parágrafos de um anteprojeto de lei que substituíssem na Lei nº 4.024, de 20-12-61, os dispositivos referentes aos dois graus de ensino (NISKIER, 1972, p. 174).

As proposições desse grupo resultaram no anteprojeto de lei que prefigurou a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, considerada o marco de um novo período da educação brasileira, conhecida como *Reforma educação de 1971* ou *Nova Escola*. Naquele momento, atribuíram a ideia de *reforma* como algo *novo*, ou seja, “[...] uma educação de hoje projetada no futuro” (Correio da Manhã, 7 de fevereiro de 1972, p.5). A reforma seria gradual e implantada progressivamente, inicialmente baixando a terminalidade real e uma formação

¹¹⁶ Participaram do GT: o padre José de Vasconcellos (presidente), Valmir Chagas (relator), senador Aderbai Jurema (relator da Comissão Mista do Congresso), Clélia de Freitas Capanema, professora Eurídes Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, professora Magda Soares Guimarães, Gildásio Amado e Nise Pires.

dirigida para o trabalho. Assim, foram apresentadas as diretrizes de uma educação atrelada a tendências sociais e econômicas da época.

Segundo as Professoras Eurides Brito da Silva e Anna Bernardes da Silveira Rocha (1978), em *A Escola de 1º Grau*, com a primeira edição em 1973, a própria equipe responsável pela elaboração do anteprojeto supracitado manifestou-se contrária à expressão *nova*. Optou, então, por referir-se ao documento apresentado como *atualização ou expansão* da Lei Nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Essa atitude foi pertinente, nos impulsionando a pensar, especificamente, em como esse grupo se contrapôs à representação de *nova* ou de *novo*, entendo-a como uma superposição de representações do que a geração de educadores já discutia e planejava para o País.

No intuito de compreendermos o sentido dado pelas referidas Professoras ao anteprojeto, nos remetemos à expressão usada por Anísio Teixeira (1962, p. 222 e 223) ao mencionar – “Meia vitória, mas vitória”-, isto é, “Não se pode dizer que a Lei de Diretrizes e Bases [...] seja uma lei à altura das circunstâncias em que se acha o país, em uma evolução para constituir-se a grande nação moderna que todos esperamos”. Isso demonstra que eles possuíam o entendimento de que era necessário continuar completando-a e melhorando-a, pois,

Se isto não é, não deixa, por outro lado, de ser um retrato das perplexidades e contradições em que nos lança esse próprio desenvolvimento do Brasil. Afinal, é na escola que se trava a última batalha contra as resistências de um país à mudança. O fato de não termos chegado a libertar-nos completamente dos anacronismos da situação anterior revela que a lei é o resultado de uma luta em que as pequenas mudanças registradas constituem vitórias e não dádivas ou modificações arbitrárias do legislador (TEIXEIRA, 1962, p.222).

De acordo com a nossa concepção, a proeminência do pensamento de Anísio Teixeira está, sem dúvida, relacionada à consistência e ao caráter de novidade otimista atribuído à LDB, tendo em vista a sua sensibilidade para com o movimento coletivo que a constituiu. Logo, nosso olhar em relação às diretrizes educacionais foi ampliado. Não obstante a isso, ao estudarmos a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, percebemos que essa não se reduz a “*meia vitória*”. Na verdade, pretendiam, de fato, o *ajustamento* do currículo escolar à política de desenvolvimento econômico do País.

Assim, a legislação em nível de 1º grau, baseada no princípio da universalização da educação, tornou obrigatório o acesso a todos que correspondiam à faixa etária dos 7 aos 14 anos, bem como a organização de um currículo orientado para o trabalho. Na dimensão do 2º grau, a escola deveria atender ao ritmo acelerado de mudança da economia brasileira e à

necessidade de mão de obra especializada, priorizando os cursos profissionalizantes (SILVA e ROCHA, 1978).

Sobre isso, os estudos de Niskier (1972) evidenciaram que os problemas da educação média estavam relacionados à oferta insuficiente e, à elitização da escola média. Os currículos, voltados para o ensino acadêmico, não preparavam para as exigências do mercado de trabalho. Além da falta de capacitação docente, a evasão era superior a 70% e a repetência era da ordem de 23,8%.

Dessa maneira, a equipe que elaborou o texto da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, não se limitou a fundamentá-la em razões de cunho legal, social e pedagógico. Também apresentou argumentos baseados nas projeções das políticas de desenvolvimento econômico.

A esse respeito, consta que a *razão legal*, obviamente, fundamentou-se na Constituição brasileira, emendada em 1969, absorvendo os instrumentos ditatoriais, como o AI-5 (ato institucional nº 5) de 1968, especificamente no artigo 176, §3º, inciso II. Dessa forma, estabeleceram que “[...] o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos; e gratuito nos estabelecimentos oficiais (Constituição do Brasil de 1969)”.

Assim, se antes da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, o curso primário possuía uma duração de 4 ou 5 anos (poucas experiências no País com a extensão até a 6ª série) e o mínimo de 180 dias letivos, a partir da *Nova Escola*, o 1º grau passou para uma duração de 8 anos, permanecendo o mínimo 180 dias letivos. Também se evidenciou uma preocupação com a carga horária de no mínimo 720 horas.

A *razão social*, segundo a equipe elaboradora, discorreu da necessidade de ampliação da educação fundamental para o mínimo de oito anos, articulando-se os conceitos de gratuidade e obrigatoriedade com os de faixa etária e nível de escolarização. Também se assegurou a garantia do direito de educação a todos e, o desenvolvimento social, principalmente em relação a acesso ao mundo do trabalho.

Dessa maneira, o Senador Jarbas Gonçalves Passarinho, Ministro da Educação e Cultura, ao argumentar sobre a *Nova Escola*, confirmou a necessidade da “[...] obrigatoriedade e a gratuidade, a integração do ensino em oito anos do 1º Grau, a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho” (SILVA e ROCHA, 1978, p. 16).

No *sentido pedagógico*, evidenciou-se a necessidade de diminuir a compartimentalização da educação primária e média brasileira, visando propiciar a integração do ensino. Na prática, isso significava a eliminação do Exame de Admissão, afirmando que o

ingresso no ginásio deveria ser automático, abolindo-se o caráter seletivo da escola secundária.

No *sentido econômico*, a Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971, atendeu aos interesses do acordo MEC/USAID, evidenciados por meio de uma planificação educacional, respaldada tanto pela Carta de Punta Del Este quanto pelas decisões tomadas na Conferência de Santiago do Chile e pela Comissão Econômica para a América Latina. Portanto, a ideia de *Reforma Educacional de 1971* apresentou-se estreitamente ligada ao Planejamento Econômico e Social, priorizando o preparo do aluno para ser produtor, consumidor e portador de mão-de-obra qualificada para a indústria. Ou seja, estabeleceu o foco nas orientações para o trabalho, nas mudanças rápidas, nos processos técnicos e nas bases tecnológicas. Conforme já foi dito, trata-se de uma “[...] educação de hoje, projetada no futuro” (Correio da Manhã, 1972).

Nesse sentido, a ideia de *Reforma Educacional de 1971* reforçou a relação entre a política educacional em termos internacionais e o ideário desenvolvimentista da época, evidenciando, inclusive, algumas “incoerências” que foram discutidas nos estudos de Romanelli (2002[1978]). Dentre elas: a falta de recursos para a iniciação ao trabalho; as dificuldades quanto ao atendimento, tendo em vista as diferenças individuais; a falta de recursos humanos e de materiais na zona rural; a falta de orientação para a implantação da formação especial do currículo; a limitação da autonomia das escolas frente às disciplinas fixadas pelo núcleo comum.

Segundo ela, a influência dos Acordos MEC-USAID foi incisiva na *doutrinação* e no *treinamento* de órgãos e pessoas, com vistas à intervenção na política educacional brasileira. Procurava-se eliminar certos obstáculos a uma maior produtividade e, à eficiência do sistema escolar, bem como a ampliação de sua capacidade de vagas. Também ressaltou que a preocupação com a reformulação do modelo de educação primária e média já era demonstrada, desde meados da década de 1960, nos relatórios elaborados pelo MEC-USAID, no *Relatório Meira Matos*¹¹⁷ e no *Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária*¹¹⁸, influenciando o processo de elaboração da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

¹¹⁷ No final de 1967, o Governo criou a Comissão Meira Matos para fazer um levantamento geral da crise da educação brasileira no período de 1964 a 1968 (movimentos estudantis).

¹¹⁸ Grupo criado pelo Governo com a responsabilidade de “estudar a forma da Universidade brasileira, visando sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (ROMANELLI, 27 ed., 2002 [1978], p. 222).

Destacou ainda que, dessa forma e, na contramão da proposta inicial da equipe elaboradora da Lei, o *Relatório Meira Matos* e o *Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária* propugnaram uma reformulação do ensino médio, visando sanar a problemática existente em torno do acesso à Universidade. Ou seja, não se preocupavam com as questões referentes à integração entre a escola elementar e a escola média. Mas mostraram-se interessados na reformulação dos objetivos do ensino médio de 2º ciclo (atual Ensino Médio), e propuseram um desvio de demanda social de escola superior, proporcionando uma formação profissional aos alunos desse nível de ensino (ROMANELLI, 2002 [1978]).

Defenderam, assim, a necessidade de *reorientar o aluno na escolha da profissão*, ou seja, de seguir uma política de distribuição das vagas das Universidades. Para ela, as divergências entre esses grupos resultaram nas contradições presentes no próprio texto da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, gerando dificuldades para a implantação da reforma; bem como, provocaram distorções na elaboração das propostas curriculares estaduais nesse período.

Niskier (1972, p. 117), por sua vez, justificou tal situação afirmando que “A nossa educação ainda é um grande funil”. Além disso, o autor comentou que não se poderia ignorar que os avanços tecnológicos provocariam modificações nas diversas instituições sociais e que

A Escola, como instituição cuja finalidade básica é formar o indivíduo para a vida em sociedade, deve também modificar-se para atender às novas solicitações sociais. [...] Urge que os professores sejam preparados de maneira tal que tenham condições para manter o equilíbrio entre os rumos materialistas que a sociedade vem tomando e o Humanismo. Precisarão compreender, antes de tudo, que a diretriz básica da Educação continuará sendo a de formar cidadão que acreditem nos princípios da liberdade e da individualidade (como componente enriquecedor da vida social). Ao mesmo tempo será necessário que se desenvolva o gosto pelo estudo e aperfeiçoamento contínuo (NISKIER, 1972, p. 117 e 118).

Percebemos que, Niskier (1972) acreditava que era necessário abrir todos os leques possíveis para o aluno de família pobre, para inseri-lo o mais cedo possível no mercado de trabalho.

Nesse sentido, a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi tecida a partir de um contexto caracterizado pela disputa de representações, que resultou em um modelo de escolaridade linear baseado no princípio da integração vertical, nos graus escolares e horizontal, nas habilitações e instituições, transformando os dois cursos anteriores, primário e ginásial, em uma única modalidade de ensino – o 1º Grau. Inclusive, elevando a

obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, sendo o curso obrigatório e gratuito na faixa de 7 a 14 anos e idade.

Em suma, a ideia de *Reforma Educacional de 1971* impulsionou a adoção de um modelo de ensino semelhante ao desenvolvido nas escolas estadunidenses, caracterizado pela formação geral, da 1ª à 4ª série, e uma formação especial: sondagem de aptidões no 1º Grau. Visava à continuidade dos estudos e, à formação profissional no 2º Grau, priorizando a preparação para o trabalho (terminalidade).

Assim, todo concluinte de 2º grau, em princípio, deveria ser portador de habilitação profissional específica, ou das chamadas habilitações básicas. Uma vez que a sondagem de aptidões independe do mercado, a iniciação para o trabalho deveria ser desenvolvida com vistas às necessidades do mercado de trabalho local.

De acordo com Parecer 45/72 (BRASIL, 1972), a iniciação ao trabalho começava a ser desenvolvida pelos educandos desde o ensino de 1º Grau, na escola e na comunidade, com o fim de orientá-los no sentido de conhecerem os diversos campos de trabalho existentes na localidade, na região e no País.

O objetivo final era conduzir os alunos “[...] ao conhecimento de diferentes campos de trabalho, sistemas de produção e prestação de serviços, como também ao uso de materiais e instrumentos e, à prática de tarefas específicas, experimentando técnicas básicas” (SILVA e ROCHA, 1978, p. 80). Assim, percebemos que a grande pedra de toque da *reforma* foi a formação para o mercado de trabalho. Isso exigia mudanças nos currículos e nos processos de avaliação da aprendizagem.

Diante disso, percebemos que, ao nos preocupamos com a *Reforma educacional de 1971* e com a instituição do ensino de Estudos Sociais, estamos também nos referindo a uma educação para a camada social não favorecida da sociedade, aquela que precisava ser formada para o trabalho, para a vida prática, devendo ser “ágil”.

Notamos que, se por um lado, tais princípios encontravam-se vinculados a ideário desenvolvimentista. Por outro, também evidenciaram a preocupação em superar o despreparo dos professores e o alto índice de evasão e repetência. Ou seja, tratou-se de uma resposta aos insistentes apelos para a melhoria da educação do País.

Dessa forma, as representações sobre a reforma educacional circularam e ocuparam o pensamento dos intelectuais, influenciando as publicações pedagógicas e os cursos de aperfeiçoamento de professores, e dos educadores no âmbito da cultura escolar, prescrevendo a rotina escolar, conformando saberes, valores e programas curriculares.

4.2.1 Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 - um programa de atualização e expansão do ensino de 1º e 2º Graus

Com base na Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi implantado o programa de atualização e expansão do ensino de 1º e 2º Graus, entremostrando relações de afinidades para com o modelo educacional estadunidense em diversos aspectos. Mas, não se trata de uma simples cópia, antes, de uma adaptação à realidade histórica e sociocultural. Nesse ínterim, Niskier (1972) ressaltou que,

Do ponto de vista técnico, uma comparação com os Estados Unidos é impraticável. O seu nível de renda e a característica do seu desenvolvimento não têm semelhança com o Brasil dos nossos dias, servindo apenas como um paradigma. A educação americana, no entanto, apresenta aspectos que podem ser úteis ao esquema brasileiro (NISKIER, 1972, p. 164).

Conforme afirmou o autor, na referida Lei foi idealizado um modelo de escola semelhante às *high schools*, chamadas nos Estados Unidos de *escolas múltiplas*. Ou seja, estabeleciam-se três tipos de currículos: um que preparava os estudantes para as admissões nas universidades; outro, de cunho vocacional, orientando-os para o trabalho; e o currículo geral, nem estritamente vocacional, nem preparatório para a universidade.

Lembramos que, de acordo com a mesma Lei, as propostas curriculares de 1º grau deveriam apresentar uma organização denominada de *Núcleo Comum*, que era obrigatório em âmbito nacional. Além disso, uma parte mais diversificada, que evidenciou a preocupação com as particularidades locais, com os planos dos estabelecimentos de ensino e com diferenças individuais. Já em outra parte, buscou-se dar relevo ao estudo da língua nacional, à educação geral, à formação especial, com o objetivo de *sondar aptidões* para a *iniciação ao trabalho*, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho, e, excepcionalmente, com o aprofundamento dos estudos.

Assim, em 12 de novembro de 1971, o Conselho Federal de Educação (CFE), por meio da Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus, constituída pelos educadores Padre Jose de Vasconcelos¹¹⁹, Valnir Chagas¹²⁰, Esther de Figueiredo Ferraz¹²¹, Maria Terezinha Tourinho

¹¹⁹ Presidente do grupo de trabalho que elaborou a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

¹²⁰ O Professor Valnir Chagas atuou no Conselho Federal de Educação de 1962 a 1976, foi um dos principais autores da reforma universitária de 1968, participou da equipe que idealizou a LDB 5.962, de 11 de agosto de 1971. Foi também um dos fundadores da Universidade de Brasília (UnB).

Saraiva¹²², Vicente Pôrto de Menezes¹²³ e Lena Castello Branco¹²⁴, estabeleceu o Parecer 853/71¹²⁵, que fixou o *Núcleo Comum* e a *parte diversificada* para os currículos do ensino de 1º e 2º Graus. A sua relevância encontrava-se na apresentação da proposta de *currículo pleno* que organizou o currículo por *áreas de estudos*. Sobre isso, é oportuno destacar que a Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, nos artigos 2º e 4º, determinou que as “matérias” fossem fixadas a partir de seus conteúdos obrigatórios, devendo estar “conjugadas” umas com as outras, sendo consideradas as atividades, as áreas de estudo e as disciplinas.

Dessa forma, as áreas de estudo seriam formadas pela integração de conteúdos afins, sendo que as situações de experiência deveriam estar relacionadas com os conhecimentos sistemáticos, para a configuração da aprendizagem. Foi o que sugeriu Niskier (1972): uma concepção que remete à integração de conteúdos e experiências (vivência imediata dos alunos), em equilíbrio com os conhecimentos sistemáticos.

Observamos que, naquela época, o foco não estava na superação da fragmentação do conhecimento ou, na desconexão dos conteúdos da realidade. Não que isso não fosse importante. Mas, o que se pretendia, de acordo com a análise de Niskier, era

[...] assegurar a unidade do currículo para promover a reconstrução, no aluno, do conhecimento humano, que é uno e indivisível. Essa convergência se faz pelo seu “relacionamento, ordenação e sequência”, a fim de que, no conjunto, resulte um todo orgânico e coerente (NISKIER, 1972, p. 23-24).

Percebemos que, na ocasião, não havia clareza quanto a essa *conjugação*. A legislação não avançou nesse sentido, limitou-se a ideia de integração de conteúdos afins e de experiências concretas de aprendizagem. Entretanto, essa concepção, a princípio, não foi praticável. Assim, para as primeiras séries do 1º Grau, propuseram apenas um professor em classe, visando, assim, apenas a integração dos conteúdos e dos objetivos das áreas de estudo já mencionadas.

¹²¹ Foi a primeira mulher a ocupar uma cadeira na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), isso em 1949. Atuou como membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, de 1963 a 1964, e, no Conselho Federal de Educação, entre 1969 a 1980. Foi também a primeira mulher a assumir um cargo de Ministra de Estado brasileira, ocupando a pasta da Educação no decorrer do governo do general João Figueiredo, entre 1982 a 1985.

¹²² Atuou na coordenação-geral do Ministério do Planejamento (MINIPLAN).

¹²³ Professor do Curso de Administração Escolar, em Belo Horizonte - MG.

¹²⁴ Foi diretora-geral do INEP, entre 13 de abril de 1983 e 27 de março de 1985.

¹²⁵ De autoria exclusiva de Valnir Chagas (SANTOS, M., 2011).

Para Silva e Rocha (1978), a organização caracterizada por conteúdos, por atividades, por áreas de estudos ou, disciplinas deveria ser fundamentada no desenvolvimento de *habilidades*, de modo a promover nos educandos as capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação. Essas *habilidades* correspondiam aos três componentes curriculares: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. O desenvolvimento delas deveria acontecer, “[...] nas primeiras séries, passando gradativamente, a ganhar especificidade nas últimas séries do 1º grau e à medida que o currículo ganha a forma didática de maior ênfase na organização por disciplina” (SILVA e ROCHA, 1978, p. 60).

Nas séries iniciais, ou melhor, da 1ª série até a 4ª série, as *matérias* foram organizadas em forma de atividades de Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática). Nas seguintes, da 5ª série à 8ª série do 1º Grau, as *matérias* foram estruturadas nos moldes de Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemática e Ciências, sendo tratadas como áreas de estudo:

- a. *Comunicação e Expressão* (a Língua Portuguesa) – Seus conhecimentos, experiências e habilidades deveriam relacionar-se ao *cultivo* de linguagens, que ensejariam ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação *harmônica* de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual. Nesse momento, a *Língua Brasileira* foi considerada expressão de nossa cultura. Observamos que, dentre as representações atribuídas à Língua Portuguesa, foi importante o seu papel na manifestação harmônica da personalidade dos alunos, em todos os aspectos de sua vida pessoal.
- b. *Estudos Sociais* (a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil) – Seus conhecimentos, experiência e habilidades deveriam relacionar-se ao *ajustamento crescente* do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que não se devesse apenas viver, mas também conviver.
- c. *Ciências Físicas e Biológicas* – Tanto no 1º como no 2º Grau, priorizaram o desenvolvimento lógico e com a vivência do método científico e de suas aplicações. Porém, a ênfase no 2º Grau deveria ser na investigação, na invenção, na iniciativa, no pensamento lógico e na noção de universalidade das leis científicas e matemáticas, ou seja, na solução de problemas práticos.

Também foram criadas as disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC), no 1º Grau, e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), no 2º (atual Ensino Médio), que inclusive se apropriaram de alguns conhecimentos relacionados ao ensino de História, desenvolvendo

habilidades sociais. Além disso, exigiu-se também que fosse obrigatória a oferta das seguintes disciplinas: Educação Física, Educação Artística, Programa de Saúde e Ensino Religioso (facultativa para os alunos).

No caso específico da disciplina de História, as orientações curriculares do MEC assentavam-se, em grande medida, numa abordagem que concebia a História como expressão legítima dos interesses do Estado. Nesse sentido, foi criada a disciplina Estudos Sociais, para o 1º grau, devendo ser lecionada por professores polivalentes, da 1ª à 4ª séries, e, por professores graduados no curso de História, da 5ª à 8ª séries.

Nesse sentido, são oportunas as considerações de Selva Guimarães Fonseca (2010) quando afirmou que

Os critérios de seleção de conteúdos são definidos a partir da separação entre a aquisição de habilidades sociais e habilidades específicas. A transmissão das habilidades sociais representa o campo da formação moral e política, enquanto as habilidades específicas se referem à transmissão de informações, conceitos e conhecimentos ligados à área (FONSECA, 2010, p. 59).

Partindo desse princípio, no contexto político que se vivia na década de 1970, o professor de Estudos Sociais enfatizaria o desenvolvimento de *habilidades sociais*, ou seja, o estudo da moral e dos valores cívicos, esvaziando-se dos conhecimentos críticos e reflexivos da realidade do aluno e, de modo geral, do País. Além disso, segundo Silva e Rocha (1978), a partir de três verbos de ação - conhecer, aplicar e praticar - as “matérias” deveriam relacionar-se com as grandes áreas da economia: a primária, a secundária e a terciária.

Assim, observamos que a política educacional procurava atender às exigências do mercado: formação de mão de obra produtiva, e, ao mesmo tempo, conter os gastos sociais, impedindo o investimento em recursos materiais e na preparação dos professores.

Diferentemente do que foi evidenciado por Romanelli (2002 [1978]), para as Professoras Eurides Brito da Silva¹²⁶ e Anna Bernardes da Silveira Rocha¹²⁷ (1978), não havia uma contradição entre os objetivos do ensino e o condicionante mercado de trabalho, pois acreditavam que a *sondagem de aptidões* e a *iniciação ao trabalho* eram compatíveis. Afirmaram que os objetivos do ensino seria o de “[...] conduzir o aluno à ‘autorrealização

¹²⁶Ex-secretária de Educação do Distrito Federal, também foi deputada do Distrito Federal pelo PMDB e condenada à perda da função pública por improbidade administrativa pela 6ª Vara da Fazenda Pública do Distrito Federal (2010).

¹²⁷ Nasceu no Espírito Santo. Foi a primeira diretora da Escola de Aplicação de Brasília, criada em 1962, onde as normalistas poderiam observar aulas e iniciar a prática de magistério. Exerceu vários cargos e funções em Brasília e Espírito, dentre os quais o de Secretária Estadual de Educação e Cultura, no período do governo de Gerson Camata (1983-1986).

peçoal’, ao mesmo tempo em que preparam para a ‘vida de trabalho’ e o ‘exercício da cidadania’” (SILVA e ROCHA, 1978, p.101).

Para as professoras autoras, essa *aparente contradição* mudou o sentido do ensino, tendo em vista que a educação deveria atender à política de desenvolvimento que se preconizava para o País naquela época. Também teria de preparar para as exigências do mercado de trabalho. Desse modo,

Ao compreender-se tal levantamento, o das exigências do mercado como localização de oportunidades atuais de emprego, e o sistema de ensino como simples fornecedor de mão-de-obra para tais necessidades, teríamos, forçando a expressão, um sentido estático, não promocional nesse suprimento processado pelo sistema de ensino. Ter-se-á que partir para o estudo dos programas de desenvolvimento econômico-social do País, do Estado, do Município, para ajustar os cursos *atuais* às necessidades *atuais e futuras* (SILVA e ROCHA, 1978, p.101 e 102).

De acordo com os argumentos de Silva e Rocha (1978), a relação entre a educação e o trabalho não deveria estar fundamentada pela oposição, pois ambos poderiam ampliar as possibilidades do exercício da cidadania e a dignificação da vida. Logo, não poderia ser entendida no sentido estático, mas, no dinâmico, adequando os estudos dos programas a política de desenvolvimento econômico-social do País, do Estado, do Município, “[...] para ajustar os cursos atuais às necessidades atuais e futuras” (SILVA e ROCHA, 1978, p. 103).

Como se pode observar, a *Reforma Educacional de 1971* consolidou a preocupação de formar mão-de-obra para o sistema produtivo por meio da educação, impondo novas demandas de qualificação profissional e reforçando a implantação do tecnicismo pedagógico (técnica e ciência), como responsáveis pelo desenvolvimento social e econômico do País. Isso por meio de políticas curriculares que normatizavam o *que, quando e como ensinar*.

Não podemos ignorar que, de fato, esses *ajustes* significam que se buscava, no campo educacional, produzir consensos vinculados aos interesses dos organismos internacionais. O que estamos dizendo é que, para além dos interesses educacionais, os protocolos de escrita e o engajamento intelectual, evidenciaram a preocupação com o desenvolvimento econômico do País.

