

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

WAGNER SCOPEL FALCÃO

**CONCEPÇÕES DE CIDADES EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESTUDOS  
SOCIAIS DA DÉCADA DE 1970**

VITÓRIA  
2015

WAGNER SCOPEL FALCÃO

**CONCEPÇÕES DE CIDADES EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESTUDOS  
SOCIAIS DA DÉCADA DE 1970**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** História, sociedade, cultura e políticas educacionais.

**Orientador:** Prof. Dr. Arnaldo Pinto Junior.

VITÓRIA

2015

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

---

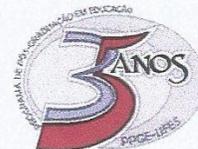
F178c Falcão, Wagner Scopel, 1986-  
Concepções de cidades em livros didáticos de Estudos  
Sociais da década de 1970 / Wagner Scopel Falcão. – 2015.  
223 f. : il.

Orientador: Arnaldo Pinto Junior.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Brasil – Política e governo – 1964-1985. 2. Cidades e vilas  
– Brasil. 3. Desenvolvimento econômico. 4. Estudos sociais  
(Primeiro grau). 5. Modernidade. I. Pinto Junior, Arnaldo, 1968-  
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

## WAGNER SCOPEL FALCÃO

### CONCEPÇÕES DE CIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESTUDOS SOCIAIS DA DÉCADA DE 1970

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

Aprovada em 10 de dezembro de 2015

#### COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Arnaldo Pinto Júnior  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Juçara Luzia Leite  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor João Batista Gonçalves Bueno  
Universidade Estadual da Paraíba

A todos que acreditam em uma educação formadora de cidadãos críticos e politizados sócio-historicamente.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, sempre em primeiro lugar, porque todas as vitórias pertencem a Vós, Senhor.

À minha família (Clotilde, Rubens, Fernanda e Carol), por ter oportunizado todos os anos de estudos em minha vida. Obrigado por todo amor!

À minha namorada Rafaely, por todo amor, carinho, cuidado e, principalmente, apoio, saudade e paciência nas minhas ausências nesses dois anos de mestrado. Continue sendo essa namorada maravilhosa que Deus colocou em minha vida e uma perfeita mãe para os nossos pulucos. E parabéns pelos nossos 5 anos juntos!

Aos meus eternos professores e amigos Cláudio Zanotelli, Gisele Girardi, José Américo Cararo, Leonardo Matiazzi Corrêa, Marisa Valladares, Mizael Fernandes, Regina Simões, Vilmar Borges, Wagner Kirsme, Wilson Camerino e tantos outros que foram fundamentais em minha formação acadêmica e profissional.

Aos professores João Bueno, Juçara Leite e Cleonara Schwartz, membros de minha banca de qualificação e de defesa, meu muito obrigado por contribuírem com esta pesquisa.

A todos os meus amigos. Aos que acompanharam de perto toda minha trajetória de pesquisa, meu muito obrigado por todo apoio e amizade nesses momentos de alegrias e dificuldades. Aos que estiveram distantes, meu perdão pelas ausências nesses últimos tempos.

Aos meus colegas da turma número 28 do mestrado, por todos os momentos de convivência e aprendizagens que passamos juntos, em especial à minha companheira de orientação Márcia Regina, pelas partilhas às vezes alegres e às vezes sofridas, mas a vitória está chegando!

A todos os meus colegas de trabalho ao longo desses dez anos de magistério, em especial aos companheiros atuais do Dandara, do Ifes e do Belmiro. Muito obrigado por todo apoio e por aprender diariamente com vocês!

Aos nossos estudantes, pois se somos professores é graças a vocês. Continuem nos ensinando a crescer diariamente em nossa profissão docente!

Ao pré-universitário Dandara. A cada dia amo sempre mais ser professor com vocês. Meu carinho é mais que especial a cada estudante, professor, amigo e voluntário que passou por lá nesses últimos sete anos.

E, para finalizar, meu agradecimento mais que especial vai para você, grande e eterno orientador e amigo Arnaldo Pinto Junior. Esse mestrado sem você não teria sido 1% do que foi. Cada conversa, cada orientação, cada apoio, cada sorriso, cada reunião, cada leitura atenciosa de minha pesquisa, cada palavra amiga. Hoje você é mais que um professor, é um grande amigo que pude conhecer, com quem pude conviver e torcer ao longo desses dois últimos anos. Se a vida nos prepara momentos de alegria, ter sido seu orientando foi a maior de toda desses últimos anos. Muito obrigado por tudo e continue sendo essa pessoa incrível e esse brilhante professor que é!

*“Uma cidade é um mundo se  
amarmos um dos seus habitantes”*

Lawrence Durrell

## RESUMO

O objetivo principal desta dissertação é investigar e socializar reflexões sobre as concepções de cidade produzidas por livros didáticos de Estudos Sociais publicados pela Companhia Editora Nacional (CEN) durante a década de 1970 no Brasil. O presente trabalho é fruto de pesquisas que envolvem conhecimentos de diferentes áreas das Ciências Humanas, em especial da História, da Geografia e da Educação, buscando em suas análises elementos metodológicos a partir do materialismo histórico-dialético em uma geografia e em uma história marxistas (LACOSTE, 2008; BOURDÉ; MARTIN, 2012). Questões relativas à cultura escolar são abordadas nesta pesquisa, sobretudo no que se refere aos diferentes materiais didáticos utilizados por professores e estudantes, para a compreensão das questões educacionais (JULIA, 2001). Nessa direção, procuramos compreender o que são e como problematizar os livros didáticos, a fim de pensá-los como recursos didáticos, como elementos culturais e como mercadorias. Investigamos a história dos Estudos Sociais na educação brasileira, em especial suas principais transformações ocorridas durante os anos do Regime Ditatorial Militar brasileiro. Ademais, discutimos o que são as cidades, estudando-as sob a ótica do capital. A fim de alcançar os objetivos principais e compreender as concepções de cidades presentes nos livros didáticos de Estudos Sociais, optamos por selecionar oito livros didáticos publicados pela CEN no período recortado. Quanto às culturas escolares, os livros didáticos nos auxiliaram a compreender que os Estudos Sociais não impuseram um fim à Geografia e à História escolares, pois os conteúdos disciplinares geográficos e históricos estavam presentes de forma clara em todos os livros analisados. Foi possível constatar também que cinco dos livros possuíam suas narrativas históricas e geográficas em uma perspectiva progressista de cidade, da economia e de sociedade. Já em outros dois, as cidades da década de 1970 estão praticamente ausentes, o que reforça a perspectiva de uma obra didática de história, que estava voltada para questões do passado. Dentre os livros analisados, verificou-se que apenas um possui abordagens problematizadoras em relação às cidades, às Revoluções Industriais e ao discurso do progresso econômico e social.

**Palavras-chave:** Livros didáticos. Estudos Sociais. Cidades. Progresso. Regime Militar.

## ABSTRACT

The main aim of this paper is to investigate and socialize some reflections about the conceptions of cities produced by Social Studies textbooks published by *Companhia Editora Nacional (CEN)*, during the decade of 1970 in Brazil. The present study is the result of some research that involves knowledge of different areas in the field of Humanities, such as History, Geography and Education. It tries to seek, in the analysis of that field, methodological elements from the dialectical and historical materialism in both Marxist History and Geography (LACOSTE, 2008; BOURDÉ; MARTIN, 2012). Issues related to school culture are also addressed in this research, mainly, those concerning different textbooks used by teachers and students, in order to understand educational matters (JULIA, 2001). Thus we have sought to understand what textbooks are and how to problematize them with regard to think of them as teaching resources, cultural elements as well as goods. We have investigated the history of Social Studies in Brazilian Education, specially the main transformations occurred during the Brazilian Military Dictatorship Regime. In addition, we have discussed what cities are studying them under the optics of capital. In order to achieve the main goals and understand the conceptions of cities presented in the Social Studies textbooks we have decided to select eight textbooks published by *CEN* in the mentioned period. Regarding the school cultures the textbooks helped us to understand that Social Studies did not impose an end to the school geography and history as the geographical and historical subject contents were clearly present in all analyzed books. It was also able to be noted that five of the books had their historical and geographical narratives in a progressive perspective of the city, the economy and society. In two others the 1970s cities are practically absent which reinforces the outlook of a didactic history work which was oriented to past issues. Among the books analyzed it was found that only one has a problem-solving framework in relation to cities, the Industrial Revolutions and the economic and social progress speech.

**Key words:** Textbooks. Social Studies. Cities. Progress. Modernity. Military Regime.

## LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
Als	Atos Institucionais
Anpuh	Associação Nacional de Professores Universitários de História
BLD	Biblioteca do Livro Didático
Caldeme	Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CRPEs	Centros Regionais de Pesquisas Educacionais
CEN	Companhia Editora Nacional
CFE	Conselho Federal de Educação
CNME	Campanha Nacional de Material de Ensino
Colted	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
Comecon	Conselho para Assistência Econômica Mútua
EMC	Educação Moral e Cívica
Fename	Fundação Nacional do Material Escolar
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Ibep	Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro
Ifes	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
Ipes	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDH	Livro Didático de História
MEC	Ministério da Educação e Cultura (de 25/07/1953 a 14/03/1985)

MEC	Ministério da Educação (de 15/03/1985 em diante)
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
Pabae	Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar
PAC	Plano de Ação Cultural
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Plidef	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
Usaid	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Esquema que apresenta os elementos que compõem a teia de relações de uma escola (KIMURA, 2008)..... 35
- Figura 2 – Ilustração de uma das editoras citadas no livro didático *História do Brasil: estudos sociais*..... 48
- Figura 3 – Capa do livro *Estudos sociais para crianças numa democracia*, de John U. Michaelis, traduzido e publicado em português no Brasil em 1963..... 53
- Figura 4 – Capa do livro *Programa de Ciências Sociais*, publicado em 1934 pelo Departamento de Educação do Distrito Federal ..... 58
- Figura 5 – Contracapa do livro *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais* de 1957, publicado pela editora Agir e de autoria de Delgado de Carvalho..... 63
- Figura 6 – Capa do livro *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais*, em sua 2ª edição, revista e ampliada, publicada em 1970 pela editora Agir e de autoria de Delgado de Carvalho ..... 63
- Figura 7 – Capa do livro *Teoria e Prática da Escola Elementar*, de autoria de João Roberto Moreira, publicado em 1960 ..... 65
- Figura 8 – Figura de dois círculos que se interpenetram, publicada no Parecer nº 853/71, que representaria a integração entre as três disciplinas obrigatórias no núcleo comum ..... 78
- Figura 9 – Gráfico esboçando a estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental ..... 86
- Figura 10 – Mina de carvão na Inglaterra da Primeira Revolução Industrial, no livro *História da Civilização: área de Estudos Sociais*..... 98
- Figura 11 – Porto de Bristol na Inglaterra da Primeira Revolução Industrial, no livro *História da Civilização: área de Estudos Sociais*..... 98
- Figura 12 – Locomotiva a vapor, principal meio de transporte desenvolvido durante a Primeira Revolução Industrial, no livro *História da Civilização: área de Estudos Sociais* ..... 99
- Figura 13 – Gravura que apresenta o “progresso” a partir dos meios de transporte e da iluminação pública na Primeira Revolução Industrial, no livro *História da Civilização: área de Estudos Sociais*..... 104

Figura 14 – A urbanização inglesa na Primeira Revolução Industrial, no livro <i>História da Civilização: área de Estudos Sociais</i> .....	104
Figura 15 – Resumo publicado ao final do subcapítulo “O desenvolvimento da industrialização”, no livro <i>História da Civilização: área de Estudos Sociais</i> . ....	104
Figura 16 – Pintura da Câmara dos Senadores no livro <i>História do Brasil: estudos sociais</i> .....	106
Figura 17 – Fotografia do Colégio Pedro II, como escola modelo no país, no livro <i>História do Brasil: estudos sociais</i> .....	106
Figura 18 – Página 20 do livro <i>História do Brasil: estudos sociais</i> destacando o panorama cultural da época, em especial, na cultura urbana.. ....	107
Figura 19 – O Rio de Janeiro e a República Velha, no livro <i>História do Brasil: estudos sociais</i> .....	109
Figura 20 – Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, “fruto do progresso econômico da época”, nos dizeres dos autores do livro <i>História do Brasil: estudos sociais</i> .....	112
Figura 21 – Instituto Butantã, fundado em 1901, como exemplo do progresso da saúde do país, no livro <i>História do Brasil: estudos sociais</i> .....	113
Figura 22 – “Via Anchieta (São Paulo-Santos), grande realização da nossa engenharia”, diz a legenda da fotografia no livro <i>História do Brasil: estudos sociais</i> .....	114
Figura 23 – O progresso a partir das fotografias no livro: produção de energia, abertura de estradas e instalação de indústrias no país no livro <i>História do Brasil: estudos sociais</i> .....	116
Figura 24 – O progresso a partir das fotografias no livro: produção de energia, abertura de estradas e instalação de indústrias no país no livro <i>História do Brasil: estudos sociais</i> .....	116
Figura 25 – Gráficos apresentando “Alguns dos setores em grande desenvolvimento”, como a própria legenda do livro <i>História do Brasil: estudos sociais</i> se refere.....	117
Figura 26 – Destaque para as fotografias dos projetos arquitetônicos na capital brasileira no livro <i>História do Brasil: estudos sociais</i> .....	118
Figura 27 – Pinturas referentes às culturas urbanas no Brasil colonial e republicano, no livro do <i>História do Brasil: estudos sociais</i> .....	120

Figura 28 – Planta urbana da cidade de São Paulo no livro do <i>História do Brasil: estudos sociais</i> .....	120
Figura 29 – Gravura que apresenta os costumes nas cidades coloniais brasileiras, no livro <i>História do Brasil: estudos sociais</i> .....	124
Figura 30 – Gravura que apresenta os costumes nas cidades coloniais brasileiras, no livro <i>História do Brasil: estudos sociais</i> .....	125
Figura 31 – Fotografia de Brasília com sua respectiva legenda na página 290 do livro <i>História do Brasil: estudos sociais</i> .....	126
Figura 32 – Aspectos do progresso econômico e cultural abordado pela obra <i>Compêndio de História do Brasil: Estudos Sociais</i> .....	127
Figura 33 – A construção de usinas hidroelétricas no país no livro <i>Compêndio de História do Brasil: Estudos Sociais</i> .....	128
Figura 34 – A prosperidade promovida pela extração da borracha na cidade de Manaus no livro <i>Compêndio de História do Brasil: Estudos Sociais</i> .....	128
Figura 35 – A escrita e o estudo da História no livro <i>Brasil: uma história dinâmica</i> ....	129
Figura 36 – Fotografia da cidade de Machu Picchu, no livro <i>Brasil: uma história dinâmica</i> .....	131
Figura 37 – Comparação entre um povo tradicional e uma cidade moderna capitalista, no livro <i>Brasil: uma história dinâmica</i> .....	131
Figura 38 – Mapa apresentando as principais atividades agrícolas no século XVI na colônia portuguesa, além de indicar algumas rotas de entradas no território, no livro <i>Brasil: uma história dinâmica</i> .....	132
Figura 39 – Mapa apresentando as principais atividades agrícolas no século XVI na colônia portuguesa, além de indicar algumas rotas de entradas no território, no livro <i>Brasil: uma história dinâmica</i> .....	133
Figura 40 – Pequeno texto sobre a abertura dos portos seguido de uma atividade proposta, no livro <i>Brasil: uma história dinâmica</i> .....	134
Figura 41 – Atividade proposta pelo livro <i>Brasil: uma história dinâmica</i> .....	135
Figura 42 – Fotografia da cidade de São Paulo como destaque na introdução da lição nº 29 do livro <i>Estudando São Paulo: estudos sociais</i> .....	137

Figura 43 – Fotografias de “importantes” cidades paulistas apresentadas na sessão “EXERCÍCIOS” da lição nº 29 do livro <i>Estudando São Paulo: estudos sociais</i> .....	138
Figura 44 – Gravuras relativas à industrialização paulista presentes na Lição nº 27 do livro <i>Estudando São Paulo: estudos sociais</i> .....	141
Figura 45 – Lição nº 28 do livro <i>Estudando São Paulo</i> .....	142
Figura 46 – Reportagens em destaque no livro <i>Estudos Sociais 1</i> .....	143
Figura 47 – Atividade na página 244 do livro <i>Estudos Sociais 1</i> .....	146
Figura 48 – Página 243 do livro e suas explicações a respeito da balança comercial de um país, no livro <i>Estudos Sociais 1</i> .....	147
Figura 49 – Esquema da geração de riquezas apresentada no livro <i>Estudos Sociais 1</i> .....	149
Figura 50 – Atividade sobre as “vantagens” de ser um acionista, no livro <i>Estudos Sociais 1</i> .....	150
Figura 51 – A conquista do território e a busca pela modernidade apresentada no livro <i>Estudos Sociais 1</i> .....	151
Figura 52 – Manchetes publicadas no livro <i>Estudos Sociais 1</i> que buscam mostrar o crescimento econômico brasileiro .....	152
Figura 53 – Manchetes publicadas no livro <i>Estudos Sociais 1</i> que destacam investimentos em capital estrangeiro no Brasil .....	152
Figura 54 – Discussões sobre o Brasil da época a partir de reportagens de jornais cotidianos no livro <i>Estudos Sociais 1</i> .....	154
Figura 55 – A exploração de petróleo no mundo, no livro <i>O Brasil no mundo: estudos sociais</i> .....	155
Figura 56 – A modernidade a partir do transporte ferroviário, no livro <i>O Brasil no mundo: estudos sociais</i> .....	156
Figura 57 – Primeira página do capítulo 9 do livro <i>O Brasil no mundo: estudos sociais</i> .....	157
Figura 58 – A capital paulista no livro <i>O Brasil no mundo: estudos sociais</i> .....	159