No estado do Espírito Santo, em 26 de abril de 1972, na gestão do secretário de educação e cultura Aci Nigri do Carmo, foi apresentado o *Plano de Implantação do Ensino de 1º e 2º Graus*, elaborado pela Comissão Estadual de Planejamento e Assessoria Educacional, apresentando as metas da política educacional de desenvolvimento do ensino de 1º e 2º Graus. O objetivo era atender às diretrizes da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971:

- a) extensão da oportunidade de educação ao maior número possível de indivíduos;
- b) aumento da produtividade do ensino;
- c) ajustamento dos objetivos e conteúdos dos graus de ensino às necessidades do desenvolvimento socioeconômico do Estado, mediante um novo tipo de formação do educando (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1972, p. 14).

A Comissão responsável pelo *Plano de Implantação do Ensino de 1º e 2º Graus* (1972) estabeleceu como prioridade a implantação de 34 Escolas Polivalentes e um Colégio Compreensivo pelo *Programa de Expansão e Melhoria do Ensino* (PREMEN), cujas diretrizes estariam inteiramente coerentes com os postulados e prescrições da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Além disso, preocuparam-se com a formação, o aperfeiçoamento e a atualização dos recursos humanos para a implantação do ensino de 1º e 2º Graus, possibilitando a adequação dos currículos dos centros de formação de professores às exigências da referida legislação.

Dessa maneira, levaram em consideração, principalmente, os Artigos 4º a 16 da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, bem como os princípios estabelecidos na Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, no que se refere ao Artigo 1º: a preocupação de instrumentalizar o ensino com os meios e métodos adequados ao estabelecido, considerando as finalidades da educação nacional, a inspiração nos princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana.

Assim, basearam-se nos fins da educação: a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; a preservação e expansão do patrimônio cultural; e, a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

Ainda em 1972, uma Comissão foi formada pelos professores Therezinha Candida Mares Guia Barbosa, Inocencia Barcellos, Padre Guido Ceotto e Floriano Accioly de Barros. Os três primeiros faziam parte da equipe constituída pela equipe técnica da Secretaria de Educação, e, o último, da Comissão de Gerência de Recursos Humanos da Comissão Estadual

do PREMEN/ES. Nesse momento, foi elaborada a proposta curricular dos Colégios Polivalentes do Espírito Santo, priorizando-se a estruturação dos cursos profissionalizantes.

Em seguida, no decorrer do Governo de Élcio Álvares, sob a gestão do Secretário de Educação e Cultura Alberto Stange Júnior, a Equipe de Currículo de 2º Grau, chefiada pela Professora Evany Valadares Borges, iniciou o trabalho de reformulação da proposta curricular do antigo 2º Grau, instituída em 1974 e publicada em 1975. Nela foram priorizados os princípios da eficiência e a produtividade: “[...] a Escola de 2º grau [seria] a instituição encarregada da educação do adolescente, cabendo-lhe a responsabilidade de prepará-lo para a participação justa e eficiente no desenvolvimento brasileiro” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. 1975, p. 3).

A Equipe de Currículo justificou os princípios norteadores da proposta curricular, considerando tanto as diretrizes da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, como os impactos da implantação de cinco Grandes Projetos Industriais: sendo três do setor secundário (siderúrgico, naval e químico) e dois do setor terciário (turístico e portuário). Entre os complexos siderúrgicos, destacamos: a Usina de Pelotização da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), a Usina Siderúrgica de Tubarão (CST), a Usina de Pelotização Samarco e as indústrias siderúrgicas com terminais portuários. É importante salientar que, coletivamente, a ideia de desenvolvimento econômico do estado do Espírito Santo estava associada a esses *Grandes Projetos Econômicos*, que circularam intensamente por meio de jornais e revistas da época, por exemplo, a *Revista Capixaba*.

A partir dessas considerações, observamos que as propostas curriculares para os 1º e 2º Graus estabeleceram como prioridade a preparação do aluno para o trabalho. No caso da organização do ensino de 2º Grau, foram implantados os cursos de habilitação profissional, com a preparação de mão de obra especializada, atendendo ao Artigo 1º da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, acreditando-se que “[...] somente no exercício de uma profissão o homem se autorrealiza, enquanto se sente cidadão livre e consciente” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. 1975, p. 3).

Além da preocupação com a formação para o trabalho, a Equipe de Currículo considerou também as questões relacionadas ao *problema étnico*:

[...] encontram-se no Brasil todas as combinações possíveis das correntes brancas, preta e vermelha – entretanto a importância relativa de cada raça varia muito de uma parte do país para outra. Apresentam-se na seguinte ordem de importância, as nacionalidades estrangeiras: portugueses e italianos em primeiro e segundo lugar seguidos por espanhóis, japoneses, alemães, poloneses, russos e libaneses. [...]

Outro fator a ser considerado, nos hábitos migratórios do brasileiro da zona rural e das camadas inferiores da população, é o ser desprendimento em relação à terra e sua tendência a deslocar-se permanentemente de um lugar para outro. Esta migração traz uma série de intrincados problemas sociais, econômicos e políticos. Isto significa que grande proporção dos recém-chegados às cidades, pertence às camadas da população brasileira menos preparadas do ponto de vista educacional, econômico, cultural e político para enfrentar a vida nos grandes centros (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. 1975, p. 6).

Mas, o que estava por trás de tudo isso? Como esses princípios nortearam o processo de elaboração dos currículos estaduais, na década de 1970? Nessa época, a diversidade étnica foi uma questão silenciada, não sendo explicitamente abordada pelas políticas curriculares, obviamente, de forma diferente da abordagem atual, tendo em vista as variáveis históricas. Sem dúvida, havia uma preocupação com a representação de *universalização* da educação, já que, com o deslocamento das camadas, ditas no texto da proposta curricular “inferiores da população” e “menos preparada do ponto de vista educacional”, ter-se-ia acesso à escola, provocando-se significativos impactos sociais, econômicos e políticos. Essa questão fragilizava representação do estado do Espírito Santo, principalmente, ao que se referia à ênfase dada à descendência europeia.

A esse respeito, acentuaram-se as dificuldades para os ajustes da educação às necessidades do desenvolvimento econômico e do mercado de trabalho local e regional. Entre elas, destacamos: a falta de estímulo das empresas, para a participação no desenvolvimento educacional do estado; a falta de racionalização na distribuição espacial, com a dificuldade de ampliar as opções nos currículos de habilitação profissional; a falta de condições técnicas e administrativas das escolas que ofereciam o Curso de Habilitação para o Exercício do Magistério de Primeiro Grau; a falta de políticas de incentivo e orientação aos cursos de habilitação profissional, em funcionamento no sistema educacional do estado (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. 1975).

Assim, as instituições tradicionais espírito-santenses, por um lado, se encontraram entre as exigências de uma elite que ansiava por uma educação “de boa qualidade”, ou seja, a necessidade de atender aos interesses da mesma elite. Por outro, as diretrizes legais que determinaram os ajustes da educação aos interesses econômicos e sociais da época. Ou seja, buscaram ampliar o acesso, de modo a preparar as camadas sociais populares para o trabalho.

4.3 DO ENSINO PRIMÁRIO AO ENSINO DO 1º GRAU – A VERSÃO EXPERIMENTAL DE 1973

Durante o governo do presidente Emílio Garrastazu Médici (30/10/1969 a 15/3/1974), ocorreu o processo de aprovação da Lei Nº 5.692, em 11 de agosto de 1971. Conforme já foi dito, esse período caracterizou-se pela repressão política (“Anos de Chumbo” - exílios, tortura, prisões, desaparecimento de pessoas, combate aos movimentos sociais e censura), pelo “milagre econômico”, pelo forte crescimento do PIB e pela intensa propaganda patriótica (“Brasil ame-o ou deixe-o”). É importante considerar ainda que, em consequência disso, as propostas curriculares veicularam concepções antagônicas, evidenciando uma relação conflituosa entre a política educacional e o projeto de sociedade implantado no referido contexto.

A partir daí, iniciou-se um processo de adequação das políticas educacionais e dos programas curriculares às diretrizes da referida Lei. Diante disso, o Departamento de Ensino Fundamental (DEF) prestou assistência técnica às secretarias de educação, no sentido de aperfeiçoar seus procedimentos e estratégias de planejamento curricular, bem como os mecanismos e instrumentos de execução, controle e avaliação dos planos elaborados. Essa assistência técnica consistiu em atividades permanentes, sistemáticas e planejadas, que se fizeram presente por meio de variadas modalidades, como, por exemplo: a realização de visitas às unidades federadas, a promoção de curso de aperfeiçoamento dos administradores e professores, de encontros e seminários, além da divulgação de documentos.

Na organização desses eventos participaram especialistas em planejamento ou, administração educacional, bem como consultores de outras instituições, que foram contratados para tal, e especialistas da Universidade de *San Diego*, até 1976, por força de um programa de cooperação técnica que foi denominado *Project Agreement (PRO-AG)*¹²⁸, criado mediante convênio MEC-USAID. Contou-se também com a participação de técnicos das secretarias de educação, que realizaram visitas periódicas às unidades federadas, priorizando

¹²⁸ O referido Programa era composto de vários Projetos, sendo o principal o relativo ao Levantamento de Solos, iniciado em abril de 1965 e executado pela então Divisão de Pedologia e Fertilidade do Solo, atual Divisão de Pesquisa Pedológica, do Departamento Nacional de Pesquisa Agropecuária, do Ministério da Agricultura. Além da assistência financeira da Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), e a assistência técnica do Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (CONTAP). O Projeto também contou com especialistas do Departamento de Agricultura dos Estados Unidos (USDA), bem como material importado para atender às necessidades imediatas. No Espírito Santo, as ações desse Projeto foram implantadas no início da década de 1970.

as orientações às equipes responsáveis pela elaboração e gerência dos planos, programas e projetos relativos ao ensino de 1º Grau. Eles também acompanharam os estudos realizados internamente ou encomendados a técnicos ou instituições (BRASIL. 1979).

Salientamos que, além da assistência técnica, o DEF transferiu recursos financeiros às unidades federadas e priorizou a reformulação de planos educacionais. Além disso, subsidiou o planejamento dos cursos de formação e de *treinamento* de pessoal docente e técnico e financiou as ações avaliativas em relação à proposta curricular para o sistema, em termos de sua validade e viabilidade, quanto às estratégias adotadas para sua utilização pelas escolas, incluindo os resultados obtidos, a partir da observação do rendimento escolar dos alunos.

Em 1973, foi implantado, em 12 unidades federadas, um modelo de supervisão, constituído por equipes encarregadas de ajustar a “*Reforma Educacional de 1971*” às realidades locais. O objetivo era elaborar um plano de propostas curriculares, visando não só à adequação do que havia sido proposto pelas Secretarias de Educação, mas também a uma melhora da assessoria técnica na elaboração das propostas. Assim, em 1975, essa implantação ocorreu em sete unidades federadas (Espírito Santo, Pará, Ceará, Paraíba, Alagoas, Sergipe, Mato Grosso), sendo que, em outras duas – Santa Catarina e Rio Grande do Norte – só em 1976 foi efetivamente iniciada a adoção das referidas propostas.

Dessa maneira, coube ao DEF: acompanhar e apoiar tecnicamente a experiência de implantação das propostas curriculares durante todo o período compreendido entre 1975 e 1978; financiar parte substancial das ações empreendidas, relacionadas à complementação de salários de 47 supervisores do nível central e de 90 supervisores do nível intermediário (delegacias regionais, distritos educacionais, superintendências, etc.); destinar recursos para a realização de encontros, seminários, elaboração e divulgação de documentos e despesas com deslocamento dos supervisores às escolas. Para isso, transferiu recursos às Secretarias de Educação das 26 unidades federadas, no valor global de Cr\$74.481.384.00, possibilitando, inclusive, a contratação de especialistas qualificados para o desenvolvimento das atividades técnicas (Brasil. 1979).

Nesse contexto, em 1973, no decorrer do governo de Arthur Carlos Gerhardt Santos (15 de março de 1971 - 15 de março de 1975), sob a gestão de Raul Monjardim Castello Branco, então secretário de educação e cultura, iniciaram-se os trabalhos de elaboração da proposta curricular para o 1º Grau. Sua implementação foi submetida a um processo de reformulação curricular, adaptando-se às determinações da reforma educacional estabelecida pela Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

O trabalho de elaboração da proposta curricular foi coordenado pela Equipe de Currículo formada pelas Professoras Déa Martins Galvêas Loureiro, Evany Valadares Borges, Maria da Penha D'Avila Couto e Eliana Umbelino de Souza Albernaz (Coordenadora). O trabalho foi organizado em quatro equipes de assessoria: a) Comunicação e Expressão: Professoras Alacir de Araujo Silva Meireles, Maria Gaviorno e Maria Martins Zanotti; b) Matemática: Professoras Eliane Batitucci e Elza Begossi Machado; c) Integração Social: Professoras Aleyde Cosme, Cedilha Salles Camargo e Maria Angela Feu Rosa Valente; e d) Iniciação a Ciência: Professoras Dalva Gonçalves Laranja e Helena Fernandes Ruschi Bittencourt.

A produção da proposta curricular mostrou-se situada num momento histórico específico, caracterizado pela repressão política, onde aconteceu também a sua circulação e apropriação. Ao que tudo indica, além da intenção dos professores autores/elaboradores, houve também as estratégias e intervenções editoriais a que foram submetidas às publicações dos documentos curriculares. Essas, por sua vez, priorizaram atender aos interesses dos grupos dominantes e dos organismos internacionais.



Figura 6 - Proposta curricular de 1ª à 4ª série do 1º Grau (1973).

A cerca do suporte do documento curricular, questionamos: *O que se pretendiam com a ilustração da capa?* A análise revelou que pretendiam comunicar ao público e aos agentes da cultura escolar que o estado do Espírito Santo estava em *expansão* econômica (CYPRESTE ROMANELLI, 2008). Ou seja, a preocupação foi despertar o professorado para se apropriar do ideário de desenvolvimento econômico. Somou-se a isso, a intenção de promover a circulação de notícias sobre os *Grandes Projetos de Impacto* do estado do Espírito Santo.

No decorrer do texto do documento curricular, outras estratégias foram utilizadas para comunicar o tipo de educação que se pretendia para o estado do Espírito Santo. Verificamos que foram apresentados cinco esquemas que sintetizaram os princípios do documento curricular. O primeiro e o segundo deles referiram-se respectivamente aos princípios de flexibilidade e acessibilidade, fundamentados na Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e, na Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. O terceiro caracterizou as necessidades da criança de 7 a 10 anos de idade: amor, apoio, segurança, movimentar-se, curiosidade, imaginação fértil e interesse em imitar, atividades lúdicas e de socialização. Já o quarto esquema delineou a relação professor-aluno, salientando-a como fator determinante para ajudar na sociabilização deste aluno, propondo atividades em grupo, para que cada criança perceba o seu papel social e desenvolva habilidades sociais.

Nesse sentido, salientamos o papel da disciplina *Integração Social* (uma versão dos Estudos Sociais), estabelecida pela Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, cujos objetivos gerais eram:

ESPERA-SE QUE O ALUNO, AO FINAL DO 1º GRAU, SEJA CAPAZ DE:

- Colaborar dentro de suas possibilidades, na solução de problemas na comunidade, superando a ideia de que todo esforço pelo bem comum cabe apenas ao Governo.
- Compreender que os aspectos físicos, econômicos, políticos e socioculturais influenciam na vida da comunidade.
- Demonstrar solidariedade humana, valorizando o ser humano, independentemente de classe, raça, sexo, convicção filosófica e religiosa.
- Acompanhar, com espírito crítico, as mutações constantes da sociedade.
- Conhecer os principais aspectos da história da humanidade, valorizando a evolução social, moral e cultural até o presente.
- Respeitar o Patrimônio Nacional, valorizando os ideais do homem brasileiro e sua herança cultural.
- Reconhecer os direitos e deveres básicos do cidadão, numa sociedade democrática (ESPÍRITO SANTO. 1973, p. 11).

Dessa maneira, evidenciou-se um projeto de escola como um lugar de formação humana, de preparação para a vida, sendo uma reguladora da sociedade nos aspectos relacionados à igualdade, à liberdade e, à solidariedade.

Na versão da proposta curricular de 1973, especificamente, o que versão dos Estudos Sociais apresentada como uma disciplina escolar, denominada *Integração Social*, e não como uma área integração de saberes. Percebemos que distorceram, assim, os projetos de ensino de Estudos Sociais propostos Ralph Preston (1965[1950]), John Michaelis (1970[1956/1963]), Delgado Carvalho (1957) e João Roberto Moreira (1960). Isso está relacionado à arena de disputas, embates de representações, que priorizaram a formação humana e a relação entre os aspectos sociais e o meio. Dessa forma, objetivaram garantir no documento curricular o lugar do ensino dos Estudos Sociais.

A partir disso foram tecidas algumas considerações importantes na organização dos protocolos de escrita dos programas curriculares de todas as séries. Ei-las: 1) comportamentos relacionados à participação adequada na vida em grupo; 2) compreensão do valor do trabalho: na vida da família e da escola (1ª série); na vida da comunidade (2ª série); na vida do município (3ª série); na vida do Estado e do País (4ª série); 3) habilidades específicas, aumentando com a complexidade, conforme a série de ensino; 4) difusão de eixos dos conhecimentos: 1ª série (trabalho/família/escola); 2ª série (trabalho/comunidade); 3ª série (trabalho/município); 4ª série (trabalho/Estado e País). Assim, a finalidade da disciplina *Integração Social*, por um lado, poderia desenvolver habilidades que favorecem a participação mais efetiva dos alunos na vida social e na organização do trabalho, considerando-os em suas dimensões individuais e coletivas. Por outro, atendia às exigências ideológicas da época, moldando e disciplinando comportamentos.

Após a elaboração da proposta curricular, iniciou um período de experimentação (aplicação) em algumas escolas estaduais da capital. Por exemplo, no Colégio Estadual do Espírito Santo, a Escola Estadual de 1º e 2º Graus Maria Ortiz (antiga Escola Normal “Pedro II” e Escola Modelo); a Escola Estadual Professor Fernando Duarte (Instituto de Educação), sob a coordenação das Professoras Aleyde Cosme, Cedilha Salles Camargo e Maria Angela Feu Rosa Valente. Em seguida, formou-se uma equipe para adequar a proposta curricular às novas exigências da política educacional. Os trabalhos de reformulação curricular foram coordenados por uma equipe formada pelas Professoras Déa Martins Galvêas Loureiro, Evany Valadares Borges, Maria da Penha D’Avila Couto e Eliana Umbelino de Souza Albernaz

(coordenadora da equipe), que atuaram como assessoras da área de Integração Social (Estudos Sociais).

Para assegurar o trabalho de reformulação da proposta curricular, criou-se a equipe técnica de Divisão de Currículo e Supervisão, sob a coordenação da professora Dora Cortat Simonetti, que fez as adequações aos fundamentos da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem que, após a *experimentação* (aplicação) e o *treinamento* dos seus professores, introduziu a noção de desenvolvimento de comportamentos, especificamente de *habilidades* e da noção de avaliação dos processos cognitivos. Isso evidenciou a preocupação em formar professores com conhecimentos relacionados ao desenvolvimento de condutas e de aprendizagem dos alunos.

Pelo exposto, observamos que se costurou uma teia de múltiplos significados e caracterizada pela invenção, que não a descaracterizou, mas a legitimou como uma representação. Ou seja, como uma composição que esses educadores fizeram de sim, do seu tempo, da sociedade, da educação e da escola. Buscaram, a partir disso, inculcar valores, crenças e condutas, dar uniformidade a prática do professor e normatizar *o que, como e quando* ensinar.

Como resultado desse trabalho, a Secretaria de Educação e Cultura fez publicar a proposta curricular de 1974, uma versão reformulada, a qual recebeu complementos, assunto que será abordado na próxima seção.

4.4 A PROPOSTA CURRICULAR – A VERSÃO DE 1974

Conforme já foi dito, o nosso estudo se preocupou com as representações de ensino de Estudos Sociais presentes nas propostas curriculares do estado do Espírito Santo da década de 1970. No exercício de compreendê-las, consideramos as propostas curriculares como escritas institucionalizadas, que se constituíram em síntese de representações tecidas a partir de movimento de histórias conectadas e do diálogo entre as experiências e as expectativas acumuladas de modo superposto pelos professores que as elaboraram.

É importante destacarmos que a versão da proposta curricular do estado do Espírito Santo de 1974, apesar de ter sido reformulada e complementada, manteve o caráter experimental, sendo sua aplicação acompanhada pela Comissão Estadual de Currículo, sob a coordenação da Professora Eliana Umbelino de Souza Albernaz. Os trabalhos de

reformulação, complementação e aplicação da proposta curricular de 1ª a 4ª série foram acompanhados pelas Professoras Déa Martins Galvêas Loureiro, Evany Valadares Borges, Maria da Penha d'Ávila Couro e Anna Bernardes da Silveira Rocha, que atuou na coordenação da Comissão Central de Currículos – DEF/MEC, responsável pela assistência técnica a essa equipe regional.

A Assessoria de Área de 1ª a 4ª série ficou sob a responsabilidade das Professoras que atuavam nas escolas estaduais em que ocorreu a aplicação da proposta curricular: a) na Área de *Comunicação e Expressão*: Alacir de Araújo Silva Meirelles, Maria Gaviorno, Maria Martina Zanotti, Olga Maria Gama Barreto, Izabel Helena Silva de Oliveira; b) em *Integração Social*: Aleyde Cosme, Cedilha Salles Camargo, Maria Ângela Feu Rosa Valente; c) na Matemática: Eliane Batitucci, Elza Begossi Machado; d) em *Iniciação às Ciências*: Dalva Gonçalves Laranja, Helena Fernandes Ruschi Bittencourt.

Já a assessoria da proposta curricular de 5ª a 8ª série ficou sob a responsabilidade das seguintes Professoras: Déa Martins Galvêas Loureiro, Evany Valadares Borges, Lúcia Maria França Siano, Maria da Penha D'Ávila Couto e Regina Lúcia. Também foram formadas as equipes para assessorar os trabalhos por Áreas de Integração Curricular, constituídas da seguinte maneira: a) *Comunicação e expressão* – as professoras Alacir de Araújo Silva Meirelles, Izabel Helena Silva de Oliveira, Maria Lúcia de Almeida Assef, Olga Maria Gama Barreto e Shirley Marylene Peixoto Saliba; b) *Estudos Sociais* – os professores Cely da Rocha Neves¹²⁹, Maria Neila Geaquinto¹³⁰, Ariette Moulin Costa¹³¹ (Colaboradora), José Francisco Morelato (colaborador) e Renato José da Costa Pacheco¹³² (Colaborador); c) *Matemática* – os professores Eliane Batitucci, Oduvaldo Braun e Nélon Lis Piotto D'Ávila (Colaborador); d) *Ciências Físicas e Biológicas* – os professores Bárbara Weinberg, Luís Máraio Có e

¹²⁹ Segundo depoimento da Professora Celi da Rocha Neves, na ocasião lecionava no Colégio Estadual do Espírito Sano. Em 1980, defendeu a dissertação de Mestrado em Educação, *Análise da operacionalização da proposta curricular de Estudos Sociais na 5ª série, das escolas da rede estadual dos municípios da Grande Vitória - Espírito Santo* (1980).

¹³⁰ Coautora com Liene de Freitas Lima do livro “Espírito Santo”, da Série Estudos Social, publicado em 1977.

¹³¹ Membro da Academia Cachoeirense de Letras e da Academia Feminina Espírito-santense de Letras.

¹³² Membro do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo, da Comissão Espírito-santense de Folclore, da Academia Espírito-santense de Letras, onde ocupa a cadeira nº 33, cujo patrono é José Horácio Costa e da Academia Capixaba dos Novos. Faz parte do grupo de Letras. Ocupou o cargo de Juiz de Direito, desde 1957, em Vitória e Guaçuí. Foi colaborador nos principais jornais do Estado e Revistas. Manteve uma coluna literária e informativa, na revista “Vida Capixaba”, desde o final da década de 40, denominada "Polo Norte... Polo Sul... Notas de literatura". Pesquisador e especialista sobre a história e o folclore capixabas com vários livros publicados.

Ângela Pinto Abreu dos Santos (Colaboradora); e) *Parte Especial* (Formação Especial) – os professores Alcebíades Salles Filho, Alcione Abreu Brandão e Deny Nogueira. A assistência técnica oferecida pelo DEF ao trabalho de elaboração da proposta curricular da 5ª à 8ª séries foi realizada sob a coordenação da professora Helena Lopes, membro da Comissão Central de Currículo (DEF/MEC).

A área de Formação Especial foi organizada em observação ao exposto no artigo 5º, parágrafo 2º, da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, visando à *sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho* para os alunos do 1º Grau, de acordo com a faixa etária dos alunos. Dessa forma, a equipe encarregada pela elaboração dessa parte priorizou os conhecimentos relacionados à área das Técnicas Agrícolas, de Economia Doméstica, Industriais e Comerciais. Já no 2º Grau, os cursos apresentaram um caráter *profissionalizante*, atendendo aos interesses dos acordos entre o Brasil e os Estados Unidos (MEC-USAID). Assim, foram disponibilizados recursos financeiros destinados às Escolas Polivalentes. A oferta dos cursos estava vinculada a e a realidade educacional e econômica dos estados brasileiros.

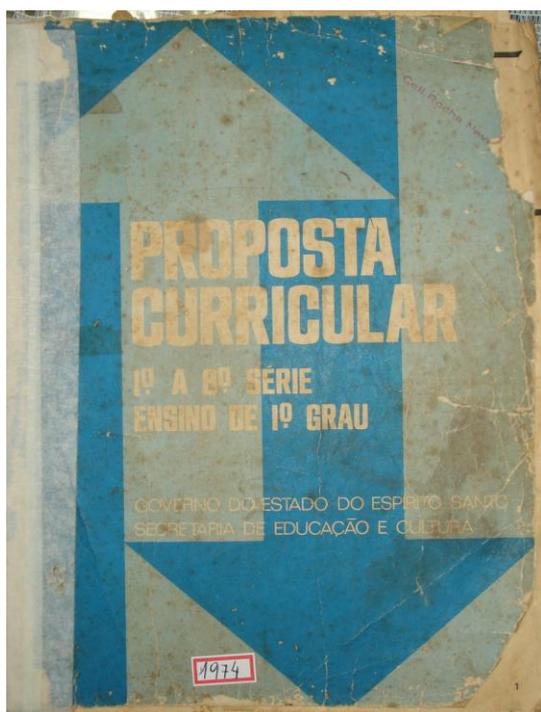


Figura 7 - Capa da Proposta Curricular de 1ª a 8ª série (versão de 1974).

A capa da proposta curricular na versão 1974¹³³, como na versão anterior, não se limitou a ilustrar ou atrair os possíveis leitores, mostrou-se como um espaço privilegiado para comunicar ao público as intenções e o lugar das políticas educacionais no estado do Espírito Santo. Ou seja, estabeleceu um diálogo com o suporte, produziu sentidos e significados que colaboram para a compreensão da construção social atribuída ao documento curricular.

Conforme se pode observar na figura 7, na capa aparecem duas setas, ambas na posição vertical: uma em tom de azul escuro, na direção de cima para baixo; a outra, em tom de azul claro, na direção de baixo para cima. Dialogando com o suporte textual, observamos que as estratégias editoriais visam à produção de

¹³³ O carimbo vermelho na parte superior e a direita da capa é o nome da Professora Celi da Rocha Neves, quem disponibilizou documentos do seu arquivo pessoal para a nossa pesquisa.

sentidos que corroboram com a representação de uma participação coletiva dos professores no processo de elaboração da proposta curricular, numa tentativa de superar o caráter normativo e de imposição, geralmente atribuído às publicações institucionalizadas.

Na *Apresentação* da proposta curricular, Raul Monjardim Castello Branco, então Secretário de Educação e Cultura, em nome da equipe de estudos curriculares, destacou o caráter experimental da proposta e a necessidade dos professores responderem com “[...] suas críticas, sugestões e relato de experiências, de modo a caracterizar plenamente aquele sentido dinâmico que se deseja alcançar” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. 1973, Apresentação).

Dessa maneira, o discurso textual procurou vincular o documento curricular aos princípios estabelecidos pela Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. O princípio *Preocupação com a democratização do ensino* remeteu-se à preocupação com os altos índices de evasão e repetência em toda a organização escolar, demonstrando a necessidade das escolas atenderem às necessidades e aos interesses dos alunos. Porém, tal princípio não levou em consideração as questões sociais que acentuadas pela questão da evasão e da repetência, pelas dificuldades relacionadas à continuidade de estudos e, pela dificuldade de acesso ao Ensino Superior que, conjuntamente, agravavam os problemas da educação.

O segundo princípio é o da *Elaboração de objetivos claros e definidos*, conforme o texto normativo da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Dessa forma, a proposta curricular apresentou em sua organização tanto os objetivos da escola de 1º grau que deveriam ser alcançados até o final das oito séries quanto os objetivos de cada área (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências e Matemática). Dessa maneira, visaram propiciar a integração vertical, tão recomendada no art. 5º, da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, tais objetivos deveriam inspirar os professores de uma mesma área, de forma que fosse realizado um trabalho integrado de 1ª a 8ª série. Finalmente, também apresentaram outros objetivos, por série e área, os quais foram integrados horizontalmente pelos professores, de modo que estivessem relacionados, e não, compartimentados e estanques (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. 1974 a).

O terceiro princípio foi o do *Atendimento ao interesse e à maturidade*, com base em nos estágios de desenvolvimento das crianças, fundamentados na *Teoria Genética* de Jean Piaget, e, dos resultados das experiências desenvolvidas por vários professores desde a elaboração da proposta curricular de 1969. Os professores autores/elaboradores da proposta curricular procuraram relacionar os conteúdos de acordo com o desenvolvimento físico, psíquico e social do educando. Isso significa que ao invés de priorizarem os conteúdos,

propuseram objetivos para uma melhor integração do trabalho educativo, visando, assim, à autorrealização do aluno. Ou seja, “A educação para o pensamento, por conseguinte, tem como meta indireta mais importante ajudar os indivíduos a adotarem um papel ativo e inteligente na formulação da vida da sociedade [...]” (FURTH, 1972 [1952], p. 188).

O quarto princípio caracterizou-se pela *Adequação da escola à comunidade*:

Sendo a escola reconhecida como a única instituição de educação sistemática, cabe-lhe a grande responsabilidade orientar o indivíduo para viver em sociedade. Torna-se por isso imprescindível que a escola seja integrada, capaz de atender aos seus se insere, funcionando como instituição à comunidade na qual anseios [funcionando como uma instituição capaz de atender aos anseios da comunidade na qual se insere], promovendo ao mesmo tempo seu desenvolvimento e progresso social. Daí a nossa preocupação com a necessidade de adequar a escola à comunidade. Isto se verifica inclusive na seleção dos conteúdos que visam a integrar o educando ao meio, através de conhecimentos relacionados à sua vida diária (ESTADO ESPÍRITO SANTO. 1974 a, p. 8).

Dessa forma, os professores autores/elaboradores do documento curricular propuseram evidenciar a relação entre o desenvolvimento do pensamento social da criança e a realidade social. Ou seja, eles conceberam a epistemologia de Piaget não como uma mera teoria do desenvolvimento intelectual, mas em uma teoria do *desenvolvimento humano*, e, como tal, reuni as várias atividades designadas como lógicas, criativas e sociais (FURTH, 1972 [1952]).

Por último, o quinto princípio, o da *Flexibilidade*. Nele,

A proposta curricular em nível de sistema deve ter como uma das importantes características a flexibilidade, para garantir a sua administração às várias condições existentes no Estado. Evitamos indicações metodológicas para não tolher a liberdade e a criatividade do professor. Somente ele, conhecendo as possibilidades e capacidades dos alunos, poderá selecionar os métodos mais adequados e convenientes à consecução dos objetivos, tendo, portanto, ampla liberdade de tornar suas aulas eficientes, dinâmicas e criativas (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. 1974 a, p. 9).

Foi possível observar as estratégias de legitimação do documento curricular. Primeiramente, os professores autores/elaboradores situaram a proposta curricular no âmbito institucional com a apresentação das equipes técnicas responsáveis por sua elaboração. Em seguida, Raul Monjardim Castello Branco, secretário de educação na ocasião, no texto da *Apresentação* do documento curricular, enfatizou a participação coletiva dos professores na elaboração da proposta curricular e a sua autonomia no planejamento da prática educativa. Dessa forma, escamoteou o caráter normativo da proposta curricular. Acreditamos que, a partir disso, o que estava em jogo, além da pretensão de se fazer com que os professores

legitimassem a referida proposta curricular, era a preocupação com uma possível resistência desses ao documento curricular.

Outra estratégia foi evidenciada no texto de *Introdução*, de autoria da Professora Eliana Umbelino de Souza Albernaz, coordenadora da Comissão Estadual de Currículo, ao situar o documento curricular em um movimento de inovações de caráter gradual e lento.

O texto ocupou a primeira metade da página.

Nesta fase de profundas transformações na educação brasileira, coube-nos a enorme tarefa de reformulação dos currículos. Essa reformulação deveria ser dirigida no sentido de adequar as orientações curriculares aos novos objetivos educacionais delineados pela lei 5692. Com isto em meta, começou a Comissão Estadual de Currículo a estudar a realidade do Estado, nossas possibilidades e as descobertas no campo da psicologia da aprendizagem para tentar definir uma filosofia educacional para o Estado do Espírito Santo.

Todos os leitores desta proposta perceberão que muito se fez, mas há ainda muito a fazer. Em todas as fases do trabalho estive à equipe preocupada em dosar as inovações visando levar à escola esta nova filosofia, mas também com o propósito de não efetuar mudanças radicais que poderiam ter consequências negativas. Nossa intenção foi fazer um trabalho inovador que fosse o primeiro de uma série, pois o planejamento curricular é dinâmico por sua natureza. Estamos conscientes de que este trabalho não abrangeu todos os aspectos que poderiam ser reformulados, mas também esperamos que desencadeia uma série de reflexões que servirão de base para novas inovações.

Eliana Umbelino de Souza Albernaz
Coordenadora da Comissão Estadual de Currículo
(ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1974 a, p. 4).

Logo abaixo desse texto, ocupando a outra metade da página, uma fotografia (ANEXO B). Tal fotografia é considerada aqui como uma representação significativa (emblemática) da sala de aula: lousa, livros didáticos, professor, o único em pé e posicionado no centro da sala, e os alunos, sentados ordeiramente em carteiras enfileiradas, evidenciando uma conduta disciplinada dos alunos. Também observamos que os arranjos da sala de aula, expressou um modelo de escola, de ensino, de professor e de alunos. Há uma imbricação entre o texto e a imagem, que se deu a ler e colocou à circular as representações de uma cultura escolar que se propôs “dosar as inovações”, evitando assim as “mudanças radicais”. Ou seja, projetou-se para a formação de futuras gerações mudanças de caráter lento e gradual, criando uma nova cultura escolar a partir do imbricamento de continuidades e inovações.

É possível, assim, verificar que as representações da escola moderna constituindo a partir das mesmas referências.

É frequente, no campo da educação, indagarmos sobre quais teorias aplicamos em sala de aula. É frequente comentarmos que escolas e

professores são refratários a mudanças e inovações; que seriam apegados – por demais – a modelos tradicionais de ensino. Porém dificilmente o debate debruça-se sobre a indagação daquilo que se tem chamado de ensino tradicional. Tradicional, por definição, é algo que radica na ideia de tradição. Podemos, então, compreender que ensino tradicional é aquele cuja âncora é firmada na raiz de uma dada tradição. Sendo assim, é de se supor que todos os modelos de ensino que, de alguma maneira, são defendidos por nossa contemporaneidade possuem alguma raiz em alguma tradição. Se isso for verdade, o consenso sobre o que vem sendo nomeado ensino tradicional pode parecer um pouco mais difícil de ser obtido (BOTO, 2012, p. 359).

Nesse sentido, este estudo debruçou-se sobre cada página das propostas curriculares analisadas, verificando o quanto estão presentes em nós as marcas da *tradição*, numa tentativa de compreender aquilo que compõe historicamente nossa forma de ser escola, de sermos professores e ensinarmos História.

Nas páginas seguintes, apareceram os mesmos esquemas da versão de 1973, totalizando um número de oito esquemas. Um deles iniciou com a evocação aos professores, através da expressão “*Caro professor*” (ANEXO C). Legitimaram, dessa maneira, o documento curricular, e, viabilizaram uma aproximação com o professor leitor, comunicando-lhes que

Reformulamos o currículo com a colaboração de muitos, consultando vários colegas, verificando a realidade educacional do Estado, visando torná-lo acessível à sua compreensão [do professor], para proporcionar-lhe melhores condições de cumprir sua missão de educador (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. 1974 a, p. 10).

Levar adiante essa “missão” significava naquele momento provocar um possível impacto na rotina de sala de aula, cuja questão central estava relacionada à necessidade do professor desvincular-se de práticas ditas tradicionais e, desvinculadas da realidade dos alunos.

Além disso, observamos no esquema uma representação da responsabilidade do professor pela transmissão de parcela da cultura normatizada no documento curricular, ou seja, ele foi convocado a assumir a “missão” os modos próprios de pensar e agir relacionados ao que se esperava de sua prática docente, superpondo ao que se encontra historicamente presente no interior da escola e das salas de sala. Ou seja, de acordo com Julia (2001, p. 10 e 11), os professores (“Caro professor”) foram “[...] chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação”.

Isso se repete nos demais esquemas relacionados à *relação professor e aluno*, enfatizando o perfil e o papel do professor. É importante salientarmos que os esquemas

formaram círculos, que evidenciaram um movimento dinâmico e não sequencial e hierárquico.

Assim, o primeiro se referiu ao *perfil do professor que ajuda o aluno* (ANEXO D) foi delineado a partir de nove características, que foram organizadas de forma contínua e sem hierarquia: respeitar as diferenças individuais; desenvolver a autoconfiança a partir da valorização do seu esforço; dar exemplo em todas as situações; incentivar o aluno a expressar suas ideias; planejar as atividades de acordo com o interesse dos alunos; alternar trabalhos ativos com trabalhos tranquilos e atividades de concentração, com distrações; dar ao aluno liberdade de movimento; expressar-lhe amizade; e, evitar situações que conduzam ao erro.

Da mesma forma, o esquema seguinte também se referiu ao *perfil do professor que ajuda o aluno* (ANEXO E). Esse continuou a elencar como o professor poderia ajudar aos alunos: adequando o currículo às necessidades dos alunos; estimulá-los para o trabalho escolar; propiciando-lhes um ambiente de compreensão e cordialidade; procurando conhecer seus problemas; aceitando suas limitações; compreendendo seu comportamento; auxiliando-os na tomada de decisões; proporcionando-lhes atividade em grupo; orientando-os na escolha profissional. A atitude do professor na relação com seus alunos era um fator determinante para o desenvolvimento do currículo.

Notamos, por meio desses esquemas, que se delineou uma relação professor-aluno baseada no diálogo, na interação entre eles, no crescimento interior, na troca de experiências e no desejo de torná-la mais humana. Propuseram, assim, a superação das práticas ditas *tradicionais*, evidenciando a responsabilidade do professor nesse processo.

Conforme observamos, a relação professor-aluno conquistou um espaço significativo na representação de educação que se pretendia constituir no âmbito da cultura escolar. Dessa maneira, pretendiam disciplinar/normatizar as atitudes dos alunos e dos professores. Tendo isso em vista, os professores autores/elaboradores buscaram, assim, impulsionar o professor leitor a refletir sobre sua prática docente, engajando-se na relação afetiva com os seus alunos, de modo desenvolver a aprendizagem e as habilidades sociais que contribuam para a transformação social da comunidade em que vive. O professor idealizado deveria apresentar um conjunto de práticas, códigos, valores estabelecidos no documento curricular, dando sentido ao mesmo e pô-los a circular.

Diante do caráter experimental do documento curricular, especificamente aos *arranjos* caracterizados pela sua adequação a Lei Nº 5.962, de 11 de agosto de 1971, viu-se a necessidade, além dos cursos de formação e aperfeiçoamento dos professores, de elaborar um

documento com as orientações referentes à implantação do documento curricular. Assim, a Comissão Estadual de Currículo de 1º Grau, constituída pelas Professoras Evany Valadares Borges, Maria da Penha d'Avila Couto e Regina Lúcia Gianordoli, organizou a elaboração desse documento, formando duas equipes de trabalho: a Equipe de Comunicação e Expressão, constituída pelas Professoras Alacir de Araujo Silva Meireles, Izabel Helena de Oliveira (Educação Artística), Maria Gaviorno, Maria Lúcia de Almeida Assef e Shirley Marylene Peixoto Saliba; a Equipe de Estudos Sociais formada pelos Professores Celi da Rocha Neves, José Francisco Morelato e Maria Neila Geaquinto. A assistência técnica ficou sob a responsabilidade da Comissão Central de Currículos (DEF/MEC), coordenada pela Professora Helena Lopes.

O referido documento evidenciou as orientações referentes à definição ao que se devia ensinar (conteúdo), a finalidade (metodologia) e como determinar se os alunos estão aprendendo (avaliação). Assim,

Contrariando o tradicionalismo, o conteúdo, atualmente deixou de ser um fim em si mesmo passando a ser um dos meios para se alcançarem os objetivos. Daí a justificativa da Proposta Curricular ser elaborada em termos de objetivos, cabendo à Escola selecionar os conteúdos mais adequados à sua realidade e os que conduzam aos objetivos propostos (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. 1974 b, p.3).

Da mesma forma, segundo o documento orientador, a avaliação, evidenciou outra função, para além de julgar, deveria diagnosticar, visando assim acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem da criança, e ao professor forneceria informações para aprimorar a prática docente. A partir dessa concepção, a avaliação passou a ser vista como integrante do processo de aprendizagem, contínuo e sistematizado. Assim,

A escola não deverá preocupar-se exclusivamente com notas, decorrentes de testes, de verificação de conteúdos, mas também e principalmente com os outros aspectos o desenvolvimento do aluno: relacionamento social, interesse, sentimentos em relação a si mesmo e em relação aos outros, etc. A avaliação refere-se não só aos aspectos quantitativos, mas também aos qualitativos do desenvolvimento (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. 1974 b, p. 3).

Dessa maneira, observamos que os aspectos inovadores da proposta curricular e do documento orientador estão relacionados a influencia da Psicologia de Desenvolvimento da Aprendizagem, a partir do referencial de Jean Piaget, resultando na preocupação com os objetivos e com a avaliação. Isso demonstra que o movimento de histórias conectadas possibilitou as apropriações inventivas.

Além disso, observamos que as orientações referentes ao modo de pensar e agir dos professores foram estratégias para normatizar a cultura escolar e a formação do professor e também o seu aperfeiçoamento.

4.5 A VERSÃO DE 1974 E A PROPOSTA PARA O ENSINO DA ÁREA DE ESTUDOS SOCIAIS

Como se sabe o modelo ou modelos de ensino de Estudos Sociais estadunidense teve como matriz o modelo inglês. Todavia, aquele percorreu uma trajetória peculiar. Da mesma forma, aconteceu com a sua apropriação nas publicações pedagógicas e nas propostas curriculares no estado do Espírito Santo. Foram importantes as marcas do modelo educacional estadunidense: caráter funcional e pragmático de John Dewey. Porém, essa apropriação também ocorreu de forma peculiar e inventiva. Essa inventividade é evidenciada na apropriação de outras matrizes educacionais, como, por exemplos, daquelas que dialogaram com a Psicologia de Desenvolvimento da Aprendizagem da Criança, principalmente, pelos estudos de Jean Piaget, postos a circular a partir da sua atuação no *Bureau International Education* (IBE). Assim, percebemos que Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo, por meio da escrita dos professores autores/elaboradores, da Proposta Curricular de Estudos Sociais, priorizou o desenvolvimento de atitudes, valores, conhecimento e habilidades dos alunos, com ênfase nas habilidades sociais.

Ailse Cypreste Romanelli (2008), ao analisar a proposta curricular de 1974, salientou a importância da organização da proposta por áreas de estudo, evidenciando preocupação com uma espécie de interação entre as *matérias*, cada uma com seus programas de ensino, da primeira à oitava série. Romanelli (2008) destacou a presença dos conceitos da teoria de Jean Piaget como norteadores dos objetivos da proposta curricular. Para ela, eles foram redigidos de forma comportamental, acompanhados do conteúdo e atividades correspondentes, caracterizando o documento como um misto que mantém o enfoque tecnicista embora permeado de práticas cognitivistas (CYPRESTE ROMANELLI, 2008). Lembramos que, era muito comum naquela época a abordagem dita “tecnicista” e o desenvolvimento de comportamentos cognitivos. Essa tendência também aparecia em livros, manuais, guias e cadernos metodológicos, escritos para serem lidos por professores, visando ao

aperfeiçoamento da prática docente. Esses enfoques foram concebidos na época como inovações dos *modos de ser professor* e de reorganização dos *modos de ensinar*.

Conforme já foi dito, acreditamos que não se pode limitar a análise das propostas curriculares apenas aos aspectos apresentados pela autora. A trajetória percorrida no nosso estudo evidenciou a necessidade de serem revisados os estudos sobre o ensino de Estudos Sociais, na primeira metade do século XX. Isso, tendo em vista tanto os aspectos inovadores a época – concepção de integração e do ensino de habilidades -, como as distorções provocadas pelas adequações às políticas de desenvolvimento econômico (*Milagre brasileiro e Grandes Projetos de Impacto*), ao ideário de segurança nacional e ao nacionalismo ufanista de base moral e cívica.

A proposta para o ensino da área de Estudos Sociais apresentou dois objetivos básicos:

- a) Atender às diretrizes da lei 5.692, planejando um estudo integrado dos fatos históricos com o meio geográfico e dando ênfase à interdependência existente nestes dois aspectos.
- b) Oferecer ao aluno oportunidade de analisar os fatos sociais para que assim possa alcançar a maturidade psico-social (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. 1974 a, p. 72).

Considerando as pesquisas sobre os Estudos Sociais ora apresentadas, observamos que há uma aproximação com a proposta anterior, quando se propôs no documento curricular a continuidade crescente da 1ª à 8ª série. Para as séries iniciais, o aluno deveria desenvolver atividades que envolvessem os conhecimentos da realidade: a família, a escola, a comunidade próxima, o município e o Estado, dentro de um contexto maior, que é a Nação.

Ao seguir as diretrizes da Lei Nº 5692, de 11 de agosto de 1971, a proposta do ensino de Estudos Sociais evidenciou a apropriação da concepção de atuação de apenas um professor para o ensino de Geografia e de História, argumentando que isso facilitaria a integração dos conhecimentos, propiciando aos alunos a globalização de conhecimentos dessa área. Assim, seriam atendidas as características biopsicossociais dessa fase de transição. Não obstante, observamos que houve um esvaziamento dos conhecimentos históricos, bem como os professores autores/elaboradores priorizaram os aspectos físicos no estudo da Geografia. Inclusive, de acordo com o apresentado na proposta curricular, somente na 5ª série os alunos deveriam estudar História em uma abordagem linear: Brasil Colônia e Brasil Independente.

Dessa forma, foi proposto o seguinte programa curricular:

Na 1ª fase o professor deverá acentuar nossa dependência ao mundo português e as modificações introduzidas pela colonização lusitana no mundo tropical. O estudo da Geografia da 5ª série focaliza totalmente o Brasil em seus aspectos físicos e humanos sem a perspectiva regional que ficou reservada à 6ª série. Compete aos professores propiciarem experiências

de adequação do estudo regional com a História do Brasil. Exemplificando: o estudo da Região Sudeste poderá ser feito correlacionado com os primórdios da Independência proque nessa reação ocorreram os fatos principais da nossa emancipação política (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. 1974 a, p. 73).

Que História foi proposta no documento curricular? Observamos que a História proposta pela equipe de Estudos Sociais propôs superação da *História-Nação*. Porém, ainda se assentou na abordagem eurocêntrica e linear, inovando-se a partir da flexibilidade de adequação do estudo regional.

Nas 7ª e 8ª séries, em virtude de estar o aluno na fase do raciocínio formal, sendo, portanto, capaz de generalizar, oferecemos-lhe um estudo paralelo de Geografia e História com atuação de mais de um professor. Sugerimos que, ao estudar o velho mundo em seus aspectos históricos e geográficos, o aluno seja estimulado a relacionar os fatos com os do mundo atual, analisando-os e destacando a participação do Brasil. Paralelamente ao estudo das civilizações mais antigas que se desenvolveram no Egito, China e Índia, serão focalizados os aspectos geográficos destas nações. A Oceania, porém, por possuir características sócio-econômicas semelhantes às do velho continente, foi integrada ao estudo do mesmo (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. 1974 a, p. 73).

Notamos que diferentemente das séries que antecede, na 7ª e 8ª séries separaram a Geografia e a História, possibilitando a atuação de mais de um professor, tendo em vista a peculiaridade do raciocínio formal dessas disciplinas. Conforme já foi dito aqui, observamos que as balizas para essa divisão se referia às diretrizes estabelecidas no *Seminário de Montreal* e no *Seminário de Sèvres*, que foram apropriadas pelos intelectuais, resultando em de suas escritas (livros, manuais, guias e cadernos metológicos); bem como, à influência dos estudos da Psicologia de Desenvolvimento da Criança. Assim, essas ideias foram apropriadas de forma superpostas e inventivas.

Em função das *novas* prescrições legislativas – com base na Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971- as *grades curriculares* sofreram alterações em decorrência do processo de institucionalização dos Estudos Sociais, a partir da integração entre o ensino de História e Geografia. Os professores autores/elaboradores acreditavam que, desse modo, poder-se-iam *humanizar* o mundo tecnológico e formar as consciências humanas. Argumentaram também que essa integração poderia ser mais facilmente alcançada por meio de atividades. Por exemplo: seminários, excursões, debates e simpósios, envolvendo as diversas fases da evolução da História e da Geografia, de OSPB e de Educação Moral e Cívica. A disciplina de Educação Moral e Cívica, até a 7ª série, foi proposta de forma integrada à área de Estudos Sociais. Somente na 8ª série foi apresentada de forma sistematizada e associada a OSPB.

Além disso, a equipe que elaborou as propostas curriculares pretendia superar o ensino *tradicional*, caracterizado pela memorização de nomenclaturas excessivas, e, muitas vezes, inúteis; bem como, as datas precisas, discutíveis pelos grandes historiadores, representando pouca validade para os alunos. Isso evidenciou a apropriação do pensamento de autores estadunidenses de Ralph Preston (1965 [1950]) e John Michaelis (1970[1956/1963]), dos intelectuais que atuavam nas instituições brasileiras, como Delgado de Carvalho (1957) e João Roberto Moreira (1960), e a produção didatizada presente nas escritas dos professores autores: Maria Onolita Peixoto (1964), Leny Werneck Dornelles e Therezinha Deusdará (1967), James Braga Vieira da Fonseca e Lydinéa Gasman (1969), bem como na produção local de Liene de Freitas Lima e Maria Neila Geaquinto (1977[1974]). O que havia em comum entre esses intelectuais? Eles atribuíram aos Estudos Sociais o papel de provocar a revisão dos valores da sociedade, da educação, da escola, do ensino, das disciplinas e de seus conteúdos, dos métodos didáticos e da própria aprendizagem (*como aprende*).