Figura 59 – “ <b>Desbravando a mata</b> – Hoje como ontem, o brasileiro vai conquistando novos espaços”, assim diz a legenda da fotografia abaixo no livro <i>O Brasil no mundo: estudos sociais</i> .....	161
Figura 60 – A página 168 do livro <i>O Brasil no mundo: estudos sociais</i> apresenta em grandes fotografias as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro como cidades modernas, e na página 169 estão Recife, como cidade em crescimento, e Salvador, como cidade histórica.....	163
Figura 61 – Na página 171 do livro <i>O Brasil no mundo: estudos sociais</i> três cidades são tratadas como históricas (Recife, São Luís e Caxias do Sul), e mais abaixo está Aparecida, cidade descrita com função religiosa. ....	164
Figura 62 – A página 170 do livro <i>O Brasil no mundo: estudos sociais</i> destaca a “moderna estação rodoviária” de Brasília, conforme legenda do próprio livro, e abaixo a região central e predial de Belo Horizonte. ....	165
Figura 63 – Capítulo “Os transportes” no livro <i>O Brasil no Mundo: estudos sociais</i> ....	166
Figura 64 – Capítulo “Os transportes” no livro <i>O Brasil no Mundo: estudos sociais</i> ....	166
Figura 65 – Mapa apresentando as principais usinas de produção de energia no país, no livro <i>O Brasil no Mundo: estudos sociais</i> .....	168
Figura 66 – As principais formas de geração de energia apresentadas pelo livro <i>Estudos Sociais 1</i> .....	169
Figura 67 – Mapa da produção elétrica no Brasil à época, no livro <i>Estudos Sociais 1</i>	169
Figura 68 – Mapa apresentando a bipolaridade mundial e as áreas com seus respectivos níveis de desenvolvimento, ao lado de uma fotografia de uma rua de uma cidade indiana, no livro <i>Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais</i> .....	171
Figura 69 – A cidade de Estocolmo como símbolo da modernidade capitalista na Europa Ocidental no livro <i>Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais</i> . 171	
Figura 70 – Um dos exemplos dos “bem equipados meios de transporte” apresentados pelo livro <i>Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais</i> .....	172
Figura 71 – A cidade de Varsóvia na Polônia é apresentada pelo livro <i>Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais</i> como um exemplo de recuperação pós-Segunda Guerra Mundial.....	173
Figura 72 – A cidade de Moscou e a sede do Comecon (Conselho para Assistência Econômica Mútua), no livro <i>Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais</i> .....	174

Figura 73 – Mapa apresentando a distribuição da população asiática em suas principais cidades, no livro <i>Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais</i> . .....	174
Figura 74 – O Japão como símbolo da modernidade capitalista na Ásia, no livro <i>Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais</i> .....	175
Figura 75 – As duas torres do World Trade Center em destaque no capítulo que aborda os Estados Unidos, no livro <i>Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais</i> .....	176
Figura 76 – “Uma fabulosa produção agrícola”, diz o título do texto que discute sobre a industrialização no campo estadunidense, no livro <i>Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais</i> .....	177
Figura 77 – Fotografia e legenda da cidade de Chicago, no livro <i>Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais</i> .....	178
Figura 78 – A distribuição da população africana, no livro <i>Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais</i> .....	179
Figura 79 – No livro <i>Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais</i> a legenda da fotografia abaixo diz: “A mais importante cidade australiana, Sidnei. É o principal centro industrial e porto do país” .....	180
Figura 80 – A industrialização australiana, no livro <i>Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais</i> .....	181
Figura 81 – Abordagem trazida pelo livro <i>Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais</i> , contrastando áreas de grande povoamento com vazios demográficos .....	182
Figura 82 – Mapa apresentando a densidade demográfica e os municípios com mais 0,5 milhão de habitantes na América Latina, no livro <i>Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais</i> .....	183
Figura 83 – A preocupação apresentada pelo livro <i>Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais</i> quanto ao processo de urbanização brasileiro .....	185

## SUMÁRIO

<b>PRIMEIRAS PALAVRAS... OS LIVROS DIDÁTICOS, AS CIDADES E OS ESTUDOS SOCIAIS</b> .....	19
ALGUMAS QUESTÕES METODOLÓGICAS .....	21
<b>CAPÍTULO 1 – LIVROS DIDÁTICOS: PRODUÇÕES CULTURAIS, RECURSOS PEDAGÓGICOS E MERCADORIAS</b> .....	31
1.1 OS LIVROS DIDÁTICOS COMO FONTES DE INVESTIGAÇÃO .....	32
1.2 O LIVRO DIDÁTICO COMO MERCADORIA .....	36
1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS DE DISTRIBUIÇÃO DOS E ACESSO AOS LIVROS DIDÁTICOS.....	39
1.4 A COMPANHIA EDITORA NACIONAL .....	45
<b>CAPÍTULO 2 – A DISCIPLINA ESCOLAR ESTUDOS SOCIAIS NO SÉCULO XX</b> ....	50
2.1 OS ESTUDOS SOCIAIS E SUA ORIGEM NOS EUA .....	50
2.2 A CHEGADA DOS ESTUDOS SOCIAIS NO BRASIL E O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO NOVA .....	55
2.3 A LDB DE 1961, O REGIME DITATORIAL MILITAR E OS ESTUDOS SOCIAIS .	67
<b>CAPÍTULO 3 – AS CIDADES E OS LIVROS DIDÁTICOS DE ESTUDOS SOCIAIS</b> ..	87
3.1 O QUE SÃO CIDADES? .....	90
3.2 AS CIDADES NOS/DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESTUDOS SOCIAIS .....	96
3.2.1 Perspectivas históricas das cidades nos/dos livros didáticos .....	97
3.2.2 Perspectivas geográficas das cidades nos/dos livros didáticos.....	137
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	189
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	195
<b>APÊNDICE</b> .....	202
<b>ANEXOS</b> .....	204

## **PRIMEIRAS PALAVRAS... OS LIVROS DIDÁTICOS, AS CIDADES E OS ESTUDOS SOCIAIS**

Os livros didáticos de História, Português, Matemática, Geografia, Química, entre outros, perpassam a vida dos estudantes e professores nos cotidianos escolares. Em tempos em que as novas tecnologias viriam a substituir esses materiais, os livros parecem se consolidar cada vez mais como guias dos conhecimentos a serem aprendidos nas escolas.

Nessa direção, os livros didáticos acabam por se tornar importantes objetos de pesquisas acadêmicas. Corroborando com Choppin (2004, p. 552), “a complexidade do objeto ‘livro didático’, a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve” são “causas estruturais” que nos levam e nos instigam às investigações sobre os livros didáticos nesta pesquisa.

O mestrado me possibilitou o desenvolvimento de um estudo específico sobre a referida temática. A escolha pela pós-graduação *stricto sensu* em Educação veio após sete anos de magistério (atuei como coordenador escolar e como professor em instituições públicas, privadas e projetos sociais, do Ensino Fundamental II ao Ensino Superior).

Minha trajetória de estudos foi importante para a construção desde o primeiro projeto para ingresso no mestrado à última versão deste texto. Nos últimos dez anos me graduei em Geografia/Licenciatura (2008) e Geografia/Bacharelado (2013) pela Universidade Federal do Espírito Santo e em Licenciatura em Pedagogia na Faculdade Serravix (2013). Durante esse percurso acadêmico, transpassado por cursos de formação continuada e, inclusive, de pós-graduações *lato sensu*, as questões relativas aos livros didáticos, aos Estudos Sociais e às cidades estiveram presentes, em pesquisas acadêmicas ou não.

De início, as discussões da pesquisa de mestrado não se voltariam diretamente para os livros didáticos e sim para a disciplina escolar Estudos Sociais na educação brasileira<sup>1</sup>, em especial no período do Regime Ditatorial Militar brasileiro<sup>2</sup>. Com a aprovação de meu ingresso no programa de pós-graduação, o projeto de pesquisa foi reformulado a partir da ampliação da pesquisa, da leitura das fontes, das referências selecionadas, do diálogo com meu orientador e dos estudos durante as disciplinas obrigatórias e optativas do mestrado, o que possibilitou reflexões acerca do Regime Militar brasileiro, sobre a disciplina escolar Estudos Sociais, sobre os livros didáticos de Estudos Sociais que eram produzidos e sobre as discussões relativas às cidades. Esse processo foi decisivo para o alinhamento dos nossos objetivos e do tema desta pesquisa: “Concepções de cidades em livros didáticos de Estudos Sociais da década de 1970”.

É nesse caminho que a presente dissertação tem como objetivo investigar e socializar reflexões sobre as concepções de cidade produzidas por livros didáticos de Estudos Sociais publicados pela Companhia Editora Nacional (CEN) durante a década de 1970 no Brasil.