Dessa forma, os professores autores e elaboradores da proposta curricular, além de apropriarem das diretrizes da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, conceberam os Estudos Sociais como uma inovação metodológica do ensino das Ciências Sociais. Tal interpretação favoreceu a construção da representação de um professor com uma formação de cultura geral, vistas de conjunto, perspectiva, processos e métodos de ensino, sem estabelecer predileção por qualquer conteúdo. Para selecioná-los o professor deveria levar em consideração a realidade do aluno e o desenvolvimento da sua aprendizagem cognitiva e social. Dessa maneira, os professores autores e elaboradores propuseram um ensino voltado para a integração do educando ao mundo físico e social, resultando no seu desenvolvimento individual e a socialização com o outro.

Segundo a Professora Celi da Rocha Neves (1979, p. 14),

Na elaboração da Proposta Curricular de Estudos Sociais o objetivo prendeu-se dois pontos básicos:

Atender as diretrizes da Lei 5.692/71, planejando um estudo integrado dos fatos históricos com o meio geográfico e dando ênfase à interdependência existente nestes dois aspectos.

Oferecer ao aluno oportunidade de analisar os fatos sociais para que assim possa alcançar a maturidade psicossocial.

Sua abrangência de 1ª a 8ª série fundamenta-se no princípio da continuidade, a fim de evitar repetições. Nas primeiras séries o aluno realiza atividades que envolvem a família, a escola, a comunidade próxima, o município e o Estado dentro de um contexto maior que é a nação.

Observamos por meio da escrita da referida Professora, que participou da elaboração do documento curricular, marcas da apropriação das representações sobre Estudos Sociais que

circularam de forma superposta. Como exemplo disso, podemos citar a apropriação dos temas conforme a aproximação com a realidade da criança: família, escola, comunidade, município e Estado.

Dessa forma, a proposta curricular estadual de 1974 seguiu as orientações da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, assim, da 1ª à 4ª série, o ensino de História e Geografia resultou na disciplina conhecida como *Integração Social*. Nas 5ª e 6ª séries, resultou nos Estudos Sociais, em ambas as séries, as aulas seriam ministradas por apenas um professor, de cultura geral, enquanto para as turmas de 7ª e 8ª séries, ofereceu-se um ensino paralelo de História e Geografia, com um professor especialista para cada disciplina¹³⁴. Quanto ao ensino de Educação Moral Cívica (EMC), ocorria até a 7ª série e, de Organização Política e Social Brasileira (OSPB), para a 8ª série. Além disso, a Resolução n.º 8, do Conselho Federal de Educação, de 9/8/72, os conteúdos mínimos da disciplina História deveriam estar relacionados à História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea e do Brasil.

Na proposta para a *Integração Social*, priorizaram os temas relacionados à realidade dos alunos: na 1ª série, a Família e Escola; na 2ª série, os Aspectos da Comunidade; na 3ª série, os Aspectos do Município; na 4ª série, os Estados e o País. Os tópicos/eixos norteadores estavam relacionados aos aspectos sociais e econômicos, atitudes sociais e o enriquecimento de experiências. Já nas propostas curriculares para o ensino de Estudos Sociais das 5ª e 6ª séries, os professores autores/elaboradores optaram pela divisão por objetivos e sugestões de conteúdos, bem como pelo eixo-norteador: atitudes sociais, o trabalho na vida da comunidade, habilidades específicas, aspectos geográficos e históricos (do Brasil, na 5ª série; das Regiões do Brasil, na 6ª série).

Para 7ª série, esses foram: Estudos Sociais – objetivos e sugestões de conteúdos, enfocando-se os eixos-norteadores *atitudes sociais e habilidades específicas*; História Geral – objetivos e sugestões de conteúdos; Geografia Geral – conhecimentos, objetivos e sugestões de conteúdos. Na 8ª série: Estudos Sociais – objetivos e sugestões de conteúdos, apresetando como eixos-norteadores as *atitudes sociais e habilidades específicas*; História Geral –

¹³⁴ Para lecionar Estudos Sociais, os profissionais deveriam ser licenciados pelos cursos de Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia, Geografia e História - que formava um curso único até 1956 -, obtendo registro de acordo com a Portaria n.º 341, do Ministério da Educação e Cultura, de 1/1/65. Assim, seria necessário que o curso de Filosofia oferecesse as matérias de Estudos Sociais e Geografia. O de História, Antropologia Cultural e Sociologia. A partir da Resolução n.º 8, do Conselho Federal de Educação, de 9/8/72, foi estabelecido por um novo currículo, mínimo, de licenciatura curta, composto pelas disciplinas História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Teoria Geral do Estado, Organização Social e Política do Brasil, Estudos dos Problemas Brasileiros e Educação Física. De acordo com a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, esses profissionais poderiam obter registros no Ministério da Educação e Cultura, com habilitação para ministrar as aulas de Estudos Sociais.

conhecimentos, objetivos e sugestões de conteúdos; Geografia Geral – conhecimentos, objetivos e sugestões de conteúdos. A proposta curricular para o ensino de Organização Política e Social do Brasil e para a Educação Moral e Cívica incluía: Direitos e deveres do homem – objetivos e sugestões; Família – objetivos e sugestões; Nação – objetivos e sugestões; Constituição – objetivos e sugestões.

Sobre a relação entre os saberes da Geografia e da História, a Professora Celi da Rocha Neves (1979, p. 14 e 15) salientou que:

Para facilitar a integração geográfico-histórica, propiciando ao aluno, a globalização de conhecimentos desta área e atendendo assim as suas características biopsicossociais numa fase de transição, propôs-se a atuação de um só professor na 5ª e 6ª série. O aluno nestas séries estudará a História em linhas tradicionais: Brasil-Colônia e o Brasil Independente. O estudo da Geografia focalizará totalmente o Brasil em seus aspectos gerais (físicos, humanos e regionais) Na 7ª e 8ª série, em virtude de estar o aluno na fase do raciocínio formal, sendo [sic] portanto capaz de generalizar, foi oferecido um estudo paralelo de Geografia e História com a atuação de mais de um professor. Sugeriu-se estudar o velho mundo em seus aspectos histórico e geográficos, seja o aluno estimulado a relacionar os fatos, procurando analisar e destacar a participação do Brasil sempre que possível.

Paralelamente ao estudo das grandes civilizações que se desenvolveram no Egito, China e Índia, [sic] serão focalizados os aspecto geográfico destas nações.

Por possuir características socioeconômicas semelhantes ao Velho Continente, foi a Oceania integrada ao estudo do mesmo.

Educação Moral e Cívica até a 7ª série integra-se à área de Estudos Sociais, porém aparece de forma sistematizada somente na 8ª série associada à Organização Social e Política do Brasil, devido à identidade de objetivos.

Observamos, então, se por um lado, houve uma inventividade em relação à concepção de integração, limitando as “matérias” de Geografia e História. Por outro, evidenciou a permanência de representações em relação ao ensino de História, que se mostrou vinculado às características da visão eurocêntrica e aos marcos da História das Civilizações.

O referencial bibliográfico apresentou leituras compartilhadas por professores de Estudos Sociais e de História pertencentes a diferentes grupos de intelectuais, transitando em várias escritas. Entre elas, “Formação Histórica do Brasil”, de J. Pandiá Calógeras (edição de 1967); “Vultos do Brasil”, de Eli Behar (1967); “Estudos Sociais, Introdução”, de Leny Werneck Dornelles e Therezinha Deusdará (1967); “História do Brasil”, de Sérgio Buarque de Hollanda (1973); “O Espírito Santo é Assim”, de Neida Lúcia Morais (s/d); “História do

Espírito Santo”, de Maria Stella Novaes (s/d); “História do Espírito Santo”, de José Teixeira (s/d).

No decorrer processo de implantação da proposta curricular, os professores autores/elaboradores organizaram um caderno com as orientações metodológicas, visando, assim, auxiliar os professores na aplicação da proposta curricular: *Orientações curriculares – Comunicação e expressão e Estudos Sociais* (1974). Segundo o texto da *Introdução Geral*, a elaboração do documento se revestiu da pretensão de auxiliar o professorado na execução da proposta curricular.

A equipe de Estudos Sociais, formada pelos professores - Celi da Rocha Neves, José Francisco Morelato e Maria Neila Geanquinto-, optou por orientar ao professorado, especificamente, quanto ao uso de mapas e globo, atividades extraclases e recursos audiovisuais¹³⁵, enfatizando as técnicas e métodos necessários, definindo-as e explicando passo a passo para a aplicação em cada série de ensino. Vemos que apresentaram um conjunto de práticas que permitiriam “[...] a transmissão e a assimilação de tais saberes e a incorporação destes comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10). Ou seja, buscaram, assim, normatizar os saberes pedagógicos relacionados ao ensino de Estudos Sociais.

Observamos que houve uma superposição entre as permanências e as mudanças nos materiais e recursos elencados e sugeridos aos professores, possibilitando-nos a compreender o hiato entre usos prescritos e usos efetivos dos materiais didático-pedagógicos. Outro aspecto importante está relacionado ao exame do referencial bibliográfico, cuja constatação, apesar de óbvia, foi relevante: na lista constam as obras, aqui já mencionadas, como o livro dos Professores Leny Werneck Dornelles e Therezinha Deusdará (1967), James Braga Vieira da Fonseca e Lydinéa Gasman (1969 e 1971), a *Coleção Nosso Estado e*, além desses, o livro da Professora Marina Quintanilha Martinez, *Brasil, Nossa Terra, Nossa Gente*. Também atentamos para a ênfase aos saberes da Geografia por meio do referencial específico: Zoe Thrall, *O ensino de Geografia*, e Zoraide Bethame Victorello, *Geografia Ativa*.

Compreendemos, então, que a proposta curricular e as orientações curriculares resultaram da apropriação de representações superpostas, que circularam por meio de escritas e leituras de uma geração de professores autores/leitores que entendia o ensino de Estudos Sociais como “[...] sinônimo de desenvolvimento de saberes práticos [...] e de conteúdos aplicados à harmonização e solução dos problemas do país” (MARTINS, 2003, p. 27).

¹³⁵ De acordo com anotações a lápis e o testemunho apresentados pela Professora Celi da Rocha Neves. Essas orientações foram feitas respectivamente por ela, pela Professora Maria Neila Geaquinto e José Francisco Morelato.

Para nós, as propostas curriculares carregaram em si o poder da escrita, a intencionalidade impregnada de representações, tornando visível a fabricação de um consenso sobre *o que, quando e como* ensinar Estudos Sociais, vinculado à ideia de *renovação pedagógica, de reforma educacional e novo currículo*, conforme variáveis históricas.

Na próxima seção, evidenciaremos as representações de Estudos Sociais nos estudos da Professora Celi da Rocha Neves (1980). Verificamos por meio desse trabalho que uma parcela significativa do professorado apropriou-se dessas novas perspectivas e procuraram ensinar os conteúdos de Estudos Sociais, priorizando a relação com os problemas contemporâneos, oportunizando aos estudantes um posicionamento frente à realidade regional e brasileira.

Além disso, de modo geral, as propostas curriculares mantiveram os aspectos inovadores, ao proporem a *concepção de área* (áreas culturais), a ênfase no desenvolvimento de habilidades sociais, a valorização dos conhecimentos regionais e locais. Na verdade, implicitamente, sugerem a superação de uma *história-pátria* ou, *história-nação* e o desenvolvimento de uma metodologia voltada para a pesquisa.

É a partir desses aspectos, que propomos a reinterpretação dos Estudos Sociais, principalmente, enquanto uma concepção de integração de área de estudo que envolve uma mudança de pensamento e uma “tomada de posição cultural” (FONSECA e GASMAN, 1971, p. 10).

4.6 PROPOSTA CURRICULAR PARA O 2º GRAU

A Equipe de Currículo de 2º Grau, formada pelas Professoras Déa Martins Galvêas Loureiro, Heloisa Nogueira da Gama de Souza, Marília Antunes Feu Rosa, Nemyr Menezes Pagani e Therezinha Cândida Mares Guia Barbosa (coordenadora), em sua tarefa de organizar o currículo do estado do Espírito Santo, optou por adequá-la aos objetivos, aos conteúdos e às sugestões de atividades estabelecidas pelas diretrizes da Lei Nº 5692, de 11 de agosto de 1971.

Diante disso, a equipe priorizou a oferta de habilitações profissionais em nível de 2º Grau, e lançou-se na defesa do princípio da formação para o trabalho, argumentando que o País e o estado necessitavam de mão-de-obra especializada para atender à demanda do

mercado de trabalho emergente, tendo em vista a instalação dos grandes Complexos Industriais.

Conferindo centralidade às prescrições escritas, parte-se do pressuposto de que, na materialidade do documento curricular, inscreveram-se estratégias de normatização dessa cultura. Notamos a ênfase ao ideário de desenvolvimento econômico e a preparação para o mercado de trabalho.

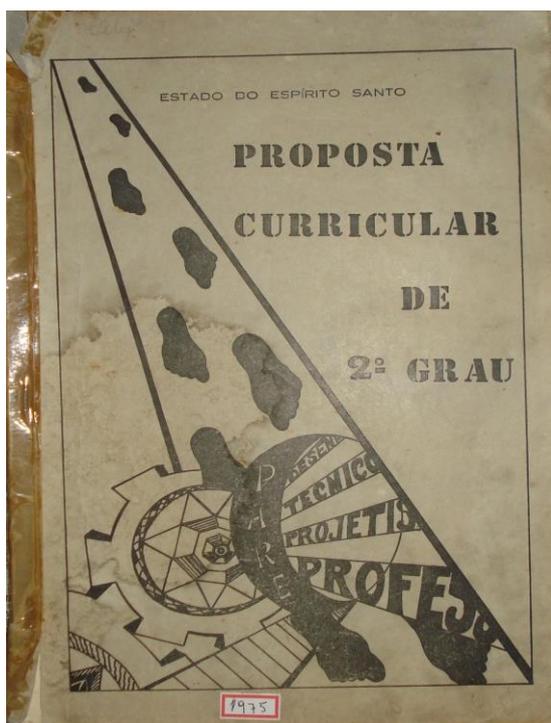


Figura 8 - Proposta curricular do 2º Grau (1975).

Sobre isso, inicialmente, observamos que a imagem da capa do documento curricular. Percebemos que, de forma imponente, ocupou mais da metade da página em sentido diagonal. Tratou-se de uma composição gráfica formada por engrenagens, nomes de cursos técnicos, um caminho e uma sequência de pegadas ou passos. Questionamos, então: O que representa? O que significa? Observamos que se deu a ler como uma educação cuja principal preocupação era com a oferta de habilitações profissionais como projeção/caminho em direção ao futuro, ou seja, a caracterizado pela autorrealização e pela cidadania. Como se quisesse afirmar: *o futuro começa agora*, por meio de uma educação profissional.

Tornou-se emblema do desenvolvimento econômico e figura simbólica compartilhada por histórias conectadas e apropriadas nas políticas curriculares do estado do Espírito Santo, visando colocar a escola como um lugar mais condizente com as exigências sociais e econômicas daquela época. Buscaram, assim, desenhar uma cultura escolar com uma projeção para o futuro caracterizado pelo pleno desenvolvimento econômico.

A escrita do documento curricular iniciou com o texto do artigo 1º, da Lei Nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, evidenciando os princípios da educação nacional. Assim, legitimaram a integração entre os dois graus de ensino e também entre a educação geral e formação especial - a educação profissional.

Além disso, seguiram as orientações do Decreto Lei Federal Nº869, de 12 de setembro de 1969 e do Parecer Nº101/1970. Assim, o documento curricular apresentou os Estudos

Sociais como uma concepção de área, porém os conteúdos, os objetivos e as sugestões metodológicas foram organizados por disciplina: Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil e Moral e Cívica.

Para a escrita da proposta curricular, os professores autores e elaboradores consideraram as três categorias estabelecidas pela Lei N°5692, de 11 de agosto de 1971: *autorrealização, qualificação para o trabalho* e *preparação e exercício consciente da cidadania*.

Com isso, algumas mudanças no ensino de História foram legitimadas pela nova LDB, possibilitando que o texto prescritivo evidenciasse a superação do caráter puramente informativo, estudo de datas, nomes e fatos, e, primasse pelo formativo. Todavia, os professores autores/elaboradores destacaram que isso não significava ignorar o cuidado com:

[...] a precisão e a objetividade; a valorização dos sentimentos de solidariedade e de trabalho construtivo; o resultado da soma da experiência humana no campo dinâmico do saber, do aperfeiçoamento, do progresso; a constatação da vitória da razão sobre a força e do direito sobre a injustiça (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 59).

Para tanto, insistiram “[...] no estudo de temas básicos, importantes para o conhecimento do mundo de ontem, para o entendimento do mundo de hoje e, de certa forma, capazes de nos orientar na direção das principais tendências do mundo de amanhã” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 59).

Tendo isso em vista, optaram por uma concepção de ensino a partir da História do Brasil integrada a História Geral, especificamente relacionada à história do ocidente, enfatizando o estudo por meio de mapas, debates, interpretações de textos, livros e pesquisas, permitindo auxiliar o estudante na vivência histórica com o texto.

De igual maneira, pensaram em proporcionar “[...] uma aprendizagem viva, atuante e dinâmica, fazendo da História uma experiência válida e real – não um estudo de datas, nomes e fatos, mas sim uma mensagem de confiança no futuro de um mundo melhor, mais humano, mais justo” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 59).

Especificamente ao que se refere ao ensino da História, salientaram que o aluno deveria desenvolver um raciocínio histórico a partir de sua realidade e das suas condições cognitivas e sociais. Assim, os objetivos gerais do documento curricular apresentaram-se atrelados a formação da personalidade do aluno (individualidade) – marcante e espírito vivo, empreendedor, dinâmico -, bem como vinculados aos ideais de justiça, paz e de unidade nacional; bem como, ao comportamento e atitudes adequadas à vida em grupo (coletividade)

– cooperação, valorização do cívico e social, da ordem, da justiça e do trabalho-, e à “[...] compreensão do homem e do mundo em vive e onde vai atuar” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. 1975, p. 60).

O documento curricular apresentou uma concepção de História vinculada a ideia de ciência integrativa que guarda o progresso da civilização, caracterizada concepção de tempo linear e por uma visão determinista e eurocêntrica dos fatos histórico. A ênfase recaiu na organização econômica.

Os professores autores e elaboradores, no decorrer do processo de composição do documento curricular, preocuparam-se em estabelecer como protocolo de escrita a seguinte sequência: os objetivos, como aquilo que o aluno deveria ser capaz de fazer; os conteúdos, como os conhecimentos históricos que deveriam ser transformados em saberes escolares; e, as sugestões metodológica de ensino ou orientações apresentadas pelo professor e que deveria ser desenvolvidas pelos alunos para que houve aprendizagem significativa.

Observamos a permanência da concepção *tradicional* no ensino de História, não inviabilizou as iniciativas de superação da tradição instalada na cultura escolar.

Dessa maneira, percebemos que a *Proposta curricular de 2º Grau* tornou-se um espaço de disseminação de um ideário de reforma com foco em atingir os professores, impulsionando-os a mudar a prática docente, a partir de normas historicamente construídas, apropriadas de maneira inventiva e conformadora de representações sociais, didáticas e pedagógicas.

4.7 A PROPOSTA CURRICULAR PARA A ESCOLA NORMAL (1976)

No estudo sobre as propostas curriculares do estado do Espírito Santo, buscamos enfatizar os suportes materiais da produção, circulação e apropriação dos saberes pedagógicos, bem como a configuração da cultura escolar, principalmente, ao que se refere ao ensino de Estudos Sociais. Com essa preocupação, anteriormente, demonstramos o significado da Escola Normal para a sociedade espírito-santense e, em que medida se fez circular as representações referentes ao ideário educacional liberal estadunidense em defesa de uma educação nova.

Nesta seção, enfatizamos a trajetória da disciplina escolar Estudos Sociais no currículo das Escolas Normais do estado do Espírito Santo, sob a influência dos fundamentos da Lei Nº

5.692, de agosto de 1971, em se tratando do ideário estadunidense e escolanovista que circulava na década de 1970.

Em 1976, foi elaborada a proposta curricular para o Curso de Habilitação para o Magistério, que formava os professores para o ensino de 1º Grau. Na ocasião, o governo estava sob a gestão de Élcio Álvares (15/03/1975 - 15/03/1979), a Secretaria de Educação e Cultura estava sob o comando de Alberto Stange Júnior e o Conselho Estadual de Educação era presidido por Leandro Nader. O grupo que assumiu a responsabilidade de elaboração do documento curricular foi liderado pelas Professoras Icléia Maria Pereira Netto, chefe do Departamento Técnico-Educacional, e Evany Valadares Borges, chefe da Divisão de Currículo e Supervisão, bem como pela Professora Déa Martins Galvêas Loureiro, coordenadora da Equipe de Currículo de 2º Grau. Tal equipe foi composta pelas Professoras Aurélia Hermínia Castiglioni, Heloísa Nogueira da Gama de Souza, Marília Antunes Feu Rosa e Nemyr Menezes Pagani.

Considerando que escreveram para um público diferenciado e em circunstâncias pedagógicas específicas, esse grupo, no texto inicial do documento curricular, tornou públicas suas representações de sociedade, educação, ensino e formação de professores, não se limitando a apresentar os objetivos para o magistério de 1º grau. Também defendeu que o professor deveria dispor de uma cultura geral e específica, no mínimo, suficiente para orientar com segurança o ensino de 1º Grau até a 4ª série.

Além disso, ao espraiar das ideias pedagógicas daquela época, o grupo de professoras também argumentou que o estudante do Curso de Magistério do 1º Grau deveria desenvolver as habilidades próprias para o exercício dessa habilitação, tais como: ser aberto às mudanças e inovações; ter habilidades para o trabalho em grupo; estar disponível para o estudo, para uma constante atualização e um contínuo aperfeiçoamento; interessar-se pelo desenvolvimento nacional, estadual e comunitário; manter relacionamento interpessoal positivo; interessar-se pelos problemas ecológicos¹³⁶, participando de sua solução.

Tendo isso em vista, questionamos sobre, no âmbito da prescrição, a especificidade dos modelos pedagógicos em que se organizaram as proposta curricular de Ensino de Estudos Sociais, e, que se pôs a circular nas Escolas Normais do Espírito Santo, no decorrer da década de 1970.

¹³⁶ Expressão que aparece no documento em questão.

O documento aqui apresentado resultou da escrita das professoras responsáveis pela consultoria referente ao ensino de Estudos Sociais: as Professoras Edja Felício de Souza e Liene de Freitas Lima¹³⁷. Ambas, na ocasião, eram professoras da disciplina *Estudos Sociais e Regionais*, no curso de habilitação para o magistério, no Liceu Muniz Freire, em Cachoeiro de Itapemirim, no estado do Espírito Santo.

Interessadas em oferecer diretrizes que orientassem a seleção, o planejamento e a execução dos objetivos, dos conteúdos e das atividades de Estudos Sociais, propuseram um programa curricular que abordou aspectos referentes ao País, ao Estado, ao Município e a Comunidade, conforme determinação da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Dessa maneira, ao final do 2º Grau, os alunos da Escola Normal deveriam ser capazes de ensinar Estudos Sociais e também aptos para: reconhecer a transformação do homem em relação ao meio físico; conhecer as principais características do País e do Estado; conhecer e valorizar os recursos culturais, naturais e econômicos de sua região; reconhecer a importância da família para a comunidade e seu inter-relacionamento com a escola; valorizar e cultivar as obras de seus antepassados; conhecer e aplicar a Proposta Curricular de 1ª a 4ª série do 1º Grau; valorizar o trabalho, a ordem e a justiça.

Por último, as Professoras Edja Felício de Souza e Liene de Freitas Lima apresentaram os conceitos relativos à evolução da sociedade humana e ao desenvolvimento de habilidades sociais. Diante disso, utilizaram os seguintes verbos: identificar, caracterizar, analisar, relacionar, reconhecer, justificar, justificar, situar, relatar, selecionar. Primaram pela apresentação de sugestões metodológicas diversificadas (tradicional e inovadoras). Por exemplo: traçar a linha de tempo sobre a História do Brasil; discutir sobre causas e consequências dos fatos mais importantes, confecção de mapas da América, do País e do Estado, consulta a Atlas (Geográfico); fazer consulta bibliográfica sobre a História do Espírito Santo e vultos históricos, sobre a formação étnica do povo brasileiro; dramatizar fatos históricos; comparar as práticas agrícolas e relacionar os principais produtos da agricultura; confeccionar álbuns sobre indústrias do País e do Estado; discutir sobre a importância da industrialização para o crescimento econômico; entre outros. Preocuparam-se, assim, em

¹³⁷ Formação: Licenciatura em Geografia, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Madre Gertrudes de São José; e, Curso de Direito, pela Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim. Atividades exercidas: professora de Geografia, na Escola Newton Braga; professora de Geografia, na Escola Estadual Liceu Muniz Freire, na qual foi diretora; professora de Geografia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Madre Gertrudes de São José; professora de Geografia, na Faculdade de Administração e Ciências Contábeis de Cachoeiro de Itapemirim; sócia-fundadora da Escola Guimarães Rosa, em Cachoeiro de Itapemirim, em 1º de março de 1975; coautora, com Maria Neila Geaquinto, na obra *Espírito Santo* (1975).

relacionar os saberes escolares ao ideal de desenvolvimento econômico industrial que circulava no Estado do Espírito Santo naquele momento.