A partir do objetivo central e de nosso objeto de pesquisa, o livro didático, foram surgindo outras interrogações: que visões de livro didático circulam nos meios escolares e acadêmicos? O que ocorreu com as propostas da disciplina Estudos Sociais durante o Regime Militar? Quais visões de cidade os livros didáticos de Estudos Sociais publicados durante esse período apresentavam? Havia um diálogo entre os projetos socioculturais dos anos 1970 no Brasil com a produção de espaço urbano/industrial

---

<sup>1</sup> O tema da primeira proposta de projeto apresentação na seleção para ingresso do mestrado foi “O ensino de Estudos Sociais no estado do Espírito Santo durante o Regime Militar brasileiro (1964-1985): a cultura escolar como campo investigativo na história da educação”.

<sup>2</sup> Um debate importante nos surge em relação ao termo popularmente conhecido como “militar” para designar o momento político-econômico e ditatorial vivenciado no Brasil ao longo do período 1964-1985: Regime Militar, Regime Civil-Militar ou Regime Empresarial-Militar? Melo (2012) e Motta (2008) são autores que nos ajudam entender a discussão sobre a terminologia a ser escolhida. Mediante o referido debate e corroborando com a heterogeneidade de atores que contribuíram com o golpe de 1964 referida por Motta (2008), o presente trabalho assume como terminologia “Regime Ditatorial Militar”, ou apenas “Regime Militar”, para designar o período político-econômico vivenciado pelo Brasil entre 1964 e 1985, visto que, no que tange a todas as discussões pertinentes a esta pesquisa, os grupos militares sempre estiveram à frente do poder.

nos/dos livros de Estudos Sociais? Havia algum projeto de desenvolvimento do país incorporado a esses livros didáticos durante o Regime Militar?

Cabe, mediante as interrogações anteriores, questionar a partir de Milton Santos o papel do Estado no desenvolvimento urbano de um país:

Os Estados que fazem uma planificação mais ou menos atrevida ([...] Estados capitalistas) têm um grande papel na criação de novas estruturas urbanas ou na modernização de antigas estruturas; o ritmo e as modalidades do crescimento econômico das cidades subdesenvolvidas são cada vez mais determinados pela ação do Estado (SANTOS, 2008a, p. 99).

Os livros didáticos de Estudos Sociais publicados na década de 1970 no Brasil se tornam fontes importantes para a presente pesquisa, a fim de buscar compreender um pouco mais sobre o contexto político-econômico e educacional brasileiro em meio ao Regime Militar no país: “O golpe de Estado de 1964 pode ser considerado um novo passo na internacionalização da economia brasileira, com a influência explícita da guerra fria e os acordos assinados para tornar mais segura a entrada de capitais” (SANTOS; SILVEIRA, 2012, p. 46).

### ALGUMAS QUESTÕES METODOLÓGICAS...

A presente dissertação é fruto de pesquisas que envolvem conhecimentos de diferentes áreas das Ciências Humanas, em especial da História, da Geografia e da Educação.

No campo da ciência geográfica, uma de nossas principais discussões – ou busca por afirmações – se dá em seu principal objeto: o espaço geográfico. De uma Geografia naturalista “humboldtiana” do final do século XVIII e século XIX, passando por uma Geografia determinista “ratzeliana” e por uma Geografia francesa “lablachiana”, até chegarmos a uma geografia “marxista” da segunda metade do século XX em diante e por novas formas de pensar as Geografias atuais no século XXI, o espaço geográfico se tornou o cerne dessa ciência, mesmo apresentando diferentes definições e

conceituações ao longo de sua história (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009; LACOSTE, 2008).

As atuais abordagens do conhecimento geográfico, no Brasil, resultam das várias correntes de pensamento, desde aquelas influenciadas pela escola de Vidal de La Blache até as contemporâneas. Alguns pesquisadores orientam-se teórica e metodologicamente com maior ênfase com correntes do neopositivismo; outros, por correntes humanísticas e psicológicas da geografia da percepção e pela fenomenologia; outros, ainda, pelo materialismo histórico e dialético (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 38).

O geógrafo francês Yves Lacoste (2008), em “A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”, colabora com as discussões relativas à essência da Geografia, dialogando sobre a necessidade de se discutir academicamente a epistemologia e os métodos da ciência geográfica. Segundo o referido autor, os geógrafos se apropriam rasamente de diferentes áreas do conhecimento para fazer Geografia, levando-a, por muitas vezes, a uma limitação quanto ao seu método de pesquisa. Além disso, divisões entre “Geografia humana” e “Geografia física”, além de uma “Geografia aplicada” submetida aos interesses do capital, vêm se juntar à complexidade dessa “geograficidade” discutida pelo autor.

Difícil, ou impossível, seria definir uma única corrente epistemológica no campo geográfico adotada por este trabalho. Por ora, a concepção de espaço aqui escolhida se ancora nas relações do homem sobre o meio, mas também o pensando sobre e sob o poder do capital, como nos ensina David Harvey (2013), ao refletir sobre as cidades, e como nos orienta Milton Santos:

O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável, de que participam, de um lado, certos arranjos de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento. O conteúdo (da sociedade) não é independente da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento. As formas, pois, têm um papel na realização social (SANTOS, 2008b, p. 28).

Nessa perspectiva, o espaço geográfico deve ser considerado como resultante da fusão do meio técnico com o meio geográfico, “[...] um meio que viveu milênios como meio natural ou pré-técnico, um meio ao qual se chamou de meio técnico ou maquinico durante dois a três séculos, e que hoje estamos propondo considerar como um meio técnico-científico-informacional” (SANTOS, 1996, p. 35).

Este trabalho se aproxima das análises de uma geografia marxista, sem, entretanto, generalizar ou determinar as análises geográficas por um viés unicamente economicista, como nos orienta Yves Lacoste:

Na verdade, o desenvolvimento de uma geografia que possa ser essencial e especificamente marxista esbarra em dificuldades epistemológicas fundamentais. Com efeito, o raciocínio geográfico se baseia sobre a consideração de múltiplos *conjuntos espaciais*, procedentes de diversas categorias científicas (geologia, climatologia, demografia, economia, sociologia, etc.), enquanto que o raciocínio marxista, que se fundamenta, também, sobre conjuntos, privilegia sistematicamente aqueles que se podem formar em função das diferentes relações de produção entre os homens.

Ora, esses conjuntos, proletariado e capitalistas, burgueses e feudais, pequenos camponeses ou camponeses sem terra e grandes proprietários fundiários, são dificilmente cartografáveis. [...] É preciso levar em consideração as condições climáticas, pedológicas, topográficas, que não derivam, fundamentalmente, da análise dos marxistas e que estes tendem a negligenciar, em prol dos estudos das relações de produção (LACOSTE, 2008, p. 147).

Lacoste nos auxilia ainda a pensar epistemologicamente as cidades sob o olhar de uma geografia marxista, sem se deixar levar por equívocos, redundâncias ou reducionismos:

Também bom número de marxistas geógrafos, esses mesmos que estão engajados em brilhantes análises dos fenômenos urbanos, pretendem que é suficiente manobrar o aparelho conceitual do marxismo no estudo de tudo aquilo que deriva das cidades, para ter a base de uma geografia marxista. As aglomerações urbanas não parecem dever reunir efetivos humanos cada vez mais numerosos e majoritários? As cidades não exercem um papel de polarização sobre os espaços rurais, onde as influências urbanas são cada vez mais fortes?

[...]

De início, apesar do papel crescente das cidades na vida econômica e social e na organização do espaço, a geografia deve levar em

consideração muitos outros espaços além dos da cidade ou aqueles que validamente se podem considerar como estruturados por uma rede de cidades. É preciso analisar a diversidade dos espaços rurais, onde as condições naturais e os fatores culturais são muito importantes. Neste vasto domínio, os métodos de análise urbana são operacionais. O estudo geográfico dos fenômenos urbanos, mesmo levado a diferentes níveis de análise, não parece, contudo, poder constituir mais do que uma parte somente da geografia, sobretudo se a considerar como saber estratégico ou análise científica, derive ela ou não do marxismo. Não é *somente* transferindo, extrapolando a problemática que contempla com eficácia as estruturas econômicas e sociais, que se avançará nos métodos de análise do espaço, que colocam ainda graves problemas, difíceis de circunscrever convenientemente (LACOSTE, 2008, p. 148-149).

Buscamos também na ciência histórica nos aproximarmos de uma análise marxista, que orienta nossa análise para as forças produtivas e as relações de produção capitalistas:

“Na produção social da sua existência, os homens entram em [...] relações de produção que correspondem a um grau de desenvolvimento determinado das suas forças produtivas materiais” (Prefácio, 1.3-6). [...] À primeira vista, as forças produtivas compreendem as fontes de energia (madeira, carvão, petróleo), as matérias-primas (algodão, borracha, minério de ferro, etc.), as máquinas [...]; ao examiná-las mais de perto, comportam também conhecimentos científicos e técnicos [...] e os trabalhadores (segundo o seu peso demográfico, a sua repartição no espaço, a sua qualificação profissional. As forças produtivas não são simplesmente materiais; são igualmente humanas. Para mais, em relação a Marx, o que importa é menos o seu estado, a sua quantidade, do que o seu nível. O segundo conceito – “as relações de produção” – remete para as relações sociais que os homens estabelecem entre si a fim de produzirem e de dividirem entre si os bens e os serviços [...]. Nas sociedades industriais do ocidente contemporâneo são relações dos investimentos, a divisão dos lucros; tal como o funcionamento das empresas, com a hierarquia do pessoal, a disciplina da oficina, a ordenação das normas e dos horários; e a situação dos operários, variando segundo a grelha dos salários, o processo de emprego e de despedimento, a importância dos sindicatos. As forças produtivas e as relações de produção constituem a infra-estrutura económica de uma sociedade (BOURDÉ; MARTIN, 2012, p. 149-150).