A bibliografia da referida proposta evidenciou um diálogo com outras obras, algumas delas consideradas textos clássicos, como: *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais* (edição de 1970), de Delgado de Carvalho; *Mapas e Globo no Ensino de Estudos Sociais* (edição de 1967), de Leny Werneck Dornelles e Therezinha Deusará; *Guia Metodológico de Estudos Sociais e Cadernos de Estudos Sociais – 2º Grau* (1969), de Lyndinea Gusman e James Braga Fonseca; *Estudos Sociais para Crianças numa Democracia* (edição de 1967), de John Michaelis; *Ensinando Estudos Sociais na Escola Primária* (edição de 1965), de Ralph Preston. Além dessas, com algumas publicações locais. Por exemplo: *Espírito Santo* (sem data de edição), de Liene de Freitas Lima e Maria Neila Geaquinto; *Geografia e História do Espírito Santo* (sem data de edição), de Miguel Kill; *Assim é o Espírito Santo* (sem data de edição), de Neida Lúcia Moraes; *História do Espírito Santo* (sem data de edição), de Maria Stela Novaes.

Tendo isso em vista, as Professoras Edja Felício de Souza e Liene de Freitas Lima, enfatizaram os conhecimentos referentes à atualidade do Brasil e do Estado do Espírito Santo, em intrínseca relação com o desenvolvimento industrial e os projetos implantados, naquela época, no solo espírito-santense. Para elas, a proposta curricular deveria levar em consideração que os Estudos Sociais têm a finalidade de ocupar-se com as ações recíprocas entre o ser humano e o meio social e físico. Essa concepção circulou a partir de histórias conectadas e resultou em produtos culturais, como: livros, manuais, compêndios, guias, cadernos metodológicos, orientações e propostas curriculares.

Dessa maneira, buscaram oferecer aos estudantes do magistério pré-requisitos para que, no exercício de sua profissão, pudessem atingir “[...] o desenvolvimento de qualidades intelectuais e morais imprescindíveis à formação de elementos capazes de participar na solução de problemas sociais e contribuir para o progresso da região” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. 1976, p. 71).

Lembramos, conforme destacou Guy de Hollanda (1957), que o ensino de Estudos Sociais foi desenvolvido na maioria das escolas estadunidenses, subordinando o ensino da História ao estudo de épocas mais recentes, em uma perspectiva demasiadamente limitada, dando-se relevo a alguns conteúdos, em prejuízo de outros. Ressaltamos que tal compreensão é indispensável para o entendimento dos conhecimentos abordados pela área.

Diante disso, atentamos para as representações acerca da cultura pedagógica relacionada ao ensino de Estudos Sociais, percebemos, então, nitidamente que o professor formado na Escola Normal seria habilitado, aperfeiçoado, atualizado e preparado para ministrar o ensino de Estudos Sociais, fundamentado nos preceitos relacionados à integração dos conhecimentos de Geografia, História, Sociologia e Economia, aproximando-os do enfoque dado pelas decisões do Seminário de Montreal e do Seminário de Sèvres.

Além disso, observamos, mais uma vez, as aproximações e distinções entre o proposto nos documentos curriculares espírito-santenses da década de 1970 e as produções de Delgado de Carvalho (1957), João Roberto Moreira (1960), John U. Michaelis (1970[1956/1963]), Ralph C. Preston (1965 [1950]), Maria Onolita Peixoto (1964), Leny Werneck Dornelles e Therezinha Deusdará (1967) e James Braga Vieira da Fonseca e Lydinéa Gasman (1971).

4.8 OLHARES DE UMA PROFESSORA DE ESTUDOS SOCIAIS

Em 1975, o governo do Estado preocupou-se em assegurar o processo de implementação da Proposta Curricular de 1ª a 8ª série. Por isso a Secretaria de Educação e Cultura, através do Departamento Técnico Educacional e Divisão de Currículo e Supervisão, realizou um estudo diagnóstico do desenvolvimento de alguns aspectos do Currículo, na rede oficial estadual, abrangendo dezesseis municípios do Estado. As áreas do currículo escolhidas foram as de Comunicação-Expressão, Matemática e Estudos Sociais, nas 1ª, 2ª e 5ª séries do 1º Grau. Com a mudança de governo, a pesquisa não foi concluída. Porém, por iniciativa da Professora Celi da Rocha Neves¹³⁸, a pesquisa foi retomada, resultando em sua Dissertação de Mestrado, defendida em 1980.

Ao tomamos a dissertação da Professora Celi da Rocha Neves (1980), consideramo-la com o propósito de obtermos indícios reveladores sobre a organização da cultura escolar no estado do Espírito Santo. Ou seja, por meio dessa escrita, sentimo-nos autorizados a esboçamos uma aproximação com as representações de ensino de Estudos Sociais nas escolas espírito-santenses, vislumbrando a dinâmica do currículo de Estudos Sociais naquela época.

Nesse sentido, consideramos a escrita da Professora Celi da Rocha Neves (1980) como uma prática cultural constituída a partir da síntese de representações que circularam

¹³⁸ A Professora Celi da Rocha Neves participou de elaboração do referido documento curricular.

conectadas a múltiplas concepções e resultaram em normatizações destinadas à formação de professores; bem como, dos saberes relacionados às experiências, valores e crenças pessoais da referida professora acumulados de forma superposta. Podemos chamá-los aqui de saberes profissionais. Perguntamos, então, pelo modo como se articularam e compuseram uma cultura escolar específica ao ensino de Estudos Sociais.

Em virtude das questões investigativas apresentadas na pesquisa da Professora Celi da Rocha Neves (1980), o nosso esforço incidiu sobre a observação dos aspectos concernentes ao zelo da mesma com a descrição daquilo que chamou de *operacionalização* da proposta curricular de Estudos Sociais. Ao fazê-lo, preocupou-se em aferir criteriosamente por meio de informações estatísticas, abrangendo os três municípios da *Grande Vitória* (Vitória, Vila Velha e Cariacica). Esses municípios foram escolhidos por serem aqueles que dispunham de recursos humanos com cursos adicionais para atuarem na 5ª série, por disponibilizarem de recursos materiais e por serem os únicos que possuíam antigas escolas primárias com extensão até a 5ª série (NEVES, 1980).

Em seu projeto de pesquisa, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, Área de Métodos e Técnicas de Ensino, da Universidade Federal de Santa Maria, em 1979, a Professora Celi da Rocha Neves apresentou a sua concepção de Estudos Sociais. Para ela,

Os Estudos Sociais formam um corpo organizado de conhecimentos direcionados nas ações e relações do homem com a Terra; nas ações e relações entre pessoas; na ação e relação entre o tempo e o espaço.

Essas três dimensões interinfluentes e que se complementam mostra, por si só os elos da integração em que se coloca o homem.

As relações entre o meio natural exige dele adaptação e atuação modificadora, organizando-o e estruturando-o. É a integração do homem com a terra.

A própria natureza bio-socio-cultural [sic] exige dele interação com outras pessoas para o seu próprio desenvolvimento.

É a integração do homem com a sociedade.

As relações entre o homem com a história do seu tempo e do seu antepassado o une a um espaço organizado, num tempo determinado.

É a integração do homem com suas origens nacionais e influências internacionais que formam um cidadão do mundo (NEVES, 1979, p. 18 e 19).

Dessa forma, ela buscou justificar as necessidades da integração do ensino de Geografia e de História, constituindo, assim, concebeu como Estudos Sociais. Nesse sentido, observamos que se distinguiu dos demais estudos, a declinar apenas sobre a relação integrada entre essas duas disciplinas. Ou seja, para ela, “[...] a preocupação maior desta área de ensino é o próprio homem e sua integração no meio físico e humano” (NEVES, 1979, p. 19). Além

disso, representou a sua concepção por meio de um gráfico, buscando assim demonstrar a natureza conceitual dos Estudos Sociais (ANEXO F).

A principal preocupação da professora autora e pesquisadora relacionou-se a probabilidade de profundas modificações na área de Estudos Sociais, já que haveria apenas um único professor atuando no ensino de História e Geografia. Assim, julgou ser necessário um novo estudo sobre a *operacionalização* (apropriação) da proposta curricular de Estudos Sociais. Para tanto, escolheu a 5ª série, nas escolas da Rede Estadual da *Grande Vitória*.

A Professora buscou compreender a concepção dos próprios professores em relação às mudanças propostas pela implantação da disciplina Estudos Sociais, principalmente no que se refere à atuação de cunho amplo e integrado e à preparação didática dos docentes diante do desafio dessa proposta metodológica.

Em 1980, os resultados foram apresentados por meio da sua Dissertação de Mestrado, intitulada *Análise da Operacionalização da Proposta Curricular de Estudos Sociais da 5ª série, das escolas da rede estadual, dos municípios da “Grande Vitória” – Espírito Santo*, sob a orientação da Professora Doutora Terezinha Prestes Veras, pela Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. O que consideramos mais significativo na sua pesquisa foi o fato de trazer no seu bojo a própria experiência da Professora Celi da Rocha Neves (1980)¹³⁹, adquirida a partir de sua participação na equipe que prestou assessoria à equipe que elaborou a proposta curricular da área de Estudos Sociais, de 5ª a 8ª série, em 1974. Além disso, a Professora ministrou cursos¹⁴⁰, oferecidos pela Secretaria de Educação, visando à atualização de professores e especialistas em educação da rede estadual de todo o Estado.

Para a Professora Celi da Rocha Neves (1980), os Estudos Sociais não se tratou apenas de uma combinação de disciplinas inter-relacionadas, e, não significou somente um estudo das experiências do homem, acumuladas no passado com a finalidade de solucionar problemas do homem moderno. De acordo com a sua concepção, representou mais do que isso. Para ela, os Estudos Sociais poderiam preparar o homem, desde criança, em situações de

¹³⁹ Atuou como professora dos cursos de Estudos Adicionais de 5ª e 6ª séries, e de Reciclagem em Estudos Sociais, sendo professora de Prática de Ensino de Geografia, na Universidade Federal do Espírito Santo, ocupando o cargo de professora adjunta na Universidade Federal, do Estado do Espírito Santo (Diário Oficial de 21 de setembro de 1981).

¹⁴⁰ Em conversa informal com a Professora, foi possível obter a informação que, de fato, esses cursos aconteceram e foram denominados de “Cursos de Férias”, pois ocorreram em meses de gozo de férias dos professores - janeiro e fevereiro.

aprendizagem, a aprender e praticar os conhecimentos e desenvolver as capacidades necessárias para ocupar seu lugar como indivíduo em uma sociedade (ROCHA, 1980).

Desse modo, a Professora Celi da Rocha Neves (1980) partilhou da perspectiva de John Michaelis (1970 [1956/1963]), destacou o papel e a importância da disciplina de Estudos Sociais para o desenvolvimento, nos alunos, das capacidades necessárias à solução de problemas. Sob este argumento, considerou necessário o ensino de Estudos Sociais para os *Grandes Projetos Econômicos* do estado do Espírito Santo naquele momento.

Além disso, considerou as diretrizes estabelecidas pela Lei 5.692/71, propondo um estudo integrado dos fatos históricos com o meio geográfico, enfatizando a interdependência existente nestes dois aspectos. Dessa forma, pretendiam oferecer aos alunos a oportunidade de analisar os fatos sociais, para que assim pudesse alcançar a maturidade psicossocial, ou seja, o desenvolvimento do pensamento social.

Diante disso, a Professora Celi da Rocha Neves afirmou que

Para facilitar a integração geográfico-histórica, propiciando ao aluno a globalização de conhecimentos desta área e atendendo assim as suas características biopsicossociais numa fase de transição, propôs-se a atuação de um só professor na 5ª e 6ª série. O aluno nestas séries estudará a História em linhas tradicionais: Brasil-Colônia e o Brasil-independente. O estudo da Geografia focalizará totalmente o Brasil em seus aspectos gerais (físicos, humanos e regionais). Na 7ª e 8ª série, em virtude de estar o aluno na fase do raciocínio formal, sendo, portanto, capaz de generalizar, foi oferecido um estudo paralelo de Geografia e História com a atuação de mais de um professor. Sugeriu-se que, ao estudar o velho mundo em seus aspectos históricos e geográficos, seja o aluno estimulado a relacionar os fatos, procurando analisar e destacar a participação do Brasil sempre que possível. Paralelamente ao estudo das grandes civilizações que se desenvolveram no Egito, China e Índia, serão [deveriam ser] focalizados os aspectos geográficos, seja o aluno estimulado a relacionar os fatos, procurando analisar e destacar a participação do Brasil sempre que possível (NEVES, 1980, p. 25).

Segundo Neves (1980), a Proposta Curricular de 1974 também revelou a presença dos princípios psicológicos da aprendizagem de Jerome Bruner (1972)¹⁴¹, e apresentou um modelo de currículo dominante nas décadas de 1960 a 1970 nos Estados Unidos, que caracterizou-se por uma estrutura voltada para a integração das *matérias*, influenciando a organização das disciplinas de Integração Social e de Estudos Sociais. Com base nisso, na referida Proposta Curricular, de 1ª a 8ª série,

De acordo com a Professora Celi da Rocha Neves (1980), a seleção de conteúdo para o currículo de Estudos Sociais apresentou-se sob duas abordagens: multidisciplinar ou

¹⁴¹ Processos da Educação.

interdisciplinar (fusão, concentração e integração). Explicou que a abordagem multidisciplinar baseou-se na concepção de ciências sociais como disciplinas separadas, porém, conjugadas. Já a abordagem interdisciplinar poderia ocorrer por *fusão*, quando se eliminava as linhas divisórias entre as disciplinas cujos conteúdos se interpenetravam e se complementavam, globalizando os conteúdos, por meio de atividades. Por exemplo, a disciplina Integração Social, da 1ª à 5ª série¹⁴².

Argumentou ainda que na concentração, os diversos conteúdos estão dispostos sem torno de um centro, num esquema sistêmico, em que vários enfoques do mesmo campo de conhecimentos se articulam uns aos outros. Já na integração desapareciam todos os limites entre as disciplinas e surgiria outro tipo de organização, que poderia ter ou não uma *estrutura* de Estudos Sociais. Defendeu que, tanto na fusão como na concentração, a integração deveria estar presente. A partir dessas considerações, dialogou com uma série de teóricos, e considerou que os Estudos Sociais não resultaram apenas da integração entre a História e a Geografia,

[...] mas se destacam como um centro de convergência não só daqueles conteúdos como de todos os demais campos que possam contribuir para uma visão globalizada da terra, do homem e da vida, capazes de contribuir para um amadurecimento mais consciente do educando. Esse deverá ser o enfoque a presidir o ensino dessa área. [...] A Proposta Curricular de Estudos Sociais considera integração como uma correlação de disciplinas, onde os conteúdos de História, Geografia e Moral e Cívica se destacam como um centro de convergência de todas as atividades, não excluindo os demais campos que possam contribuir para uma visão globalizada da terra e do homem (NEVES, 1980, p. 33).

Além disso, considerou os estudos de vários autores, e ressaltou que a aprendizagem de Estudos Sociais deveria objetivar a aquisição de habilidades e o modo como saber usá-las adequadamente, no momento propício. Inclusive, destacou os métodos de investigação e o pensamento reflexivo que contribuiriam para explorar tanto o poder criativo do aluno quanto o seu poder de decisão. Dessa forma, a professora-autora/pesquisadora defendeu um ensino que, por meio do pensamento reflexivo, seria possível substituir a memorização, que não propicia a reflexão, pois sobrecarregava a memória com fatos e, conseqüentemente, não facilitava a aplicação de conhecimentos em novas situações (NEVES, 1980).

A Professora Celi da Rocha Neves (1980) ao se apropriar do pensamento de Byron Messias e Benjamin Cox (1966)¹⁴³, acrescentou que

¹⁴² Determinação do Conselho Federal de Educação, por meio da Resolução N° 8/71, Artigo 5°.

¹⁴³ Citados nos estudos de Maria Onolita Peixoto (1973).

[...] as pesquisas têm demonstrado que os alunos, quando ensinados usar o pensamento crítico, tornam-se mais hábeis e peritos que aqueles que passam por uma instrução não explicitada. A Resolução Nº8/71, do Conselho Federal de Educação, confirma esses posicionamentos ao estabelecer que as dez capacidades a serem desenvolvidas no ensino de 1º e 2º Graus são: observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão, ação. Para o desenvolvimento do pensamento reflexivo muito concorre à aquisição de habilidades específicas tais como: utilização correta de mapas, globo, atlas que levam identificação e localização; interpretação de gráficos, linhas de tempo, análise de textos de jornais, enciclopédias, boletins, revistas para que o aluno seja capaz de estabelecer entre fatos históricos e geográficos (NEVES, 1980, p. 36).

No desenvolvimento de sua escrita, a referida Professora evidenciou relações entre as representações, apropriações e práticas docentes dos professores de Estudos Sociais e a Proposta Curricular de Estudos Sociais para a 5ª série. Na análise dos dados, a Professora Neves, por meio de percentuais e do “Teste do χ^2 ”¹⁴⁴, identificou as relações de dependência entre a atitude do professor, diante da Proposta Curricular de Estudos Sociais (expressa por meio de opiniões de concordância), e o seu desempenho frente à mesma Proposta. Para tal, a professora-autora/pesquisadora reuniu os dados de sua pesquisa em três blocos distintos. No primeiro se preocupou com a caracterização dos professores que participaram da pesquisa, contemplando a titulação e a situação funcional, num total de oitenta e sete, em exercício magisterial nas 5ª séries das quarenta e sete escolas da rede estadual de ensino, dos municípios da Grande Vitória.

Para caracterizar os professores, estabeleceu categorias de análise. A primeira delas foi *Titulação do Professor*:

[...] uma vez que 78,1% possui licenciatura plena, 33, 3% em Geografia, 41, 4% em História, 3,4% em Estudos Sociais. Dois (2) professores 2,2% possuem registro provisório; um (1) professor 1,1% (CADES) e 1,1% realiza curso de Serviço Social. Evidenciou-se que, além da licenciatura plena, havendo professores que a possuem em mais de uma disciplina, muitos professores possuem cursos de especialização na área e/ou adicionais de 5ª e 6ª série (NEVES, 1980, p. 39).

Os resultados confirmaram que realmente houve resistências aos Cursos de Licenciatura Curta no estado do Espírito Santo, conforme foi evidenciado nos estudos de Thiago Nascimento (2012).

Na categoria *Situação funcional*, ressalta que

¹⁴⁴ O “*Qui Quadrado*” (χ^2) trata-se de um teste de hipóteses, que visa encontrar um valor igual da *dispersão* proporcional a duas variáveis. Também objetiva avaliar a *associação* entre variáveis qualitativas.

O maior número de professores situa-se na faixa de seis (6) a quinze (15) anos de tempo de serviço no magistério: 57,4%; 28,8% de professores colocam-se na faixa de dezesseis (16) e mais de vinte (20) anos de magistério. O menor número de professores situa-se na faixa de menos de um (1) a cinco (5) anos no magistério: 13,8%. Em relação à mobilidade, constatou-se que 73,6% dos professores estão exercendo suas atividades no mesmo estabelecimento de ensino, entre um (1) a cinco (5) anos e seis (6) a dez (10) anos: 55,2% e 18,4% respectivamente. Em relação à regência de classe em 5ª série de Estudos Sociais, 78,1% dos professores situa-se, respectivamente, na faixa de um (1) a cinco (5) anos, 52,8%, e de seis (6) a dez (10) anos, 25,3%. Além da experiência de magistério em Estudos Sociais nas 5ªs. séries, 55,1% a possuem em outras séries, na mesma área (NEVES, 1980, p. 39).

Quanto à atuação em outras instituições educacionais, observou que

A maioria dos professores, 68,9%, dedica-se ao magistério no âmbito estadual numa só escola; 31,1% em outras instituições: 25,3% de 1º Grau e 5,8% de 2º Grau. Dos 31,1% de professores que atuam em outras instituições de 1º e 2º Graus, a maioria leciona disciplinas na área de Estudos Sociais: 96,0%, com exceção de dois (2) professores que leciona Comunicação e Expressão e Psicologia (NEVES, 1980, p. 39 e 40).

Na pesquisa da Professora Celi da Rocha Neves (1980) outras categorias foram estabelecidas e colaboraram para a produção de dados. Ei-las: exercício de funções no campo educacional; exercício de outras funções fora do campo educacional; professores segundo número de turmas de 5ª série; carga horária semanal para Estudos Sociais (quatro aulas semanais, 87,4%, e, cinco aulas semanais, 12,6%); serviço de apoio (Conselho de Classe, Supervisão e Coordenação). Assim, os estudos da Professora Celi da Rocha Neves revelaram quem foram os atores sociais que se apropriaram da proposta, acreditando, inclusive, que houve correspondência com suas práticas. Salientamos que ocorreram oposições, frente às circulações fluidas, práticas compartilhadas, diferenças indistintas, sobrepondo clivagens sociais e diferenças culturais.

Na constituição do segundo bloco, a professora-autora/pesquisadora se preocupou com a operacionalização da Proposta Curricular de Estudos Sociais da 5ª série, considerando objetivos, sugestões, conteúdo, atitudes sociais, habilidades específicas e material didático. Iniciou, assim, um movimento que permitiu que vislumbrássemos a cultura escolar: de um lado, a invenção, o dissenso e a expressão da cultura tradicional compartilhada por gerações superpostas de professores; de outro, à vontade disciplinante, instituída em normas estabelecidas pela Secretaria de Educação e Cultura, num intenso fluxo entre a invenção e a disciplina.

Ressaltamos que, exatamente no âmbito da cultura escolar, evidenciaram-se as tensões e os conflitos, estabelecidos entre o dissenso e as injunções normativas quanto à remodelagem, segundo os modelos culturais instituídos e dominantes dos comportamentos dos atores sociais. Nesse ínterim, a Professora Neves dividiu os professores que responderam ao questionário em categorias, considerando o grau de concordância e a operacionalização da Proposta Curricular. Na ocasião, verificou-se que

[...] 79,4% dos professores situam-se na categoria “concordo em parte”. Esta posição, se não revela uma concordância total, também não revela uma discordância, o que leva [...] supor uma potencialidade de concordância por parte desses professores, o que é viável de ocorrer num momento de transição. Já 12,6% dos professores concordam plenamente com a Proposta Curricular enquanto a minoria, 8,0%, não concorda (NEVES, 1980, p.42).

Concluiu que havia relação entre a atitude do professor frente à Proposta Curricular de Estudos Sociais e o desempenho didático *quanto à quantidade de objetivos utilizados*.

A evidência trazida pelos dados percentuais revela que na categoria “concordo plenamente” com a Proposta Curricular [...], 63,6% dos professores utilizam todos os objetivos propostos e/ou com acréscimo de outros. [...] na categoria de “concorda em parte” [...] 81,2%, utiliza parte dos objetivos propostos. Observa-se que dos questionados que não concordam [...], 85,7% deles afirmam que utilizam em parte os objetivos propostos. Os dois últimos índices percentuais justificam, por si sós, a afirmativa da existência de relação entre a atitude do professor frente à Proposta Curricular e o desempenho didático quanto à utilização dos objetivos, pois, nas categorias “concorda em parte” e “não concorda”, os maiores índices (81,2% e 85,7%), respectivamente, dos informantes, evidenciam utilização de parte dos objetivos propostos (NEVES, 1980, p.42, 44 e 45).

Ela também questionou sobre os motivos que concorrem para *a utilização de parte dos objetivos propostos*, destacando

[...] a inadequação dos objetivos à realidade educacional (47,7%); o excesso de objetivos propostos: 30,7%; a não concordância dos professores: 9,2% e dificuldades em operacionaliza-los: 6,2%. Entre outras razões citadas situam-se deficiência de recursos didáticos, falta de livros texto com conteúdo integrado, carga horária insuficiente. Evidencia-se, neste último caso, que o professor se sente capacitado em operacionalizar objetivos, desde que exequíveis quanto ao tempo e à realidade educacional (NEVES, 1980, p.4).

Em relação à *utilização da sequência dos objetivos propostos*,

Os dados revelam que na categoria “concordam plenamente”, 54,6% dos professores mantém a sequência apresentada [...]. Os que afirmam concordar em parte [...], 87,0% alteram a sequência dos objetivos propostos, o mesmo ocorrendo com os que não concordam com a Proposta, 100% alteram a sequência (NEVES, 1980, p.47).

Quanto à “utilização (quantidade e motivos da utilização em parte)”, a Professora constatou que a maioria dos professores, 90,8%, utilizavam em parte as sugestões apresentadas na Proposta Curricular, e apenas 5,8% utilizavam todas as sugestões. Quanto à categoria *utilização do conteúdo propostos*,

[...] 72, 8% revela utilizar todo o conteúdo proposto e/ou acrescentar outros; os que concordam em parte [...], 87,0% utilizam parte do conteúdo proposto e/ou acrescentam outros; o mesmo ocorre com os que não concordam com a Proposta Curricular [...], 85,7%. Evidencia-se que a maioria dos informantes utiliza parte do conteúdo proposto e/ou com acréscimo. Dentre os motivos para tal decisão os professores citam: inadequação à realidade, 47, 9%; excesso de conteúdo, 28,9%. Outras razões, 8,7%. Dentre outras razões citadas destacam-se: falta do livro texto com conteúdo integrado, a dificuldade na integração do conteúdo e a carga horária insuficiente (NEVES, 1980, p. 51).

Ao analisar os dados referentes à forma como os professores trabalhavam o conteúdo, Neves (1980) detectou que 90,8% realizavam a interação dos componentes curriculares, e apenas 4, 6% trabalhavam os conteúdos de forma isolada. Observou também que 4,6% priorizaram os componentes de Geografia. Em relação à carga horária, verificou o predomínio de quatro horas semanais, sendo considerada parcialmente insuficiente por um percentual de 52,0% e, totalmente suficiente, por 34,5% deles. Além disso, em sua pesquisa evidenciou que, entre as atitudes sociais apresentadas na Proposta Curricular, as mais desenvolvidas pelos alunos foram: participação (98,8%); respeito à opinião dos outros (90,8%); assiduidade e pontualidade (87,3%); crítica construtiva (81,6%); aceitação à crítica (74,7%).

Assim, a professora-autora/pesquisadora constatou que houve uma preocupação do professor em propiciar aos alunos a formação de atitudes sociais significativas para o viver em uma sociedade democrática. Logo, o profissional de educação já via a necessidade de novas lideranças no mundo contemporâneo, constatando a carência de líderes autênticos, capazes de canalizar forças e atos em busca do bem comum, com 63,2% dos questionados respondendo assim. Apenas para 19,5% falaram sobre responsabilidade, limpeza, ordem e amor ao próximo. Geralmente, utilizavam estratégias em prol do desenvolvimento das tais atitudes sociais, sendo que a mais utilizada era a atividade em grupo, oportunizando aos alunos o exercício, ainda que em menor escala, do respeito à opinião dos outros, da crítica construtiva e da aceitação da crítica.

Isso é de suma importância, pois, de acordo com John Michaelis (1970[956/963]), o êxito do programa de Estudos Sociais dependia, em grande parte, do desenvolvimento dos processos de grupo, no decorrer da aprendizagem dos alunos. Acerca da expressão *processos*

de grupo, a Professora esclareceu que significava simplesmente maneiras de trabalhar em conjunto para resolver problemas comuns: “Uma vez que a própria essência do comportamento democrático consiste no trabalho cooperativo de grupo, torna-se necessário considerar em detalhe o emprego dos processos de grupo nos estudos sociais” (MICHAELIS, 1970 [1956/1963], p. 170).

Constatou-se também que 100,0% dos professores realizavam essa atividade, sendo que, para alguns, num percentual de 20 a 60% das aulas dadas; para outros 24,2%, a referida atividade era desenvolvida entre 61% a 100% da carga horária ministrada. Por outro lado, contrastando com o elevado número de professores que utilizam a atividade em grupo, apenas 1,1% afirma realizar visitas. Outra argumentação a respeito da necessidade de serem realizadas atividades sociais é que elas suprem as deficiências das práticas pedagógicas tradicionais, devendo fazer parte da rotina dos trabalhos escolares. Pois as visitas, quando bem planejadas, equivalem a inúmeras aulas, tendo em vista que o contato com a realidade é um princípio relevante no processo ensino-aprendizagem.

Na produção dos dados referentes à categoria *Habilidades específicas*, a professora-autora/pesquisadora constatou que as mais desenvolvidas foram:

[...] localizar e identificar nos mapas, convenções, legendas, escalas e fusos horários (muitas vezes, 60,9% e algumas vezes, 34,5%); fazer anotações (66,7%, muitas vezes e 24,1%, algumas vezes); interpretar textos e/ou recortes de jornais e revistas (56,3%, muitas vezes e 22,9%, algumas vezes); analisar gravuras (33,3%, muitas vezes e 38,0%, algumas vezes); usar adequadamente o globo (25,3%, muitas vezes e 40,2%, algumas vezes). Estas evidências são muito positivas, pois as habilidades acima citadas são básicas, pois desenvolvem o espírito de conservação, reflexão e análise, permitindo uma compreensão mais concreta da relação espaço-temporal (NEVES, 1980, p. 57).

Já as menos desenvolvidas foram as seguintes:

[...] planejar e realizar excursões (nunca, 64,4% e não respondeu, 13,8%); planejar e realizar entrevistas (nunca, 39,1%; poucas vezes, 32,2% e não respondeu, 13,8%); levantar dados (21,8%, algumas vezes; poucas vezes, 36,8%; nunca, 11,5% e não respondeu, 12,6%). [...] tais habilidades são imprescindíveis para a obtenção de objetivos como: relacionar a escola com a comunidade; desenvolver o senso de realidade através do contato com o meio; desenvolver atitudes de respeito, espírito crítico e criativo quanto às fontes de informações; desenvolver a comunicação oral e convívio social; desenvolver a habilidade de interpretar e analisar dados coletados; formular hipóteses e generalizações (NEVES, 1980, p. 57 e 58).

Os dados revelaram que não se priorizou o desenvolvimento de habilidades voltadas para a pesquisa, como, por exemplo, a observação, a análise, a solução de problemas, a capacidade de interpretação, a comparação e a associação.

Nesse contexto, a Professora Celi da Rocha Neves (1980) confirmou que o ensino e a aprendizagem de habilidades de Estudos Sociais, seguindo a perspectiva voltada para o Desenvolvimento da Criança, apresentaram duas linhas de propósitos. Uma delas, a das habilidades sociais, busca formar nas crianças a compreensão e a capacidade de ajustamento e interação social, hábitos sadios de cooperação e responsabilidade e capaz de resolver problemas, “treinando-as” a como conviver e trabalhar harmoniosamente, umas com as outras. Neste caso, o objetivo é a aquisição de habilidades sociais. A outra, a das *habilidades específicas de conteúdo* ou, *habilidades de estudo*, visavam preparar as crianças a como descobrir e achar dados e informações que lhes seriam úteis, imediata ou futuramente, ou para si, ou para estabelecer relações físico-geográficas e geográfico-humanas, etc. (PEIXOTO, 1964).

Ao se preocupar com a utilização e a aquisição de recursos didáticos, a pesquisa da Professora Celi da Rocha Neves demonstrou que

Os recursos didáticos mais utilizados são [foram]: livros, destacando-se o livro-texto (muitas vezes, 83,9%; algumas vezes, 3,3% e 9,1% não respondeu) e outros livros (muitas vezes, 42,5% e algumas vezes, 31,1%); mapas, sendo o mais utilizado o mapa político (muitas vezes, 52,8%; algumas vezes, 32,2%) seguindo-se o mapa físico (muitas vezes, 37,9% e algumas vezes, 33,4%); o mapa econômico (muitas vezes, 37,9% e algumas vezes, 33,4%). Evidencia-se, entretanto, pouco emprego do mapa histórico (muitas vezes, 22,9% e algumas vezes, 20,7%). Muitos professores não responderam quanto à utilização ou não de mapas, o que leva o pesquisador a inferir de não utilização desse recurso; globo (muitas vezes, 27,6%; algumas vezes, 32,2%; não respondeu, 26,5%); gravuras e revistas (algumas vezes, 33,4%; poucas vezes, 13,7%; não respondeu, 23,0%) (NEVES, 1980, p. 58 e 59).

Na opinião da Professora, tais fatos apontam para aspectos positivos, pois esses recursos didáticos são básicos para a aprendizagem de Estudos Sociais, permitindo ao fato estudado uma expressão objetiva e concreta.

Por outro lado, os recursos menos utilizados foram:

[...] maquete (nunca, 51,7%; não respondeu, 44,8%). Seguindo-se os recursos tecnológicos: retroprojetor (nunca, 48,2%; não respondeu, 47,2%) e projetor de eslaides [*slides*] (nunca, 48,2%; não respondeu, 42,5%); planta (nunca, 48,2%; não respondeu, 46,0%). Quanto aos recursos tecnológicos, é explicável a sua não utilização, seja pelo alto custo, seja pelas condições de instalação elétrica das instituições. Todavia, maquete e planta são recursos acessíveis e que poderiam ser mais explorados. Em relação ao material

didático existente, constatou-se que a maioria, 91,9% foi adquirido pela instituição, sendo também de propriedade do professor ou confeccionados por professores e alunos (NEVES, 1980, p.59).

As evidências apresentadas por Neves (1980) permitiram-nos aproximarmos da cultura escolar, vislumbrando o dia a dia da vida escolar e as aulas de Estudos Sociais (programas de ensino para aprendizagem e práticas escolares, por exemplo). Isso tornou sua pesquisa significativa, tendo em vista que aproximou-nos daquilo que Dominique Julia (2001) denominou de práticas escolares. Além disso, a investigação da professora-autora/pesquisadora colaborou para que pudéssemos avaliar o papel desempenhado pelos professores, contemplando três aspectos relacionados à sua realização profissional: o posicionamento do professor quanto à carreira; a aspiração final no magistério, em termos profissionais; os estímulos que deveriam ser fornecidos para um melhor desempenho docente.

Dessa maneira, evidenciou o modo como as propostas curriculares visibilizaram normas, produção, apropriação e circulação de saberes escolares, comportando um exercício de dar a ler uma realidade escolar e postula o estudo da história dos usos e das práticas do escrito para normatizar a prática docente.

A partir da relação estabelecida com a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, a pesquisa de Neves tornou-se um instrumento político, podendo ser, inclusive, utilizada para alterar, determinar ou transformar práticas antigas e subverter a sua significação por meio da formação profissional adequada à atuação em Estudos Sociais, na 5ª série (NEVES, 1980, p.59).

No seu estudo, Neves (1980) constatou que um número de 45,9% dos professores considerava que a sua Formação Profissional era adequada à atuação na 5ª série. Entretanto, 34,5% dos professores que participaram da pesquisa responderam “em parte”, e apenas 18,4% afirmaram a não adequação da Formação Profissional para atuar em Estudos Sociais. Neves (1980) concluiu que as razões apresentadas para justificar tais posicionamentos, estavam à formação específica em Geografia ou História e licenciatura curta realizada num período insuficiente para preparar o professor à altura. Esses dados são importantes tem em vista o que já foi discutido aqui: a formação de um professor com cultura geral sem a desqualificação dos conhecimentos específicos.

Em relação à profissionalização dos professores, a professora-autora/pesquisadora observou que predominantemente os professores consideravam sua carreira mal remunerada. Apesar disso, apreciavam-na. Para outros, em um menor número, a carreira é muito cansativa, por falta de estímulos e também devido à falta de apoio e, a não valorização dos interesses da

classe. Alguns professores cobraram dos órgãos públicos diretamente ligados ao professor uma atuação mais política. É interessante salientar que a maioria afirmou estar desiludida com a educação, não aconselhando a ninguém abraçar o Magistério. Acreditava-se que, num futuro próximo, só seria professor aquele que não soubesse dessa realidade ou, não conseguisse outra profissão. Apesar disso, outros argumentaram que “[...] a carreira de professor era indispensável à formação de um povo consciente, bonita e útil, sendo necessária, entretanto, uma dose excessiva de amor ao próximo” (NEVES, 1980, p. 60).

A análise referente à aspiração final no Magistério possibilitou à Professora concluir que a maioria dos professores que respondeu ao questionário desejava: um salário condizente com um padrão digno de vida; melhores condições de trabalho; aposentadoria aos 25 anos; continuar como regente; crescimento profissional através de cursos; atualização; união da classe para que outros profissionais não ocupem o lugar do professor; ativa campanha de valorização profissional. Porém, o estudo também evidenciou que havia “[...] um pequeno número sem nenhuma aspiração, pois não vislumbra condições de melhoria para o professor” (NEVES, 1980, p. 60).

Quando questionada em relação aos estímulos que deveriam ser fornecidos para um melhor desempenho didático, a maioria dos professores respondeu que desejava

[...] maior quantidade de material didático moderno para fazer frente aos meios de comunicação como T.V., cinema, porque a sala de aula é triste e sem estímulos; remuneração adequada; melhores condições de trabalho, tanto para o aluno como para o professor; melhores condições higiênicas, ambientais, alimentares e didática para o aluno; menor carga horária em seu regime de trabalho; menor número de alunos na sala de aula; maior apoio ao professor – direitos iguais aos deveres; assistência médica escolar; período maior para planejamento; participação do professor na tomada de decisões; maior tempo para contato com supervisão; facilitação no sistema de reposição de aulas (NEVES, 1980, p. 61).

Os dados produzidos por Neves evidenciaram as representações que os professores faziam de si e de seu ofício; bem como, eles se tornaram professores, possibilitando enunciar um movimento entremeado entre as supostas universalidades e os enraizamentos particularizados das “categorias” no Magistério. Também observamos a permanência dessas contradições e dificuldades no exercício do fazer docente.

Assim, a pesquisa da Professora pôs em cena os professores - atores sociais - para serem vistos ou ouvidos por meio da expressão de seus rituais, gestos, identidades múltiplas, constituindo-se em uma cultura simbólica, que se movimenta entre a disciplina e a invenção, apresentando-lhes um projeto político, instituído pela Secretaria de Educação e Cultura.

Diante disso, a professora-autora/pesquisadora apresentou as conclusões em relação à profissionalização dos professores e, às condições de trabalho, e considerou que a maioria dos participantes da pesquisa possuía uma titulação excelente, pois havia cursado licenciatura plena na área específica e/ou realizou cursos de especialização ou adicionais de 5ª e 6ª série. A pesquisa também revelou que a situação funcional dos professores era muito positiva para o sistema, considerando que

[...] A maioria, além da experiência docente em regência de classe de 5ª série em Estudos Sociais, a possuem em outras séries, na mesma área; exercem a regência de classe, numa só escola, atendendo de uma a três turmas, de trinta (30) a quarenta (40) alunos, numa carga horária semanal de quatro (4) horas; os Serviços de Apoio variam nas diversas Escolas; em todas há Conselho de Classe; a Supervisão Escolar atua na maioria das Instituições, sendo menos frequente a Coordenação de Área; o grau de contribuição desses serviços revelou-se significativo para os professores (NEVES, 1980, p.63).

No que se refere à apropriação da proposta curricular, a Celi da Rocha Neves (1980) ressaltou que havia coerência entre a atitude do Professor frente à Proposta Curricular e o seu desempenho ao operacionalizá-la. Também prevaleceu a “concordância em parte”, significando que os professores não utilizaram totalmente os objetivos, as sugestões e os conteúdos, alterando, inclusive, sua sequência, e, muitas vezes, acrescentaram elementos novos, ou seja, reinventaram e apresentaram outras formas de se relacionar com o documento curricular.

De modo geral, todos esses aspectos colaboram para a constatação de que houve uma associação entre a atitude expressa pelo Professor de Estudos Sociais da 5ª série em relação à Proposta Curricular de Estudos Sociais e o seu desempenho didático-pedagógico.

Além disso, os professores afirmaram que conseguiram realizar a integração dos conteúdos. Porém, a pesquisa não conseguiu evidenciar como e, em que grau isso aconteceu. A partir dos dados produzidos, Neves (1980) concluiu que o estudo confirmou a sua hipótese de trabalho, ou seja, que houve “[...] associação entre a atitude expressa pelo professor de Estudos Sociais da 5ª série em relação à Proposta Curricular de Estudos Sociais e o desempenho didático-pedagógico em relação à Proposta” (NEVES, 1980, p.v.).

A nosso ver, não se tratou apenas disso, pois a própria Proposta Curricular resultou da síntese de apropriações de representações que circularam de modo superposto e atravessaram as gerações anteriores. Salientamos que algumas dessas representações foram inscritas, e outras, apagadas.

Para a Professora Celi da Rocha Neves (1980), “a aceitação ‘em parte’ da Proposta Curricular pelos professores ocorreu devido à falta de uma infraestrutura quanto a recursos

materiais, meios auxiliares [...]” (NEVES, 1980, p.64). Também argumentou que, se supridas tais deficiências, poder-se-iam obter melhores resultados na operacionalização da Proposta Curricular, uma vez que os resultados da pesquisa constataram que os professores eram bem qualificados.

Apesar disso, a professora-autora/pesquisadora lembrou-se de que a formação acadêmica dos professores que responderam ao questionário *deixava a desejar*, já que somente 45,9% desses profissionais admitiram que fosse adequada a sua formação.

A relação entre a prescrição estabelecida nas Propostas Curriculares e as práticas docentes dos professores, com efeito, não são apenas correspondências escritas entre clivagens culturais e oposições sociais. Antes, são circulações fluidas, práticas compartilhadas e diferenças indistintas. Trata-se de uma cultura de início vivida como algo comum que, ao ser escrita, torna-se designada como diferente e inscritas numa arena de embates de representações.

A Professora Celi da Rocha Neves (1980) apresentou as seguintes sugestões, evidenciando não só as suas próprias representações e apropriações em relação à Proposta Curricular de 1974, mas também as da *comunidade de interpretação*¹⁴⁵ na qual estava inserida.

[...] Revisão da Proposta Curricular quanto a objetivos e conteúdos, envolvendo uma representação significativa de professores. Esta revisão torna-se necessária, pois os dados evidenciam uma atitude de aceitação “em parte” da Proposta, por julgá-la inexecutável à realidade educacional. A realização de cursos, para treinar o professor em técnicas para o desenvolvimento de atitudes e habilidades específicas em Estudos Sociais e na utilização de recursos didáticos. O equipamento das Escolas com recursos didáticos básicos e indispensáveis ao ensino de Estudos Sociais. Melhoria das condições físicas das Escolas. Reativação das coordenações de área, sob a responsabilidade de um professor com formação específica. Realização de estudo avaliativo das formas de integração das disciplinas usadas pelos professores. Oferta de melhores condições assistenciais aos alunos quanto à saúde, higiene e alimentação. Maior valorização da carreira do Magistério expressa através de uma remuneração condizente com “um padrão digno de vida” (NEVES, 1980, p. 67).

De algum modo, a pesquisa da Professora Celi da Rocha Neves (1980) nos remete às contradições e dificuldades com que ainda vivemos, impulsionando-nos a inflexões que podem resultar em novas ou outras formas de ensinar História. Percebemos que uma linha tênue separa o que foi no passado concebido como Estudos Sociais e o que hoje entendemos como ensino de História e/ou Área de Ciências Humanas.

¹⁴⁵ Chartier (2007).

Dessa forma, a trajetória que até aqui traçamos, as permanências no ensino de História se constituíram por representações superpostas, que foram apropriadas e disseminadas no decorrer de gerações, produzindo inflexões sobre *o que, quando e como ensinar*. Além disso, identificamos as apropriações e distinções, em um movimento de superposição de representações, que contribuíram para a constituição do ensino de Estudos Sociais e de História, evidenciadas nas propostas curriculares do estado do Espírito Santo na década de 1970 e as suas marcas na proposta curricular atual.

CONVERSA FINAL ... MANTEMOS AS RETICÊNCIAS...

Tomamos como hipótese a ideia que as propostas de ensino de Estudos Sociais apresentadas nos documentos curriculares do estado do Espírito Santo se constituíram a partir da apropriação das representações produzidas pelos modelos estadunidenses, que circularam no período de 1956 a 1976. Concluímos a nossa conversa com o nosso leitor trazendo à tona a questão: *Podemos afirmar que houve um processo Made in U.S.A. no ensino de Estudos Sociais?* Procuramos entendê-lo no sentido múltiplo e em sua historicidade, considerando os aspectos culturais e sociais. Assim, a nossa principal preocupação foi com a apropriação desses modelos de ensino dos Estudos Sociais nas propostas curriculares do estado do Espírito Santo na década de 1970.

Considerando que, na materialidade do escrito, inscrevem-se as estratégias de configuração da cultura escolar, o estudo abrangeu a análise sobre livros, manuais, guias, compêndios, cadernos metodológicos, orientações curriculares e propostas curriculares para serem lidos por professores de Estudos Sociais, em seu processo de formação e aperfeiçoamento profissional. Dessa forma, buscamos vestígios para a compreensão dos modos pelos quais se constituí o ensino de Estudos Sociais como representação de uma história a ser ensinada no referido período.

Tendo isso em vista, atentamos para a configuração textual e tipográfica desses materiais, preocupando-nos com o sentido das formas, pois para Roger Chartier (1990, p. 127), “[...] não existe texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega a seu leitor”.

A partir dessas considerações, defendemos que as representações de ensino de Estudos Sociais estadunidenses foram apropriadas nas propostas curriculares do estado do Espírito Santo e nas políticas de aperfeiçoamento de professores. O nosso estudo evidenciou os fatores históricos, socioculturais e políticos que contribuíram para a circulação do ideário estadunidense no Brasil e no estado do Espírito Santo em um movimento de histórias conectadas. Como fizemos isso? Estabelecemos as semelhanças e distinções entre os múltiplos modelos estadunidenses de ensino dos Estudos Sociais, que foram disseminados nas publicações pedagógicas e também nas propostas curriculares. Também contrapesamos os

limites impostos pelo hiato entre as escritas prescritivas e as práticas, evidenciando as permanências e as mudanças de representações.

No percurso do nosso estudo analisamos a materialidade das publicações pedagógicas e das propostas curriculares, situando os professores autores e suas escritas nas suas respectivas variáveis históricas; identificamos as representações de sociedade, educação, escola, ensino de Estudos Sociais e professor que circularam por meio dessas publicações e propostas curriculares; e, apresentamos as sínteses superpostas das diversas concepções de Estudos Sociais que foram apropriadas nas políticas curriculares da contemporaneidade e anunciadas como novidades otimistas.

A trajetória percorrida neste estudo permitiu-nos “Escutar os mortos com os olhos” (CHARTIER, 2010, p.7), e estabelecermos o diálogo com a história dos livros e a história da cultura escrita, ao estudarmos os livros, manuais, guias, cadernos metodológicos e propostas curriculares, considerando a materialidade e as variáveis históricas da época de suas respectivas circulações. A circulação desses materiais girou em torno de escolas normais, primárias e secundárias e ocuparam as estantes das bibliotecas escolares.

Percebemos que os acordos de cooperação e assistência técnica, que foram assinados entre o Brasil e os Estados Unidos, contribuíram para internacionalizar o ideário educacional liberal estadunidense e a sua apropriação no âmbito da cultura escolar. Ou seja, ofereceram esquemas pré-fabricados de visão de mundo, buscando imprimir os valores educacionais estadunidenses no mesmo ritmo do *American way of life*.

Inicialmente, as representações de Estudos Sociais foram postas a circular por meio das instituições escolares, cursos de aperfeiçoamento de professores, pessoas e publicações didáticas, no período de 1956 a 1976. Tudo isso na contramão do que se realmente vivia no Brasil. Lançaram sobre o modelo estadunidense as expectativas de sociedade e educação que se desejava implantar no País.

Dessa maneira, debruçamo-nos sobre o *corpus* da pesquisa indagando sobre o quanto estão presentes em nós as marcas de permanências e de mudanças, bem como as aproximações e distinções entre o que foi concebido como ensino de Estudos Sociais naquele período.

Cabe lembrar que, a expressão Estudos Sociais foi/é empregada quase comumente sem a devida distinção em sua aplicação. Nesse sentido, afirmamos que não se pode limitar a compreensão daquilo que foi proposto como o ensino dos Estudos Sociais no contexto de um tempo conturbado e submetido a uma ditadura como uma verdade única e universal.

Parafrazeando e adaptando o pensamento de FONSECA e GASMAN (1969), não se pode aceitar a redução, fragmentação e a distorção dos Estudos Sociais, sem questionar a construção histórica dessa concepção. Isto é, sem refletirmos os contextos anteriores que constituíram essa representação.

É importante ressaltar que se por um lado contrapomos a tese de fusão das disciplinas proposta por Carvalho (1957), tendo em vista que cada disciplina possui sua especificidade – objeto de estudo e método específico. Por outro, acreditamos que há necessidade de estabelecer a interdependência entre elas, de modo ampliar campo de estudos sobre a realidade. Esse “vasto campo de estudo” foi denominado por Ralph C. Preston (1965 [1950]) de “Educação Social”, e por John U. Michaelis (1970 [1956/1963]) de “aprendizagem social”.

Além disso, no decorrer do nosso estudo evidenciamos os diálogos estabelecidos entre as concepções de educação e ensino de Estudos Sociais, principalmente, com a Psicologia de desenvolvimento da criança e com os estudos de Jean Piaget, disseminados pela do *Bureau International Education* (IBE). Percebemos, então, a influência da educação progressista de Dewey, com sua ênfase em experiência e ação, e, inventivamente, a presença dos métodos pedagógicos alicerçados na Psicologia do Desenvolvimento da Criança, resultando na defesa de um ensino de Estudos Sociais para o desenvolvimento do pensamento, cujo processo foi distorcido no decorrer do período ditatorial.

Observa-se que em ambos o maior relevo foi dado à ação, ao comportamento, ao desenvolvimento de habilidades, a integração dos conhecimentos e aos valores. O diálogo com a psicologia da aprendizagem trouxe a tona que não há na criança a assimilação passiva dos conhecimentos. Isso significa que seria possível ao professor proporcionar aos alunos condições para defrontarem com os problemas relacionados ao entendimento internacional, ao fortalecimento da democracia, a preservação da paz, a manutenção dos recursos naturais e a capacidade para melhorar a vida em comunidade e a vida familiar.

As mudanças no ensino de Estudos Sociais fizeram-se na superação que a criança possuía a sua configuração mental limitada e submetida à mera memorização dos conhecimentos; e da concepção de que o professor seria um mero reproduzidor de modelos de técnicas e métodos de ensino; bem como que o conhecimento fosse especializado e fragmentado. Assim, o diálogo com a Psicologia do Desenvolvimento da Criança fez emergir novos paradigmas pedagógicos centrados na aprendizagem, evidenciando a preocupação de como as crianças aprendem, tanto individualmente como nas relações estabelecidas em grupo.

John Michaelis (1970 [1956/1963], p. 78), ao analisar o desenvolvimento da criança no nível *intermediário*, exemplificou

Verificam-se rápidos progressos no desenvolvimento das habilidades de comunicação. A habilidade para ler, a habilidade na escrita e as habilidades de ouvir se tornam mais apuradas e são usadas funcionalmente em situações surgidas nos estudos sociais. A capacidade de discussão desenvolve-se de forma contínua e tende a passar dos interesses individuais aos tópicos e problemas concernentes ao grupo.

Além disso, John Michaelis (1970 [1956/1963]) salientou que os professores deveriam desenvolver um programa de Estudos Sociais que fosse interessante e que estimulasse a aprendizagem das crianças. Para tanto, o ensino deveria volta-se para o desenvolvimento social, para a realidade das crianças e as condições da sua comunidade. Ou seja, “[...] que toquem nos sentimentos pessoais das crianças e tenham conexão com as correntes emocionais de suas vidas” (JERSILD e TASCH *apud* MICHAELIS, 1970 [1956/1963], p. 79).