As nossas análises sobre as cidades na década de 1970 acabam por abarcar esses elementos destacados por Bourdê e Martin a partir da perspectiva marxista da produção capitalista. A industrialização, o lucro, o trabalho urbano, o operariado fabril, o

salário e o assalariado são elementos importantes na compreensão sobre o êxodo rural e sobre a formação das cidades brasileiras.

Nessas análises sobre as cidades alguns cuidados foram necessários a fim de evitar qualquer tipo de determinismo, como já mencionado. Em uma análise que se ancora em uma perspectiva prioritariamente marxista, a economia é o ponto de partida que permeia todas as discussões das relações de classe e de produção do espaço urbana, rural e capitalista. Todavia, a liberdade humana e outros elementos sócio-históricos devem estar presentes em uma análise geográfica e historiográfica, inclusive sob a ótica marxista. Nessa direção, mais uma vez corroboramos com Bourdieu e Martin quando afirmam que:

Todavia, Marx evita cair no determinismo ao introduzir o conceito de “*práxis*” da prática social. Para o autor d’*O Capital*, a acção e a consciência estão intimamente ligadas. Um grupo humano só pode compreender uma evolução ao empenhar-se no processo de mudança. Por outras palavras, os homens, apesar de estarem inseridos em estruturas sociais, não são objectos passivos, mas sujeitos activos de sua própria história (BOURDIEU; MARTIN, 2012, p. 153).

A cultura escolar como opção metodológica é um dos caminhos adotados pela pesquisa, visto que é grande o leque de possibilidades de investigação que ela fornece, o que vai além dos registros formais que comumente são pesquisados, como as políticas públicas, as legislações educacionais, etc. Estudar as cidades e os Estudos Sociais se tornou possível a partir do exame das políticas públicas e legislações educacionais, bem como (e principalmente) de nosso objeto de estudo: os livros didáticos.

Segundo Dominique Julia, a cultura escolar é

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser

analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização [...] (JULIA, 2001, p. 10).

O conceito de cultura escolar deve ser tomado como categoria investigativa e de discussão, já que ele é ao mesmo tempo parte importante de todos os processos pedagógicos vivenciados no interior de uma sala de aula, de uma escola.

Julia (2001) utiliza a metáfora da "Caixa Preta" para potencializar a proposta do estudo das culturas escolares, pois seria/é a possibilidade de pesquisas sobre tudo aquilo que parece oculto, mas que é sujeito vivo de experiências e de aprendizagens, o que pode em muitos momentos dizer muito mais que os olhares externos. Faria Filho e outros contribuem com a discussão ao afirmarem que:

A metáfora aeronáutica da “caixa-preta” adquiria valor de argumentação. Recusando estudos essencialmente externalistas, como a história das idéias pedagógicas, das instituições educativas e das populações escolares, que tomavam como fontes privilegiadas os textos legais, propunha uma história das disciplinas escolares, constituída a partir de uma ampliação das fontes tradicionais. A defesa de uma viragem nos estudos históricos em educação não se fazia acompanhar por um desdém às análises macropolíticas. Pretendia, ao contrário, a aproximação entre estas e os estudos voltados para o interior das instituições de ensino (FARIA FILHO et al., 2004, p. 144).

Gatti Jr. também nos auxilia a compreender as culturas escolares a partir dos livros e cadernos dos estudantes, dos recursos didáticos utilizados pelos professores, do uniforme escolar, das edificações escolares, “[...] numa infinidade de produtos culturais criados pelo homem [...]. Estes objetos são coisas, e por serem tomados desta forma inserem-se, necessariamente, num processo social mais amplo” (1997, p. 35).

Em nossa pesquisa, a cultura escolar nos auxiliou a ler as entrelinhas dos livros didáticos analisados, dos discursos textuais e imagéticos aos escritos a lápis e a caneta

dos possíveis ex-usuários desses materiais, bem como a partir das recordações a respeito dos Estudos Sociais de todos aqueles que diretamente ou indiretamente contribuíram para esta pesquisa.

É nesse caminho de diálogo entre essas Ciências Humanas, a Geografia, a História e a Educação, que este trabalho tem seu norte. Os métodos de pesquisa precisaram convergir para que fosse possível buscar respostas aos objetivos iniciais.

O presente trabalho é dividido em três capítulos: o primeiro deles, denominado **Livros didáticos: recursos pedagógicos, produções culturais e mercadorias**, traz uma discussão sobre o nosso objeto de pesquisa, o livro didático. Nessa direção, buscamos em Choppin (2004), Pinto Jr. (2010), Bueno (2011), Bittencourt (2011b), Munakata (2012a e 2012b), entre outros pesquisadores, elementos importantes para a compreensão do que são e como problematizar os livros didáticos, a fim de pensá-los como recursos didáticos, como elementos culturais e como produtos de mercado. Além disso, esse capítulo pretende apresentar brevemente um histórico da Companhia Editora Nacional.

No segundo capítulo, **A disciplina escolar Estudos Sociais no século XX**, investigamos sobre a história dos Estudos Sociais na educação brasileira, em especial sobre suas principais transformações ocorridas durante os anos do Regime Ditatorial Militar brasileiro.

Procuramos, assim, dialogar com os trabalhos de Höfling (1981 e 1987), Nadai (1988), Fernandes (2008), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Jacomeli (2010), Freitas (2010 e 2011), Bittencourt (2011a), Santos (2009 e 2012) e França (2013), para compreender o processo de implementação da disciplina, seus principais defensores e difusores, os objetivos iniciais e suas transformações ao longo do século XX, em especial durante o Regime Militar.

Simões nos auxiliou nessa escrita da história da educação com alguns questionamentos: “que história da educação [...] estamos a escrever? O que essas escritas têm tornado visível ou invisível? [...] que caminhos fazemos ao pesquisar a história da educação [...]?” (2012, p. 222).

Alguns documentos que foram analisados ao longo dessa trajetória nos auxiliaram a compreender as finalidades dos Estudos Sociais na educação nacional:

- *Estudos sociais para crianças numa democracia*, de John U. Michaelis;
- *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de Fernando de Azevedo e outros;
- *Programa de Ciências Sociais*, de Anísio S. Teixeira e Inácia F. Guimarães;
- *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais*, de Delgado de Carvalho;
- *Teoria e prática da escola elementar – introdução ao estudo social do ensino primário*, de João Roberto Moreira.

Além desses documentos, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e sua reformulação em 1971, a Lei nº 5.540/1968, o Parecer nº 853/71 do governo federal, entre outros, possibilitaram compreender sobre a consolidação e as finalidades dos Estudos Sociais como disciplina escolar durante o Regime Militar brasileiro.

Por fim, no terceiro capítulo, **As cidades e os livros didáticos de Estudos Sociais**, buscamos discutir sobre o que são as cidades, a fim de compreender as concepções de cidades presentes nos livros didáticos de Estudos Sociais publicados pela CEN na década de 1970.

As cidades são estudadas neste trabalho sob a ótica do capital. Para tanto, recorreremos a Santos (2008a e 2010), Santos e Silveira (2012), Harvey (2013) e Zanotelli (2014) para discutir: o que são as cidades; a relação entre a urbanização, industrialização e o desenvolvimento do capitalismo; as cidades brasileiras na segunda metade do século XX.

Cabe aqui uma ressalva quando ao livro *Manual de Geografia Urbana* (SANTOS, 2008a). A obra mantém dados estatísticos e textuais de sua primeira edição, publicada em 1981, o que nos revela um olhar para as cidades desde um outro contexto político e econômico, mas com análises e interpretações do presente. Assim, essa obra se tornou fundamental em nossa análise das cidades nos/dos livros didáticos.

Foram realizadas, assim, buscas pelos livros didáticos de Estudos Sociais publicados na década de 1970, onde foi encontrada uma grande quantidade de livros do referido período. Nessa direção, optamos por selecionar os livros didáticos publicados na década de 1970 pela Companhia Editora Nacional, que, segundo Pinto Jr. (2010), foi considerada a maior editora do Brasil entre as décadas de 1930 e 1960 no país até ser adquirida pelo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (Ibep) no ano de 1980.