Ora, é notória a influência do pensamento de John Dewey e também de Jean Piaget. Assim, salientamos também o imbricamento entre o ideário educacional estadunidense na normatização do ensino de Estudos Sociais com a Psicologia de Desenvolvimento da Criança, que resultaram em ideias que circularam no âmbito internacional, nacional e local. Por causa disso, os intelectuais estabeleceram a relação entre o desenvolvimento da psicologia da aprendizagem nas crianças, a partir das suas experiências educativas, aos saberes essenciais dos Estudos Sociais, e aos materiais e métodos mais adequados para promover esse desenvolvimento. Ou seja, defenderam que a aprendizagem é um processo pelo qual a criança modifica o seu comportamento, desenvolve suas habilidades e propósitos à medida que esses se tornam significativos importantes para a sua vida pessoal e coletiva.

Isso é importante para compreendermos o ensino de Estudos Sociais para além da submissão ao reducionismo do período ditatorial. Todavia, não podemos esquecer nesse período voltou-se para a formação de trabalhadores para uma sociedade em processo de desenvolvimento de grandes projetos econômicos. Assim, os professores deveriam ser aperfeiçoados e preparados para trabalhar os saberes e valores necessários para a formação desses trabalhadores.

Nesse sentido, pretendiam aperfeiçoar o professor, o ensino, a escola, a educação e a sociedade, para que esses contribuíssem para o desenvolvimento econômico do País e do estado. A escolarização assumiu a finalidade de mudar o comportamento e desenvolver habilidades cognitivas e sociais das crianças e jovens e a cidadania dos mesmos.

É importante ressaltar que verificamos a apropriação e a capacidade de inventividade de uma cultura própria e local, reduzimos a escala de observação considerando a escrita das Professoras Liene de Freitas Lima e Maria Neila Geaquinto (1977[1974]), as propostas curriculares estaduais e a apresentação da pesquisa realizada pela Professora Maria Neila da Rocha Neves (1980). Para tanto, atentamos tanto para as permanências como para as mudanças atrelando-as ao contexto de desenvolvimento econômico priorizado pelas produções didáticas da época.

Defendemos que houve um movimento de diálogo/aproximação constituído/constituída historicamente por meio de superposição de representações, que resultaram de apropriações inventivas sobre o *que, como e quando* ensinar História na contemporaneidade.

Observamos que não houve uma mera transposição do “*Made in U.S.A*”, mas uma apropriação inventiva e uma resignificação por meio das propostas curriculares. E isso não aconteceu de forma hierarquizante ou etnocêntrica, mas em um movimento de histórias conectadas, em que saberes foram apropriados e disseminados de forma peculiar.

Concluimos que permanece muito do que foi proposto para o ensino dos Estudos Sociais no ensino da História e nas demais disciplinas que os constituíram. E isso significa que os diálogos e as reflexões empreendidos da trajetória do nosso estudo poderão contribuir para potencializar o ensino voltado para a formação humana dos alunos, bem como a organização da sua vida profissional e sua tomada de posição perante os conflitos abalam as sociedades contemporâneas.

Assim, observamos que as representações de Estudos Sociais ainda servem de ancoragem para os ajustes das políticas curriculares. Não como uma única ou a mesma coisa, idêntico, inerte e acomodado. Mas ao consideramos isso admissível, aceitamos a ideia de que as representações atribuídas aos Estudos Sociais não se limitam a um determinado tempo histórico. Já não são as mesmas representações, mas um processo de superposição de diversas representações simultâneas, que estabeleceram conexões múltiplas e sentidos inventivos.

A nossa expectativa é que este trabalho sirva de base para uma reflexão sobre o ensino de História, e especialmente, a permanência de representações relacionadas aos Estudos Sociais. Julgamos que esta pesquisa poderá impulsionar o surgimento de outros estudos relacionados aos processos de institucionalização dos Estudos Sociais como representação de ensino de História. Tendo isso em vista que, mantemos, então, as reticências...

REFERÊNCIAS

ALTMAN, Max. Hoje na História: 1935 - Por iniciativa do mineiro Alexei Stakhanov nasce o “stakhanovismo”. Disponível em:

<http://operamundi.uol.com.br/conteudo/noticias/6074/hoje+na+historia+1935++por+iniciativa+do+mineiro+alexei+stakhanov+nasce+o+stakhanovismo.shtml>. Acesso em: 20 de janeiro de 2012.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. (1973). **Presença dos Estados Unidos no Brasil** – dois séculos de História. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. (1989). **Brasil – Estados Unidos: a rivalidade emergente (1950-1988)**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BARRETO, Sonia Maria da Costa. **Políticas educacionais no Estado do Espírito Santo (1900-1930): um olhar histórico**. Vitória: EDUFES, 1999.

_____. **A Escola Normal D. Pedro II e a normalista capixaba na memória cultural da Primeira República – década de 1920**. In. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0960.pdf>. Acesso em: 30 de julho de 2012.

_____. **A Escola Normal D. Pedro II e a normalista capixaba nos anos 1920**. In. Revista Agora, Vitória, n. 6, 2007, p.1 - 16.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo: FEUSP, Tese de Doutorado, 1993.

BOTO, Carlota. **O professor primário português como intelectual: eu ensino, logo existo**. Revista da História das Ideias. Coimbra (PT): Faculdade de Letras, v. 24, 2003, p. 85 – 134.

_____. **A Escola Primária como rito de passagem: ler, escrever, contar e se comportar**. Coimbra – Portugal, 2012.

BETHLEM, Nilda. **A aprendizagem dos Estudos Sociais**. 5. ed. . Rio de Janeiro: José Olympio , 1975.

CABRAL, Jefferson Alves. **A implementação da reforma educacional (Lei n. 5.692/71) no Estado do Espírito Santo: relações de poder e mercado de trabalho (1971-1978)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2006.

CAMPOS, Dulcinéia. **Ensino primário no contexto das políticas públicas de educação na década de 1950, no Espírito Santo**. Disponível em: www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/81.pdf. Acesso em: 28 de agosto de 2011.

CAMURÇA, Zelia Sá Viana. O livro, as necessidades humanas e a automação. In. Correio do Ceará. Fortaleza: Diários Associados S.A., 20 e 27 de maio de 1967.

_____. **A alfabetização de crianças no Espírito Santo, na década de 1950.** Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/file/1143.docx. Acesso em: 11 de junho de 2012.

CARVALHO, Delgado. **Introdução Metodológica aos Estudos Sociais.** Rio de Janeiro: AGIR, 1957.

_____. **Introdução Metodológica aos Estudos Sociais.** 2. Ed.. Rio de Janeiro: AGIR, 1970.

CBPE. Noticiário. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, mar./1956.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História.** 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universidade, 2002.

_____. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CEOTTO, Elio. **I Simpósio sobre o desenvolvimento do Estado do Espírito Santo.** Expansão física do ensino médio. 1968.

CYPRESTE ROMANELLI, Ailse Therezinha Revista FACEVV - 2º Semestre de 2008 – N. 1.

CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações.** Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand do Brasil, 1990.

_____. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados.** Jan./Abr. vol. 5, nº11. p. 173-191. 1991.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** Trad. Mary Del Priore. Brasília: EdUnb, 1994.

_____. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, M.M. e AMADO, J. **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p 215-218.

_____. e CAVALLO, G. (Org.) **História da leitura no mundo ocidental 1.** São Paulo: Ática, 1998. (Coleção Múltiplas Escritas).

_____. **Cultura escrita, literatura e história.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. **À beira da falésia: A história entre incertezas e inquietude.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002a.

_____. **Os desafios da escrita.** Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002b.

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime.** São Paulo: UNESP, 2004.

_____. *Escuchar a los muertos com los ojos*. Argentina: Katz, 2007a.

_____. **Inscrever e apagar:** cultura escrita e literatura (séculos XI-XVIII). Tradução Luzmara Courcino Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

_____. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009a.

_____. **Práticas da Leitura**. São Paulo, Estação Liberdade, 2009b.

_____. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. 1ª Reimpressão. Trad. Reginaldo C. Côrrea de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 2009c.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. In: Estudos Avançados. n. 24, v. 69, São Paulo, 2010, p. 1-30.

CERRI, Luis Fernando (org.). **O Ensino de História e a Ditadura**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universidade, 2002.

_____. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____ e CABRINI, Conceição. Ensino de História: histórias e vivências. In: CERRI, Luis Fernando (org.). **O Ensino de História e a Ditadura**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.

CORRÊA, Vera. **Globalização e neoliberalismo:** o que isso tem a ver com você professor? Rio de Janeiro: Quartel, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. O golpe na educação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

Decreto Nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955. *Disponível em:* www.fiscolex.com.br/doc_150788_DECRETO_N_38_460_28_DEZEMBRO_1955.aspx. Acesso em: 11 de abril de 2011.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.

DUBREUCQ, Francine et all. (org.). **Jean-Ovide Decroly**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores).

DORNELLES, Leny Werneck e DEUSDARÁ, Therezinha. **Estudos Sociais:** na escola de primeiro grau. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 1976.

DUCKWORTH, Eleanor. **Piaget Rediscovered**. Cornell University, março, 1967.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Ministério da Educação e Saúde. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Organização do Ensino Primário e Normal. Publicação nº 57, 1950.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. **A Escola de 1º Grau e o Currículo: Formação Especial**. 2ª Parte, Caderno Nº 5. Vitória: Departamento de Ensino Fundamental, 1968.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Currículo do ensino primário do Estado do Espírito Santo**. Vol. I e II. São Paulo: Editora Abril, 1969.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Plano de Implantação do Ensino de 1º e 2º Graus**. Vitória: Comissão Estadual de Planejamento e Assessoria Educacional (CEPAE), 1972.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta curricular**, 1ªs séries, Vol. I. Vitória: Departamento de Imprensa Oficial, 1973.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta Curricular. 1ª e 8ª série. Ensino de 1º Grau**. 1974 a.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Orientações Curriculares. Comunicação e Expressão e Estudos Sociais**. Vitória, 1974 b.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Plano de Educação do Espírito Santo**. Vitória, 1981.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta curricular**. 1ª a 8ª série. Ensino de 1º grau. São Paulo: Abril, 1987.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Proposta curricular para o ensino fundamental**. Vitória: IMESP, 1990.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico. **Proposta Curricular para o Ensino Fundamental – História**. Vitória, IMESP, 1990.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Ensino fundamental**: conteúdos mínimos. Vitória: Departamento de Imprensa Oficial, 1993.

_____. **Plano de desenvolvimento Espírito Santo 2025**: Agenda de Implementação, Governança e Plano de Comunicação. Espírito Santo: Macroplan, 2006.

_____. Secretaria de Estado. **SEDU Nova Escola**, 2008.

_____. Secretaria da Educação. Currículo Básico da Escola Estadual – Guia de Implementação- SEDU, 2009.

_____. Secretaria da Educação. Currículo Básico da Escola Estadual Ensino Fundamental: anos iniciais. Vitória: SEDU, 2009.

_____. Secretaria da Educação. Currículo Básico da Escola Estadual. Ensino Fundamental: anos finais. Ciências Humanas. Vitória: SEDU, 2009.

_____. Secretaria de Estado. Currículo Básico da Escola Estadual. Ensino Médio. Ciências Humanas. Vitória: SEDU, 2009.

FALCÃO, Elis Beatriz de Lima. **História do ensino da leitura no Espírito Santo (1946-1960)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2010.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria**. São Paulo, 1991.

_____. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **Práticas interdisciplinares na escola**. (org.) coordenadora. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999.

FAUSTO, Boris. História geral da civilização brasileira. São Paulo: DIFEL, 1986.

FENELON, Déia Ribeiro. **A Guerra Fria**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **A questão de estudos sociais**. Cadernos CEDES, São Paulo, p.11-22, 1984.

FILHO CORRÊA, Virgílio. **O Seminário de Montreal**. BOLETIM GEOGRÁFICO, Editorial, Ano, VIII, n. 87, junho de 1950, s/d.

FISH, Stanley. *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, Mass; Londres: Harvard University Press, 1980.

FONSECA, Selva Guimarães. [1993] **Caminhos da História Ensinada**. (1993). 11 ed. Campinas – SP: 2010.

FRANÇA, Aldaires Souto. **Uma educação imperfeita para uma liberdade imperfeita (1869-1889): escravidão e educação**. Dissertação de Mestrado. UFES, 2006.

FRANÇA, Aldaires Souto e LEITE, Juçara Luzia. Habilidades de Estudos Sociais para a professora primária: circulação e apropriação de representações em um projeto de aperfeiçoamento de professores. Revista História Hoje vol. 1 no 3, Agosto de 2011 a Julho de 2013, p. 235-249.

Disponível em: http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=17 . Acesso em: 13 de outubro de 2013.

FRANCO, Sebastião Pimentel e BARRETO, Sonia Maria Costa. **A instrução feminina no Espírito Santo: 1ª República – (1889-1930)**. Disponível em: sem link. Acesso em: 09 de maio de 2012.

FRANCO, Sebastião Pimentel. **Do privado ao público: o papel da escolarização na ampliação de espaços sociais para a mulher na Primeira República.** Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP/SP, 2001.

FREITAS, Itamar. **O americanismo de progressista de João Roberto Moreira e o ensino de História para a "moderna" escola primária brasileira (1960).** Belo Horizonte, 24 nov. 2010. Disponível em: <http://itamarfo.blogspot.com/2010/11/o-americanismo-progressivista-de-joao.html>. Acesso em: 03 julho 2011.

_____. **História para crianças nos currículos de Estudos Sociais nos Estados Unidos da América (2002/2010).** Disponível em: <http://itamarfo.blogspot.com/2011/04/alfabetizacao-historica-nos-curriculos.html>. Acesso em: 06 julho 2011.

FURTH, Hans G.. **Piaget na sala de aula.** (1952) 6.ed..Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.

GAMA, Elizabeth Maria Pinheiro e MACHADO, Anna Maria Marreco. **Diagnóstico Estadual da Educação no Espírito Santo - O ensino estadual de 1º Grau: comparação inter-regional de sua evolução.** Vitória-ES: INEP/FCAA/SEDU, v. II, 1985.

GAGNÉ, Robert M.. **Como se realiza a aprendizagem.** Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico S/A – Indústria e Comércio, 1971.

GLEZER, Raquel. (1977). História e Estudos Sociais: um estudo comparativo dos Guias Metodológicos do M.E.C. Anais do IX Simpósio Nacional da ANPUH. Florianópolis, julho 1979.

GOMES, Daniel Dutra. Revista Capixaba: trajetória por fichas de análise. In. **Revista Tipo&grafia.** Disponível em: <http://www.ladht.com/tipoografia/revista-capixaba-trajetoria-por-fichas-de-analise/>. Acesso em: 15 de setembro de 2013, p. 12-14.

GRUZINSKI, Serge. Os mundos misturados da monarquia católica e outras *connected histories*. In: **Topoi**, Rio de Janeiro: Mar-2001, 175-195.

GUIMARÃES, Gércia Ferreira (org.). **Jovens somos do liceu ... cinquenta anos depois.** Coletânea de crônicas. Secretaria Municipal de Cultura, Esporte e Turismo (SEM CETUR), 1986.

HAVIGHURST, Robert James. **Human development and education.** New York: Longmans, Green and Co., 1953.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. A concepção de cidadania veiculada em livros didáticos de Estudos Sociais do Primeiro Grau. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas –SP, 1981.

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, 1957.

HUBERT, René. **História da Pedagogia**. Tradução Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco. São Paulo: Cia Editora Nacional, Atualidades Pedagógicas, v. 66, 1976.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n.1, p. 9-45, 2001.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KRAFZIK, Maria Luiza de Alcântara. **Acordo MEC/ USAID: a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – Colted (1966/1971)**. Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2006.

KRAWCZYK, Nora et al. (org.). **O cenário educacional latino-americano do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

LEITE, Miriam. **O ensino de História: no primário e no ginásio**. São Paulo: Cultrix, 1969.

LEITE, Juçara Luzia. Construção identitária e livro didático regional de História: uma prática geracional de escrita de si. In. OLIVEIRA, Margarida M. Dias de e STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007.

_____. História da Mulher: uma questão de gênero? In. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (org.). **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. Intelectuais e professores pensando a paz no período entreguerras. In. LEITE, Juçara Luzia e ALVES, Claudia (org.). **Intelectuais e História da Educação no Brasil: poder, cultura e políticas**. Vitória: EDUFES, 2011 a, p. 303-331.

_____. Revisando livros didáticos de história: ação da diplomacia cultural em nome da paz. **Tempo e Argumento**. Revista do Programa de Pós-Graduação em História. Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 77 – 99, jul/dez. 2011b.

LOURENÇO, Elaine - **Os currículos de História e Estudos Sociais nos anos 70: entre a formação dos professores e a atuação na escola**. Associação Nacional de História – ANPUH XXIV Simpósio Nacional de História – 2007. Disponível em: <http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Elaine%20Louren%E7o.pdf>. Acesso em: 16 de julho de 2010.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. Trad. Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. São Paulo: Cia Editora Nacional, Atualidades Pedagógicas, v. 59, 1963.

MACEDO, Lino. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. **Pátio - Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 18, p. 63-63, 2001.

_____; MACHADO, N. J.; MENEZES, L. C. O saber ser: competências e habilidades. In: L. Macedo; B. A. de Assis. (Orgs.). **Psicanálise e Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 15-27.

_____. Para o desenvolvimento de competências e habilidades na escola. In: C. Matos. (Org.). **Ciência e arte: imaginário e descoberta**. São Paulo: Estação Ciência, USP, 2003, p. 41-49.

_____. Competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica. In: J. S. Moras. (Org.). **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: O Instituto (INEP/MEC), 2005.

MANTOVANI, Kátia P.. **O Programa Nacional de Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público**. Dissertação de Mestrado. USP/SP, 2009.

MARTINS, Maria do Carmo. Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira: demarcação do espaço de atuação do professor. In: CERRI, Luis Fernando (org.). **O ensino de História e a ditadura militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.

MATTOS, Luiz Alves de. **Sumário de Didática Geral**. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora Limitada, s.d., 12ª edição, 532 p.

_____. Luiz Alves de. **O conceito de experiência na Filosofia, na Educação e no Ensino**. Tese de Cátedra de Didática Geral e Especial, Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, Rio de Janeiro, 1961, 253 p.

MITRULIS, Eleny. **“Os Últimos Baluartes” – uma contribuição ao estudo da Escola Primária: as práticas de Inspeção Escolar e de Supervisão Pedagógica**. São Paulo, 1993. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

_____. **Conceituação de estudos brasileiros nos três níveis de ensino**. Rio de Janeiro: MEC, 1966.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Entre o ideal e o usual: a Didática Mínima de Rafael Grisi. In: **Revista Brasileira**. Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 15-25, jan./dez. 2001.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Dissertação (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. Dois manuais de história para professores: história de sua produção. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.3, set./dez., 2004 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a10v30n3.pdf>. Acesso em: 22 de abril de 2011.

NADAI, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. In. Em Aberto, Brasília, ano 7, n. 37, jan./mar. 1988.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. **Licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil:** sua trajetória na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/RJ (1973-1987). 232 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores: São Gonçalo, 2012.

_____. **História e Estudos Sociais: novas abordagens.** In. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n° 51, p. 386-389, jun2013. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/5037/4445>. Acesso em: 21 de setembro de 2013.

NISKIER, Arnaldo. **Reforma do Ensino de 1º e 2º graus:** a Nova Escola. 6 ed. Rio de Janeiro: Bruguera, 1972.

NOVAES, Maria Stella de. **História do Espírito Santo.** Vitória: Fundo Editorial do Espírito Santo.

_____. (1940). **O Carmo:** o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1631-1900-1950). Vitória: Escola Técnica de Vitória, 1950.

OLIVEIRA, José Teixeira. **História do Estado do Espírito Santo.** 3 ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo e Secretaria de Estado da Cultura, 2008.

OLIVEIRA, Maria Antonieta Albuquerque de. **Educação e cidadania:** uma contribuição ao ensino de Estudos Sociais. 223 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro Fundação Getúlio Vargas/ Instituto de Estudos Avançados em Educação, 1993.

PAGÈS, Joan. *Competência Social y Ciudadana.* Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa N. 187, Diciembre 2009. Disponível em: <http://aula.grao.com/revistas/aula/187-competencia-social-y-ciudadana/competencia-social-y-ciudadana>. Acesso em: 4 de outubro de 2012.

_____. *La formación del pensamiento social.* In. PAGÈS, Joan e BENEJAM, Pilar. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Barcelona, ICE/Horsori, 1998, p. 152- 164.

PAIVA, Edil Vasconcellos e PAIXÃO, Lea Pinheiro. **PABAE (1956-1964):** a americanização do ensino elementar? Niterói: EdUFF, 2002.

PARAGUASSU, Léo. **Vademecum Pedagógico:** metodologia e prática moderna de ensino. Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas – IBEP, (196?).

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil:** entre o povo e a nação. São Paulo: Editora Ática, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola.** Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio Editora/UNESCO, 1973.

_____, Jean. **Seis estudos de psicologia.** Editora Forense-Universitária, 1985.

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

PLAZZA, Rozimary; PRIORE, Ângelo. O ensino de História durante a ditadura militar. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/956-4.pdf>. Acesso em: 1º de setembro de 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira (1978). 27 ed. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, Beatriz Boclin Marque dos. **O currículo da disciplina escolar história no Colégio Pedro II - a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica:** a história e os estudos sociais. Rio de Janeiro: Mauad: FAPERJ, 2011.

SANTOS, Laymert Garcia dos. **Desregulagens:** educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SAWREY, James M. e TELFORD, Charles W.. **Psicologia Educacional.** Ao Livro Técnico S/A – Indústria e Comércio. Rio de Janeiro, 1965.

SIMÕES, Regina Helena Silva Simões e SALIM, Maria Alayde Alcantara Salim. **Conteúdos ensinados na Escola Normal do Espírito Santo no início do século xx: entre a formação geral e a formação pedagógica.** In: V Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008, Aracaju. V Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/619.pdf> . Acesso em: 04 de novembro de 2012.

SILVA, Eurides Brito da e ROCHA, Anna Bernardes da Silveira. **A escola de 1º grau.** 5 ed. Rio de Janeiro: Bloch Educação, 1972.

SILVA, Elvis Roberto Lima da. **Alfabetização histórica é possível?** In. Anais do XV Encontro Regional de História da Anpuh-Rio, 2012.

SIMÕES, Regina Helena Silva, SCHARTZ, Cleonara Maria e FRANCO, Sebastião Pimentel. A gênese, a implantação e a consolidação da escola normal no Espírito Santo. In: ARAÚJO e outros (Orgs). **As escolas normais no Brasil:** do Império à República. Campinas: Editora Alínea, 2008, p.177-190.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In. RÉMOND, René (org.). 2. ed. **Por uma história política.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Ed. FGV, 2012, p. 231-269.

SOARES, Norma Partricya Lopes. **Escola Normal em Teresina (1864 – 2003):** reconstruindo uma memória da formação de professores. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Educação, 2004.

SPENCER, S. M. *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons, 1993.

SUBRAHMANYAN, Sanjay. Connected Histories: Notes towards a Reconfiguration of Early Modern Eurásia. In: *Modern Asian Studies*. Special Issue: The Eurasian Context the Early Modern History of Mainland South East Ásia, 1400-1800. Vol. 31, N° 3 (Jul., 1997). USA: Cambridge University Press, 1997, p.735-762.

TAVARES, Jose Nilo. Educação e Imperialismo no Brasil. In.. **Educação e Sociedade**, n.7. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1980, p. 5-52.

TEIXEIRA, Anísio. Meia vitória, mas vitória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.222-223.

WESTBROOK, Robert B. etall (org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores).

VENÂNCIO FILHO, Francisco. Instituto de Educação do Distrito Federal. In. **Revista de Estudos Pedagógicos**. v. XXIII janeiro-março, n. 57, 1955, p.31.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita a escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

VILLASCHI FILHO, et al. **Considerações acerca do desenvolvimento econômico do Espírito Santo: o Governo Arthur Carlos Gerhardt Santos (1971-1975) e a segunda muleta**. Disponível em: http://encontroeconomias.weebly.com/uploads/4/8/2/8/4828370/52_consideracoes_a_respeit_o_do_desenvolvimento_es_1971_1975.pdf. Acesso em: 26 agosto de 2011.

VIÑAO FRAGO, Antonio. (2001). **Sistemas Educativos, Culturas Escolares e Reformas**. Mangualde, Padago. 2007.

FONTES

A Report of USAID Activities In Collaboration with the Venezuela an Ministry of Education for the Period 1961-1966. Disponível em: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PDACR862.pdf . Acesso em: 23 de maio de 2012.

ALMEIDA, Waldir de. O ensino em crise. In. **Revista Capixaba**. Editora Artenova, Rio de Janeiro, ano I, setembro, n. 7, 1967.

Biblioteca de Orientação à Professora Primária. Coleção PABAE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (Belo Horizonte – MG). INEP – Instituto

Nacional Estudos Pedagógicos. MEC – Ministério da Educação e Cultura (Rio de Janeiro, GB). Editora Nacional de Direito (Rio de Janeiro, GB), 1965.

BRASIL. DIÁRIO OFICIAL, quinta-feira, 28 de junho de 1917, p. 24, seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Emergência do Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 1962.

BRASIL. MEC. Plano Trienal de Educação 1963-1965. Brasília, Departamento de Imprensa Nacional, 1963. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000668.pdf>. Acesso em: 26 de dezembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Conferências Internacionais de Instrução Pública. Recomendações (1934-1965).

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Revisão de 1965. Brasília, DF: MEC, 1965.

_____. Relatório do V Encontro Nacional de Chefes do Serviço de Supervisão do Ensino Primário. Santa Catarina – RS: PAMP, 1968.