O Quadro 1 nos indica os dados gerais dos oito livros selecionados para análise nesta pesquisa<sup>3</sup>:

Quadro 1 – Livros didáticos analisados

Ano de publicação	Título	Autor(es)	Grau e séries destinados	Edição
1972	<i>O Brasil no Mundo: Estudos Sociais</i>	Aroldo de Azevedo.	Não informados <sup>4</sup>	2 <sup>a</sup>
1973	<i>Estudos Sociais 1</i>	Jorge Geraldo Brito; Joel Rodrigues Teixeira; Sérgio Pinheiro Guerra.	1 <sup>o</sup> grau / Não informada <sup>5</sup>	2 <sup>a</sup>
1973	<i>Compêndio de história do Brasil: Estudos Sociais</i>	Antonio José Borges Hermida.	1 <sup>o</sup> grau / Não informada <sup>6</sup>	58 <sup>a</sup>
1973	<i>História do Brasil: estudos sociais</i>	Sérgio Buarque de Hollanda; Carla de Queiroz; Sylvia Barboza Ferraz; Virgílio Noya Pinto.	1 <sup>o</sup> grau / 6 <sup>a</sup> série	2 <sup>a</sup>

<sup>3</sup> O Apêndice I apresenta com mais detalhes as principais características dos livros analisados e os Anexos I a XVI apresentam as capas e os sumários desses oito livros.

<sup>4</sup> Apesar de no livro não constar para qual grau e série(s) é destinado, uma análise de seus conteúdos, imagens e forma de escrita nos leva a afirmar que o material foi destinado da 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do 1<sup>o</sup> grau.

<sup>5</sup> Apesar de no livro não constar para qual(is) série(s) é destinado, uma análise de seus conteúdos, imagens e forma de escrita nos leva a afirmar que o material foi destinado da 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série.

<sup>6</sup> Idem.

1977	<i>Brasil, uma história dinâmica: Estudos Sociais</i>	Ilmar Rohloff de Mattos; Ella Grinsztein Dottori; José Luiz Werneck da Silva.	1º grau / 5ª série <sup>7</sup>	5ª
1977	<i>Estudando São Paulo: estudos sociais</i>	José de Arruda Penteado; Bernardo Issler.	1º grau / 3ª série	2ª
1977	<i>História da Civilização: área de Estudos Sociais</i>	Sérgio Buarque de Hollanda.	1º grau / 7ª e 8ª séries	Não informada
1977	<i>Terras e gente de nosso mundo: área de Estudos Sociais</i>	Adyr Aparecida Balastrieri Rodrigues; João Antonio Rodrigues; José Bueno Conti.	1º grau / 8ª série <sup>8</sup>	2ª

Bittencourt, apoiada nas ideias do historiador Marc Ferro, destaca

[...] o caráter ideológico da literatura didática de maneira muito semelhante em países de diferentes lugares nas décadas de 1960 e 1970 concluindo que os livros escolares eram veículos privilegiados da difusão de uma ideologia e de uma manipulação política sobre as populações dos países do então denominado Terceiro Mundo (BITTENCOURT, 2011b, p. 497).

Cabe complementar que a década de 1970 – recorte temporal desta pesquisa – se encontra dentro de um contexto de um Regime Ditatorial Militar, de fortes migrações campo-cidade (êxodo rural), de grande crescimento econômico, industrial e urbano brasileiro e de reformas educacionais promovidas através das Leis 4.024/61, 5.540/68 e 5.692/71<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Na contracapa do livro consta escrito a caneta o nome de uma possível aluna ao qual o livro pertenceu e a série que ela estudou com o material: 5ª série.

<sup>8</sup> Na contracapa do livro consta escrito a caneta o nome de um possível estudante ao qual o livro pertenceu e a série que ele estudou com o material: 8ª série.

<sup>9</sup> Trabalharemos os referidos documentos no Capítulo 2.

## **CAPÍTULO 1**

### **LIVROS DIDÁTICOS: PRODUÇÕES CULTURAIS, RECURSOS PEDAGÓGICOS E MERCADORIAS**

O crescimento do número de pesquisas acadêmicas relativas aos livros didáticos entre as décadas de 1990 e 2010 é um indicativo da importância desse produto cultural nos nossos dias. No campo da história da educação, com aportes da história cultural, das disciplinas escolares, do conhecimento, da imprensa, da leitura, da editoração, dos livros, dentre outras, observamos cada vez mais pesquisadores interessados nos processos de produção, circulação, comercialização e apropriação de livros didáticos em ambientes escolares e não escolares (MUNAKATA, 2012b). Também por conta do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pesquisadores e profissionais do mercado editorial buscam compreender essa política pública de grande impacto social e econômico no Brasil.

Cabe ressaltar que a história dos livros didáticos no Brasil antecede às políticas públicas de acesso a esses materiais pelos estudantes. Os primeiros materiais didáticos chegam ao país pelas mãos dos jesuítas, ainda no Brasil Colônia, e eram utilizados para a leitura e escrita dos “novos alfabetizados”. Apenas com a criação da Imprensa Régia no ano de 1808 na cidade do Rio de Janeiro que começam a ser impressos no Brasil materiais didáticos, antes impressos apenas na Europa (CURY, 2009).

É no período republicano brasileiro que as políticas de acesso aos livros didáticos se desenvolvem. O surgimento do Instituto Nacional do Livro (INL) no ano de 1937 foi um dos marcos para a criação e as muitas reformulações de políticas voltadas aos materiais didáticos durante o século XX, até chegarmos ao PNLD (BRASIL, 2015; CURY, 2009; GALUCIO, 2011).

Na condição de recursos pedagógicos considerados indispensáveis pela maior parte dos docentes da Educação Básica, os livros didáticos já foram apontados como

portadores de “belas mentiras”, criticados por difundirem a ideologia dominante e por trabalharem com perspectivas reducionistas do conhecimento abordado (GALZERANI apud PINTO JR., 2010, p. 30).

Foco de intensas discussões travadas a partir do processo de redemocratização na década de 1980, esses materiais também passaram a ser abordados como documentos fundamentais para uma compreensão mais ampla das práticas de ensino formal, das propostas curriculares oficiais, de práticas de leituras escolares, entre outras linhas de análise que foram desenvolvidas nos últimos anos. Fontes de pesquisa educacional para alguns, alvos de duras críticas para outros, os livros didáticos continuam promovendo debates, sobretudo em universidades, escolas e mídias.

### 1.1 OS LIVROS DIDÁTICOS COMO FONTES DE INVESTIGAÇÃO

Existe uma série de questionamentos que pode ser feita a respeito de um livro didático, a todos os sujeitos envolvidos em seu processo de produção, aquisição e uso e em todos os processos subjetivos que o envolvem, estudos de suas formas e conteúdos, quem o produz e para que o produz, o livro como ferramenta de apoio ao ensino, os livros em um contexto mercadológico capitalista, o PNLD, etc.

Bittencourt (2011b), em pesquisa referente aos livros didáticos de História (LDH), afirma que existe uma variedade de investigações acadêmicas sendo realizada, com aumento significativo a partir da década de 2000. A autora destaca que

[...] uma parte significativa das pesquisas indica um maior compromisso em entender o livro didático com base em fundamentação teórica abrangente, com diálogos com autores de outras áreas pertinentes para que se possa estabelecer as diferenças de linguagens, das formas de apresentação das informações, dentre outros aspectos relacionados às especificidades das obras escolares (2011b, p. 509).

Segundo Bittencourt, o historiador francês Alain Choppin, em uma publicação em sua língua original do ano de 1980, afirma que há uma complexidade em se definir o que é

um livro didático, compondo-o como sendo portador de uma *ideologia*, como *mercadoria*, como depositário dos diversos conteúdos e como instrumento pedagógico (CHOPPIN, 1980, apud BITTENCOUT, 2011b, p. 502). Nesse caminho, é possível afirmar que os livros didáticos são ao mesmo tempo fruto de uma produção cultural e um produto do mercado (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Os livros didáticos são, nessa perspectiva, produtos de um dado autor, uma dada editora, um determinado tempo e um espaço de produção, “ou seja, o livro didático será objeto de análise enfatizando visões de mundo que o constituem historicamente na relação com as culturas escolares e não-escolares” (BUENO, 2011, p. 12).

Gatti Jr. também nos auxilia nessa discussão ao afirmar a pluralidade conceitual na qual o nosso objeto de estudo é tratado por diversos estudiosos da área:

[...] os livros escolares são tomados simultaneamente como: "material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação"; materiais "caracterizados pela seriação dos conteúdos"; "mercadoria"; "depositário de conteúdos educacionais"; "instrumento pedagógico"; "portador de um sistema de valores"; "suportes na formulação de uma História Nacional"; "fontes de registros de experiências e de relações pedagógicas ligados a políticas pedagógicas da época"; e ainda materiais "reveladores de ângulos do cotidiano escolar e do fazer-se da cultura nacional" (1997, p. 30).

Nessas relações de complexidade, apoiamo-nos em Choppin para compreender quatro funções essenciais exercidas pelos livros didáticos: função referencial (curricular), função instrumental, função ideológica e cultural, e função documental.

1. Função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.

2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação

de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.

3. Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.

4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Cabe ressaltar que, em meio a inúmeros livros didáticos que circulam pelo Brasil e pelo mundo, essas funções dos livros destacadas por Choppin são muitas vezes encontradas de forma mesclada em um mesmo material, por ora privilegiando um aspecto sobre outro, o que dependerá da formação política e cultural dos autores e da editora, das finalidades da publicação e de como decorrem os usos e práticas de ensino de professores e de estudantes.

Ainda segundo Choppin (2004), é importante considerar, ao analisar um livro didático, algumas questões metodológicas, entre elas:

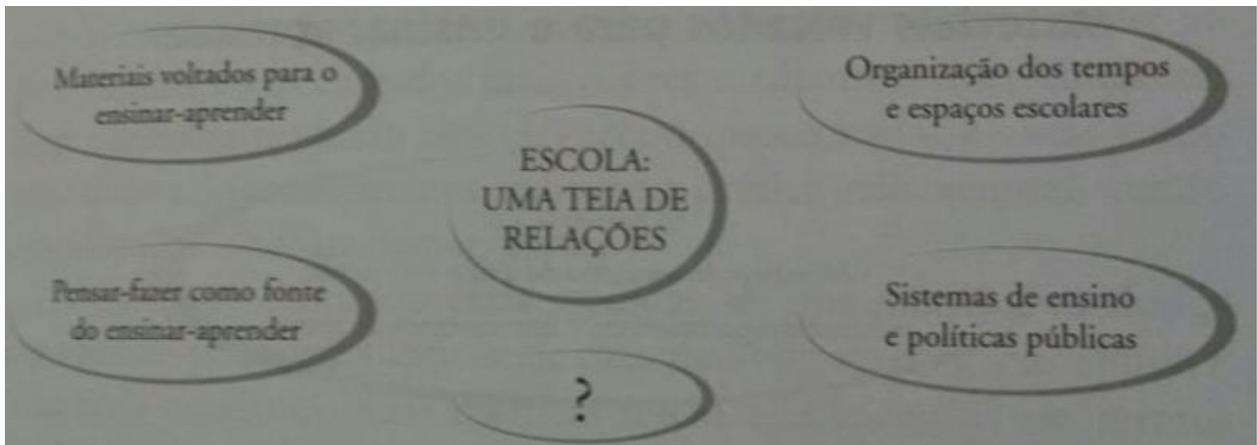
- Qual(is) discurso(s) os manuais sustentam sobre determinada disciplina e sobre seu ensino?
- Qual(is) concepção(ões) de história, qual(is) teoria(s) científica(s) ou qual(is) doutrina(s) linguística(s) representam ou privilegiam?
- Qual o papel que atribuem à disciplina?
- Que escolhas são efetuadas entre os conhecimentos?

- Quais são os conhecimentos fundamentais?

Em pleno século XXI, com a gama de livros didáticos encontrada no mercado nacional, surge uma série de recursos multimídias anexos aos manuais didáticos, bem como os próprios livros didáticos em formato digital, o que amplia a rede aos quais estão inseridos, tornando cada vez mais heterogêneas as suas possibilidades de uso.

Para Kimura (2008) esses materiais voltados para o ensinar-aprender são um dos elementos que fazem parte de uma teia de relações complexas na qual a escola está inserida, como é possível observar a partir da figura 1:

Figura 1 – Esquema que apresenta os elementos que compõem a teia de relações de uma escola.



Fonte: Kimura (2008, p. 17).

Entre os materiais voltados para o ensinar-aprender, Kimura (2008) cita os materiais de consumo do estudante e da escola; os materiais permanentes e instrumentos de apoio; e os livros didáticos. Para a autora, os materiais básicos são condições para a aprendizagem e criar mecanismos de acesso a esses materiais para as populações menos favorecidas é uma defesa das condições de escolarização.

Quanto tratamos de escolarização, é importante discutir as Leis nº 4.024/61 e 5.692/71<sup>10</sup>, que ampliaram a obrigatoriedade do ensino. A de 1961 para o Ensino

<sup>10</sup> Trabalharemos as referidas Leis no próximo capítulo.

Primário e a de 1971 para todo o 1º Grau. Essa universalização do ensino para crianças e adolescentes até 14 anos em 1971 possibilitou gradativamente o acesso à escola de camadas sociais historicamente excluídas, as quais tinham dificuldades para adquirir todos os materiais didáticos solicitados, o que induziu o surgimento de políticas públicas de assistência a essas pessoas. Nesse contexto, os livros didáticos passam a ter um alcance maior à medida que o número de estudantes aumenta e que políticas públicas voltadas à distribuição dos livros didáticos são desenvolvidas.

Todavia, cabe-nos problematizar o acesso dessas classes sociais à escola. Apesar de a Lei de 1971 ser apresentada como possibilidade de universalização do ensino de 1º Grau, a chegada dessas camadas sociais à escola ocorreu de forma lenta e gradativa, e ainda ocorre. Além disso, há um hiato entre a aprovação e a execução de fato de políticas públicas de acesso aos livros, como o PNLD.

Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), há 80 anos são desenvolvidos programas pelo Governo Federal de distribuição de livros didáticos aos estudantes da rede pública de ensino. À medida que o ensino foi se universalizando, esses programas se transformaram, até culminarem na criação do Plano Nacional do Livro Didático, no ano de 1985 (BRASIL, 2015).

Nesse caminho, os livros didáticos passaram a fazer cada vez mais parte da formação cultural, intelectual e de vida da população. Cabe aqui investigar os propósitos governamentais, autorais e editoriais que correm paralelamente às políticas públicas de ampliação e acesso aos livros didáticos para os estudantes.

## 1.2 O LIVRO DIDÁTICO COMO MERCADORIA

O percurso autor-professor-estudante em um livro didático é composto por múltiplas variáveis, envolvendo conteúdos, objetivos, programas curriculares, disciplina, correntes teórico-filosóficas, edição, revisão textual, mercado, escolha, fotografias, gráficos,

mapas, políticas públicas, legislações, etc. Nesse contexto, onde está a autonomia dos autores, professores e estudantes para produzirem seus próprios conhecimentos?

Pontuschka, Paganelli e Cacete elencam outros motivos que influenciam na variação de usos dos livros didáticos em sala de aula: “a formação geográfica e pedagógica do professor, o tipo de escola, o público que a frequenta e as classes sociais a que atende” (2009, p. 339). Munakata afirma também que “[...] a obra dos autores na sua integridade e autonomia, fica comprometida com os tropeços da edição” (2012, p. 56b), visto que muitos sujeitos executam suas atividades editoriais.

Essas questões têm sido investigadas por vários pesquisadores, entre eles Munakata (2012), que relaciona diretamente todas as variáveis anteriormente citadas com uma questão maior: o contexto de mercado ao qual os livros didáticos estão inseridos. Segundo o autor, todo esse processo tem entre suas finalidades uma mercadológica: a obtenção de lucro por parte das editoras. De fato, essa visão de mercado do qual os livros didáticos fazem parte é estabelecida dentro de um conceito maior chamado de ‘indústria cultural’: “o modo como se produz cultura na sociedade capitalista contemporânea” (MUNAKATA, 2012b, p. 53).

Segundo Munakata:

Esse mal-estar uspiano certamente se originou de um entendimento segundo o qual obras de divulgação constituem o cerne da indústria cultural, cujo objetivo é a massificação da cultura, a fim de obter polpidos lucros. Mas, salvo engano, na formulação originária de Adorno e Horkheimer (1985)<sup>11</sup>, o conceito de “indústria cultural” não se refere apenas a essa parcela da produção cultural; é, por assim dizer, sistêmico, ou seja, é o modo como se produz cultura na sociedade capitalista contemporânea. Na análise de Adorno e Horkheimer (1985), tudo e todos se equivalem na indústria cultural: “de Hemingway a Emil Ludwig, de Mrs. Miniver ao Lone Ranger, de Toscanini a Guy Lombardo, a inverdade é inerente a um espírito que foi recebido pronto da arte e da ciência” (MUNAKATA, 2012b, p. 53).

---

<sup>11</sup> ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

Ainda segundo o autor:

A divisão das funções na atividade editorial é inerente à produção do livro impresso e é anterior à invenção da indústria cultural.

[...]

O produto final dessa série de atividades é o livro: uma mercadoria. Ao contrário dos livros copiados manualmente nos mosteiros, para ali resguardar e ocultar os saberes acessíveis apenas aos especialistas – os religiosos, em oposição aos leigos –, os livros da era gutenberguiana são para ler e divulgar, mediante a compra (MUNAKATA, 2012b, p. 57).

Nesse caminho, podemos afirmar que o mercado editorial de livros didáticos se encontra na aproximação entre “Estado e capitalistas/investidores, educação e negócios, cultura e lucros” no decorrer do século XX (PINTO JR., 2010, p. 128) e que “[...] o mercado do livro escolar não é nada desprezível para a indústria editorial, especialmente para a brasileira que depende em muito do volume de vendas dos livros escolares para sua própria sobrevivência” (GATTI JR., 1997, p. 32).