_____. Relatório do VI Encontro Nacional de Chefes do Serviço de Supervisão do Ensino Primário. Santa Catarina – RS: PAMP, 1969.

_____. Relatório do VII Encontro Nacional de Chefes do Serviço de Supervisão do Ensino Primário. Santa Catarina – RS: PAMP, 1970.

_____. MEC. Relatório Final do Grupo de Trabalho Especial Da Operação-Escola. 1968. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001928.pdf>, Acesso em: 13 de abril de 2012.

_____. MEC. Trinta Anos de Organização e Situação Atual. v.II, setembro de 1968.

_____. MEC/INEP. Trinta anos de organização e situação atual. Documento de trabalho Nº 6, v.III, 1969.

_____. Guia Metodológico para Cadernos MEC – Estudos Sociais. Brasília, DF: FENAME, 1969.

_____. Guia Metodológico para Cadernos MEC – História. Brasília, DF: FENAME, 1971.

_____. DIÁRIO OFICIAL, Seção I, segunda-feira, abril de 1972, p. 3580-3582.

_____. MEC. Habilitações Profissionais no Ensino do 2º Grau – Diretrizes, Normas, Legislação -, Editora Expressão e Cultura – Brasília, 1972.

_____. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, Seção II, quinta-feira, 4 de dezembro de 1975, p. 9.

_____. Departamento de Ensino Fundamental. Relatório 74/78. Brasília, MEC/DDD, 1979.

_____. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, Seção II, sexta-feira, 15 de janeiro de 1982, p. 413.

_____. MEC/INEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.74, n.177, p.279-486, maio/ago. 1993, p.482.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas. História. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

_____. MEC. Programa Educacional de Emergência. Secretaria de Educação e Cultura do Paraná. N°6, 1962. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosGoverno/Ano1962MFN1115ProgramaEducacionaldeEmergencia.pdf>. Acesso em: 03 de janeiro de 2013

FENAME. Esta sigla diz livro a preço de custo. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 4ª feira, 1º caderno, 19 de agosto de 1970, p. 4. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/hotpage/hotpageBN.aspx?bib=089842_08&pagfis=10453&pe sq=&url=http://memoria.bn.br/docreader. Acesso em: 14 de setembro de 2013.

FONSECA, James Braga Vieira da e GASMAN, Lydinéa. **Guia metodológico para cadernos MEC - Estudos Sociais 1**. Rio de Janeiro, FENAME, 1969.

FONSECA, James Braga Vieira da e GASMAN, Lydinéa. **Guia metodológico p/ cadernos MEC – História**. Rio de Janeiro, FENAME, 1971.

LIMA, Liene de Freitas e GEANQUINTO, Maria Neila. **Espírito Santo**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A/Ministério da Educação e Cultura, 1977.

Mattos, Luiz Alves de. **Sumário de Didática Geral**. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora Ltda, 1967.

MENEZES, Djacir. **O Brasil no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: CBPE/INEP, 1957.

MOREIRA, João Roberto. **Teoria e prática da escola elementar** - introdução ao estudo social do ensino primário. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1960. 473p. Publicações do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Série III - Livros-fonte, v.4.

MICHAELIS, John U. (1970[1956/1963]). **Estudos Sociais pra crianças numa democracia**. 2 ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1970.

NEVES, CELI DA ROCHA. **Análise da operacionalização da proposta curricular de Estudos Sociais na 5ª série das escolas da rede estadual dos municípios da “Grande Vitória” – Espírito Santo**. Rio Grande do Sul: Santa Maria, 1980. Projeto de Tese (Mestrado

em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação Santa Maria, Rio Grande do Sul, 1979.

_____. CELI DA ROCHA. **Análise da operacionalização da proposta curricular de Estudos Sociais na 5ª série das escolas da rede estadual dos municípios da “Grande Vitória” – Espírito Santo.** Rio Grande do Sul: Santa Maria, 1980. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação Santa Maria, Rio Grande do Sul, 1980.

PEIXOTO, Maria Onolita. **Habilidades de Estudos Sociais.** Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1964.

_____. Estudos Sociais na Escola Moderna. Revista Educação. 1973.

PRESTON, Ralph C. **Ensinando Estudos Sociais na Escola Primária.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1965.

Report of the Committee of Ten on secondary School studies: with the reports of the conferences organized by the committee. National Education Association. Universidade de Harvard, 1894, p. 17. Digitalizado em 8 de maio de 2007. Disponível em: Books.google.com . Acesso em : 17 de maio de 2011. Retirado 03 de outubro de 2012.

WASHINGTON, GOVERNMENT PRINTING OFFICE. (1892).*Report of the Committee [of ten] on secondary school studies appointed at the meeting of the National educational association July 9, 1892, with the reports of the conferences arranged by this committee and held December 28-30, 1892 (1893).*1893. Disponível em <http://ia700506.us.archive.org/1/items/cu31924030593580/cu31924030593580.pdf>. Acesso em 17 de agosto de 2013.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, v. XXVIII, n. 57, jan.-mar., 1955.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, v. XXIV n. 59, jul.- set., 1955.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, v. XXVII, n. 65, jan.-mar., 1957.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, v. XXXV, janeiro-março, n. 81, 1961, p. 93-135.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, v. XL, outubro-dezembro, n. 92, 1963.

Revista Capixaba. Rio de Janeiro: Artenova Ltda., Ano I n. 3, maio de 1967, p.74.

Revista Capixaba. Rio de Janeiro: Artenova Ltda., Ano I, n. 10, dezembro de 1967, p. 39.

Revista Capixaba. Rio de Janeiro: Artenova Ltda., ANO II, n. 15, maio de 1968, p. s/d.

ANEXOS

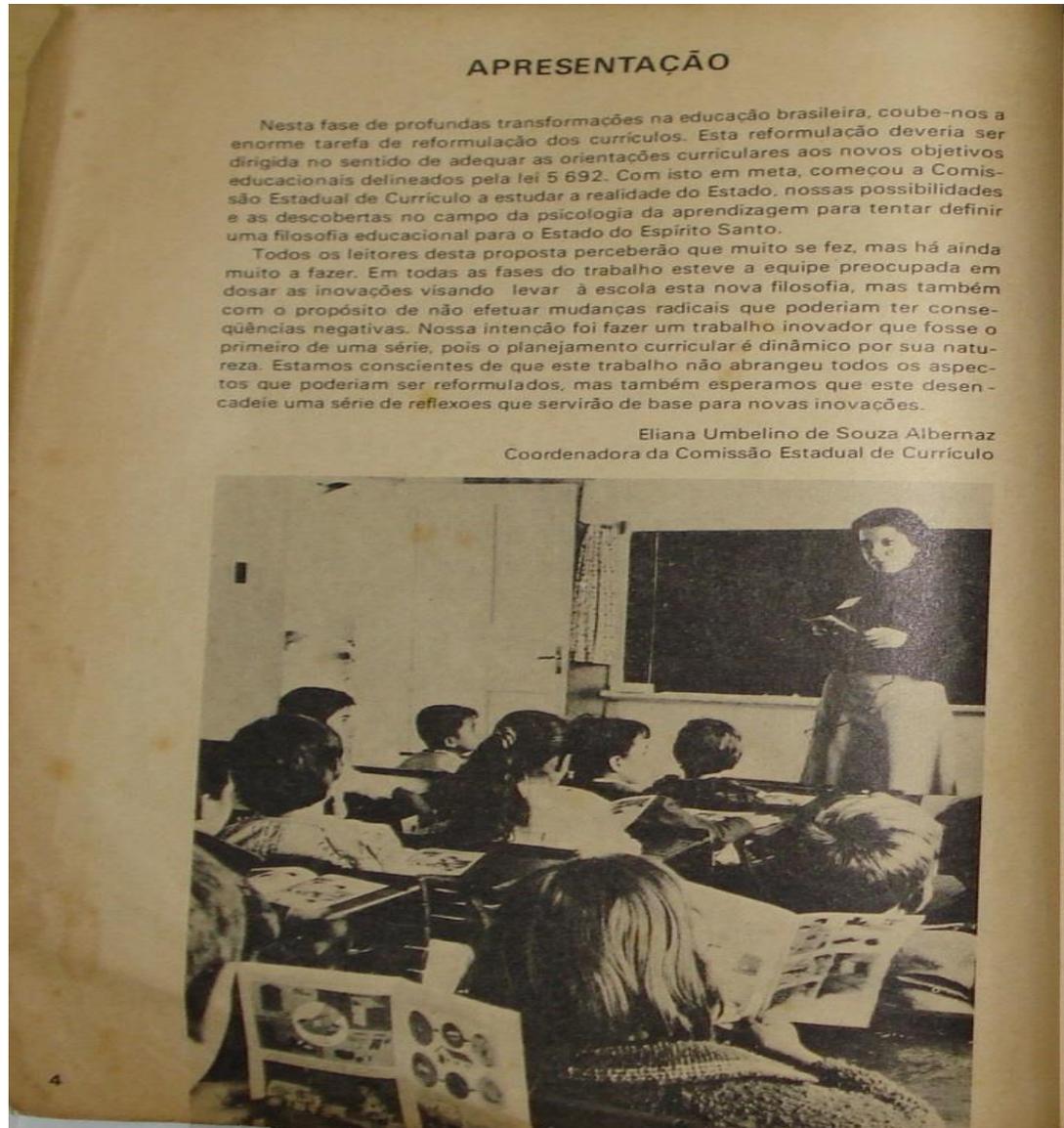
ANEXO A – ÍNDICE DAS RECOMENDAÇÕES DAS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE INSTRUÇÃO PÚBLICA (1937- 1963)

Í N D I C E	
	Pág.
Apresentação	IX
Origens do Bureau Internacional de Educação e das Conferências Internacionais de Instrução Pública	XI
RECOMENDAÇÕES	
N.º 1 — Extensão da Escolaridade Obrigatória (1934)	1
N.º 2 — Admissão às Escolas Secundárias (1934)	2
N.º 3 — Economia no Campo da Instrução Pública (1934)	4
N.º 4 — Formação Profissional do Magistério Primário (1935)	5
N.º 5 — Formação Profissional do Magistério Secundário (1935) ..	6
N.º 6 — Conselhos de Educação (1935)	8
N.º 7 — Educação de Grupos Especiais (1936)	9
N.º 8 — Organização do Ensino Rural (1936)	10
N.º 9 — Normas Para Construções Escolares (1936)	12
N.º 10 — Inspeção do Ensino (1937)	14
N.º 11 — Ensino de Línguas Vivas (1937)	15
N.º 12 — Ensino da Psicologia na Formação de Professores Primários e Secundários (1937)	17
N.º 13 — Remuneração do Professor Primário (1938)	18
N.º 14 — Ensino das Línguas Clássicas < 1938)	20
N.º 15 — Elaboração, Emprego e Seleção de Manuais de Ensino (1938)	22
N.º 16 — Remuneração do Professorado Secundário (1939)	24
N.º 17 — Organização do Ensino Pré-Primário (1939)	26
N.º 18 — Ensino da Geografia nas Escolas Secundárias (1939)	28
N.º 19 — Acesso às Escolas do Segundo Grau (1946)	30
N.º 20 — Difusão do Ensino da Higiene do Jardim da Infância ao Nível Médio (1946)	31
N.º 21 — Gratuidade do Material Escolar (1947)	33
N.º 22 — Educação Física no Ensino Secundário (1947)	35
N.º 23 — O Ensino da Escrita (1948)	37
N.º 24 — Desenvolvimento da Consciência Internacional na Juventude e Ensino Relativo aos Organismos Internacionais (1948)	38
N.º 25 — Desenvolvimento dos Serviços de Psicologia Escolar (1948)	40
N.º 26 — Ensino da Geografia e a Compreensão Internacional (1949)	42
N.º 27 — Iniciação às Ciências Naturais na Escola Primária (1949)	43
N.º 28 — Ensino da Leitura (1949)	45
N.º 29 — Intercâmbio Internacional de Educadores (1950)	46
N.º 30 — Ensino de Trabalhos Manuais nas Escolas Secundárias (1950)	48

	<i>Pág.</i>
N.º 31 — Iniciação à Matemática na Escola Primária (1950)	51
N.º 32 — Escolaridade Obrigatória e sua Extensão (1951)	53
N.º 33 — Cantinas e Vestiários Escolares (1951)	63
N.º 34 — Acesso da Mulher à Educação (1952)	65
N.º 35 — Ensino de Ciências Naturais nas Escolas Secundárias (1952)	70
N.º 36 — Formação do Magistério Primário (1953)	73
N.º 37 — Situação do Magistério Primário (1953)	83
N.º 38 — Formação do Magistério do Ensino Secundário (1954) ...	87
N.º 39 — Situação do Magistério do Ensino Secundário (1954)	92
N.º 40 — Financiamento da Educação (1955)	98
N.º 41 — Ensino das Artes Plásticas nas Escolas Primárias e Secun dárias (1956)	107
N.º 42 — Inspeção Escolar (1956)	112
N.º 43 — Ensino da Matemática na Escola Secundárias (1956)	118
N.º 44 — Desenvolvimento das Construções Escolares (1957)	124
N.º 45 — Formação dos Professores de Ensino Normal (1957)	132
N.º 46 — Elaboração e Expedição de Programas do Ensino Primário (1958)	137
N.º 47 — Possibilidades de Acesso à Educação nas Zonas Rurais (1958).....	144
N.º 48 — A Elaboração, a Escolha e a Utilização dos Manuais de En sino Primário (1959)	152
N.º 49 — Medidas destinadas a Facilitar o Recrutamento e a For mação dos Quadros Técnicos e Científicos (1959)	158
N.º 50 — Elaboração e Expedição dos Programas de Ensino Secundá rio (1960)	169
N.º 51 — Ensino Especial para Débeis Mentais (1960)	176
N.º 52 — Escola Primária de Mestre Único (1961)	182
N.º 53 — Educação Pré-Primária (1961)	189
N.º 54 — Planejamento da Educação (1962)	197
N.º 55 — Aperfeiçoamento de Professores Primários (1962)	204
N.º 56 — Orientação Escolar e Profissional (1963)	210
N.º 57 — Carência de Professores Primários (1963)	216

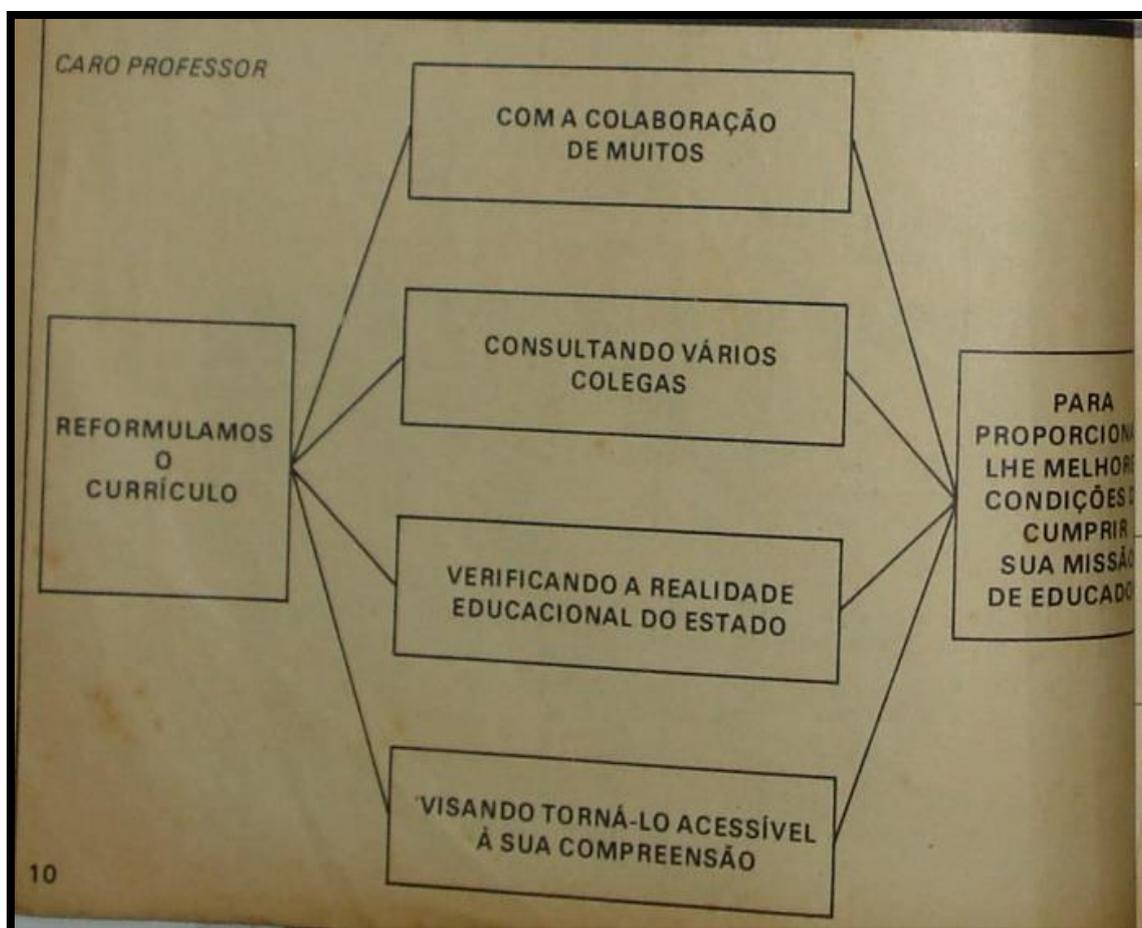
Fonte: BRASIL, 1965

ANEXO B – A IMAGEM EMBLEMÁTICA DA SALA DE AULA



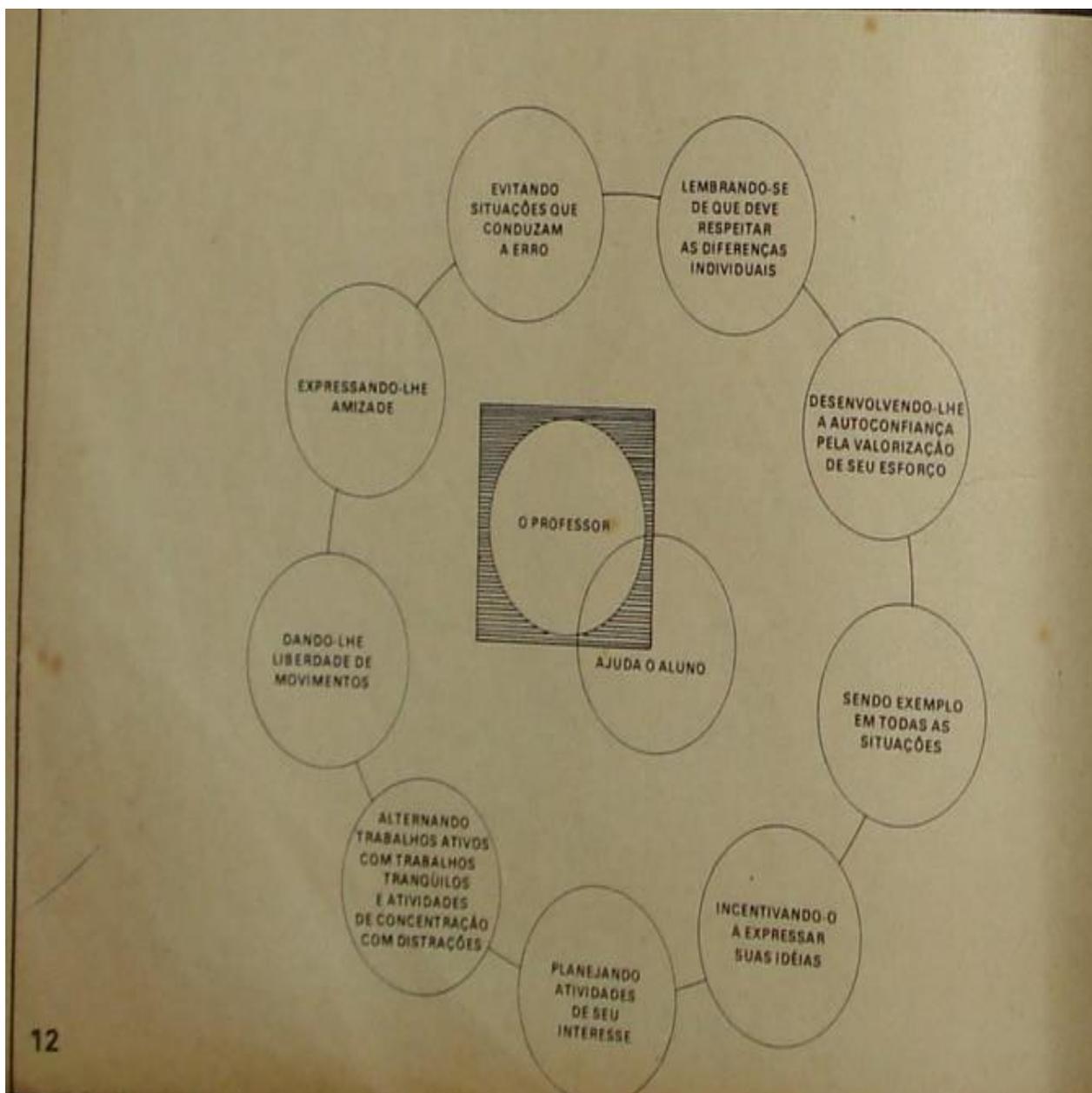
Fonte: Espírito Santo (estado), 1974 a, p. 4.

ANEXO C – CARO PROFESSOR



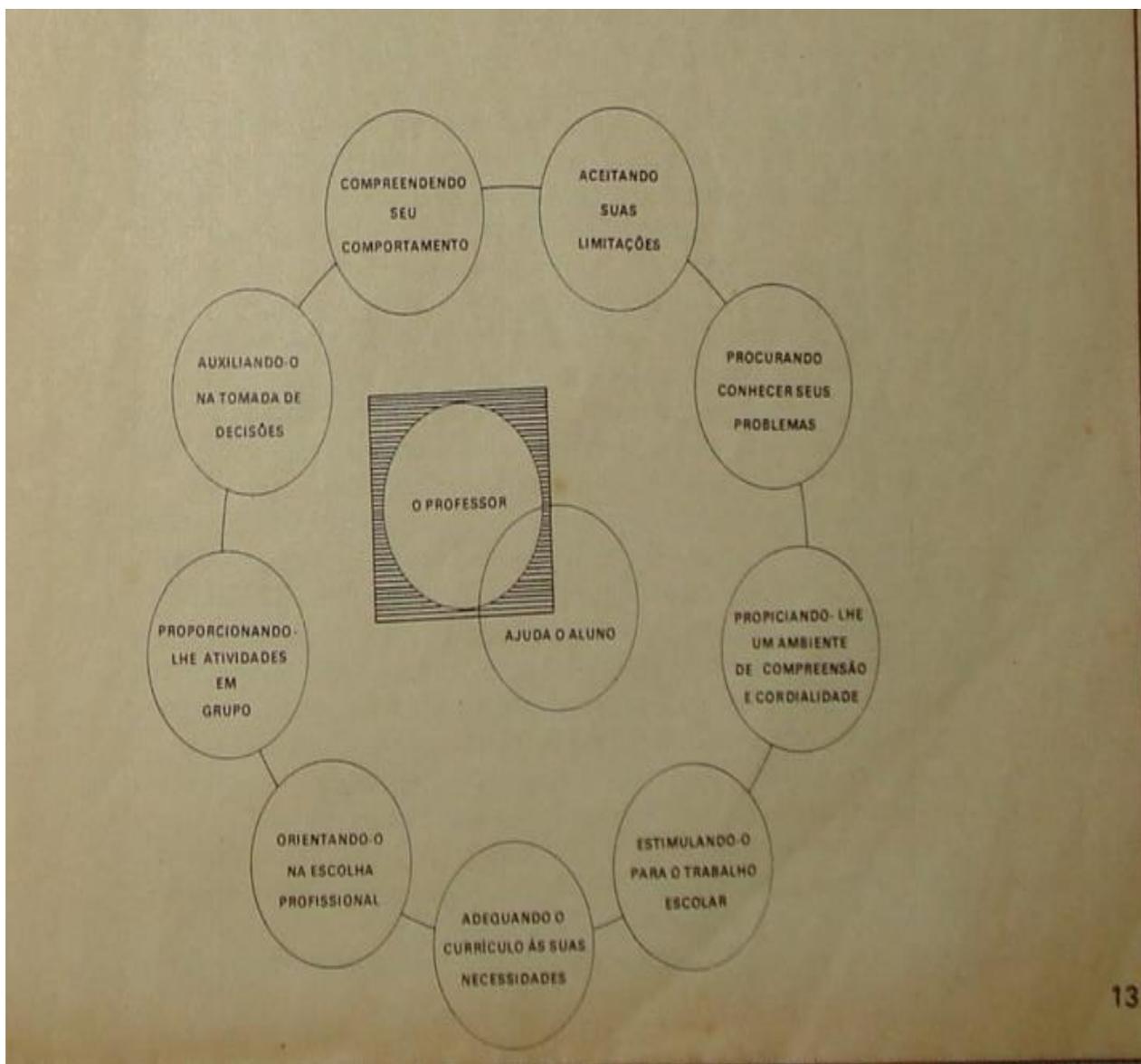
Fonte: ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. 1974 a, p. 10.

ANEXO D - O PERFIL DO PROFESSOR QUE AJUDA O ALUNO



Fonte: ESTADO ESPIRITO SANTO, 1974 a, p. 12.

**ANEXO E – CONTINUAÇÃO DO PERFIL DO
PROFESSOR QUE AJUDA O ALUNO**



Fonte: ESTADO ESPIRITO SANTO, 1974 a, p. 13.

ANEXO F – A NATUREZA CONCEITUAL DOS ESTUDOS SOCIAIS