Galucio (2011) exemplifica o favorecimento governamental a grupos editoriais na política de subsídios aos livros durante o Regime Militar brasileiro. Para a autora, os interesses de difusão ideológica durante os governos militares acabavam por estar diretamente relacionados com os interesses das editoras na venda de suas mercadorias: os livros.

Essa atividade "nitidamente cultural" que se preocupava primordialmente com a "bibliografia básica nacional" não era, certamente, uma iniciativa exclusivamente cultural, mas política e econômica e que favorecia determinados empresários do livro ao apoiar algumas linhas editoriais em detrimento de outras. Apesar de constatarmos que a editora Abril foi largamente apoiada pelo Instituto<sup>12</sup>, não podemos deixar de mencionar que as editoras Civilização Brasileira e Brasiliense, mesmo em proporções diferenciadas também foram contempladas pela política de co-edição. A primeira teve 181 livros avulsos e 92 livros de coleções co-editados e a segunda editora teve 46 livros avulsos co-editados (GALUCIO, 2011, p. 10).

---

<sup>12</sup> Instituto Nacional do Livro.

Mesmo entendendo os livros como mercadorias, cabe destacar que professores e estudantes têm papéis importantes na construção de seus conhecimentos no cotidiano escolar. O uso dos livros didáticos não apaga a autonomia de professores e estudantes, mesmo por aqueles que os utilizam como recursos indispensáveis em suas aulas. Assim, corroboramos mais uma vez com as ideias de Munakata:

[...] o que os professores (e os alunos) fazem com essa mercadoria? Uma posição prevalente durante muito tempo foi a de que o livro didático, seja pelo seu caráter de vulgarização, seja por ser veículo da ideologia (burguesa) ou produto da indústria cultural, era necessariamente ruim, o avesso da ciência, o que denunciava a precária formação de seus usuários – os professores, que recorriam a ele como “muletas”. Nessa declaração de princípios, dispensava-se mencionar algum livro em particular e, muito menos, examinar o seu uso efetivo. Mas, como sempre adverte Chartier (1990), uma coisa é a ortodoxia que o editor e o autor pretendem impor à leitura de sua obra; outra é a liberdade de apropriação de que dispõe o leitor. De fato, pesquisas que enfrentaram a difícil tarefa de verificar as modalidades de uso do livro didático na sala de aula constataram que os professores recorrem a livros didáticos por motivos os mais diversos, até inimagináveis. Aqui, como em toda investigação acadêmica, o apriorismo deve ser repudiado (MUNAKATA, 2012b, p. 62).

### 1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS DE DISTRIBUIÇÃO DOS E ACESSO AOS LIVROS DIDÁTICOS

Os livros didáticos fazem parte, na atualidade brasileira, de um programa do Governo Federal de distribuição desses materiais e acesso aos mesmos para os estudantes das escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio. O PNLD faz parte do FNDE, que seleciona e distribui os livros de três em três anos para os estudantes (BRASIL, 2015).

Conforme publicado em seu *site*:

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, autarquia vinculada ao Ministério da Educação – MEC, foi criado pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, tendo como objetivo prestar assistência financeira e técnica, e executar ações que contribuam para uma

educação de qualidade a todos. Tem como principais desafios: a eficiência na arrecadação e gestão do salário-educação, na gestão dos programas finalísticos e nas compras governamentais, buscando permanentemente parcerias estratégicas e de fortalecimento institucional.

O FNDE é responsável pela transferência de recursos aos estados, Distrito Federal e municípios, para atendimento às escolas públicas de educação básica, bem como pela gestão de programas e projetos educacionais, além de prestar assistência operacional aos programas geridos pelo MEC, observadas as diretrizes do Plano Nacional de Educação – PNE.

Além de suas atribuições legais, o FNDE absorveu, especialmente nos últimos anos, uma série de novas responsabilidades, entre elas, a de executar as grandes compras do MEC e de seus parceiros, subsidiando, assim, o adimplemento de políticas públicas no âmbito da educação (BRASIL, 2015).

Os programas federais de acesso aos livros antecedem à criação do FNDE. O próprio *site* do FNDE apresenta um breve histórico dessas políticas, tendo como marco inicial a criação do INL no ano de 1929, sendo este um “órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, [...] contribuindo para dar maior legitimidade ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliando no aumento de sua produção” (BRASIL, 2015).

Algumas políticas voltadas aos materiais didáticos no Brasil foram instituídas, nas três décadas posteriores, a partir do Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945; da Constituição Federal de 1946; da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme) em 1955; e do Decreto nº 37.082, de 24 de março de 1955 (CURY, 2009).

No ano de 1956 foi instituída através do Decreto nº 38.556, de 12 de janeiro, a Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME). O Decreto firmava que “o material escolar, diferente da merenda escolar, não era fornecido gratuitamente, mas vendido. O decreto estabelecia que o material produzido pela Campanha não será vendido por preço superior ao do seu custo” (CURY, 2009, p. 124).

A LDB promulgada meia década depois, no ano de 1961, não legislou diretamente sobre o papel, a utilização, a distribuição dos livros didáticos e o acesso a eles na educação. Todavia, durante o Regime Militar ações governamentais voltadas para os livros didáticos ampliaram e direcionaram sua distribuição nas escolas brasileiras, conforme mais uma vez nos apresenta o site do FNDE:

1966 – Um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa adquiriu continuidade.

1970 – A Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação, implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL).

1971 – O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/Usaid, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.

1976 – Pelo Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas. [...] Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa (BRASIL, 2015).

De acordo com dados do IBGE da década de 1970 (Tabela 1), entre os anos 1970 e 1977 houve um crescimento do número absoluto e relativo de escolarização de crianças e jovens entre 7 e 24 anos, em todas as faixas de idade. Por outro lado, é possível constatar que aproximadamente metade da população brasileira ainda estava fora da escola.

TABELA 1 – POPULAÇÃO RESIDENTE DE 7 A 24 ANOS DE IDADE, ESCOLARIZÁVEL E ESCOLARIZADA E TAXAS DE ESCOLARIZAÇÃO SEGUNDO AS REGIÕES SOCIOECONÔMICAS E OS GRUPOS DE IDADE – 1970 – 1977

REGIÕES SOCIO-ECONÔMICAS E GRUPOS DE IDADE	POPULAÇÃO RESIDENTE DE 7 A 24 ANOS DE IDADE (1 000)				Taxas de escolarização (%)	
	1970		1977		1970	1977
	Escolarizável	Escolarizada	Escolarizável	Escolarizada		
<b>BRASIL</b>	<b>36 326,6</b>	<b>17 752,9</b>	<b>44 896,1</b>	<b>22 918,5</b>	<b>48,9</b>	<b>51,1</b>
7 a 9 anos	7 410,6	4 839,2	8 360,0	5 181,7	65,3	62,0
10 a 14 anos	11 259,0	7 942,5	13 925,8	10 393,5	70,5	74,6
15 a 19 anos	9 761,8	3 692,5	12 362,6	5 364,6	37,8	43,4
20 a 24 anos	7 895,0	1 278,6	10 247,6	1 978,8	16,2	19,3

Fonte: IBGE (2015).

Nesse caminho, com um grande índice de crianças e jovens ainda sem acesso à escolarização formal, as políticas voltadas para os livros didáticos não conseguiram atingir aproximadamente metade da população do país entre 7 e 24 anos de idade, isso sem contar a parcela da população nessa faixa etária em fase de escolarização que ainda não tinha acesso aos livros didáticos.

As políticas de distribuição e acesso foram sendo construídas ao longo dos governos militares pela necessidade de livros nas escolas, mas também por interesses editoriais e para a disseminação dos conteúdos propostos nos Guias Curriculares estabelecidos nesse período no país (KIMURA, 2008).

Cabe destacar, nesse contexto, a criação da Fundação Nacional de Material Escolar (Fename) em substituição à CNME, por meio da Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967: “Art. 3º A Fundação Nacional de Material Escolar terá por finalidade a produção e distribuição de material didático de modo a contribuir para a melhoria de sua qualidade, preço e utilização” (BRASIL, 1967).

Para Filgueiras, a Fename

[...] ampliou a publicação das obras didáticas, além da produção e distribuição de materiais de consumo, lápis, canetas etc. A produção desses manuais didáticos revelou a atuação do Ministério da Educação em uma área dominada pelo mercado privado, sobretudo pela indústria editorial de didáticos (2013, p. 313).

O INL, criado em 1929, foi também de grande importância na difusão dos livros durante o Regime Militar. Segundo Galucio, “o período de maior peso de atuação do INL, ao longo de sua história, deve ser delimitado entre as décadas de 60 e 70 coincidindo com a elaboração, no governo Médici (1969-1974), do Plano de Ação Cultural (PAC) [...]” (2011, p. 4). Nesse período, foram criadas políticas de subsídios às editoras, “[...] quando iniciou o financiamento de parte das tiragens de livros literários, técnicos, didáticos e para-didáticos gerando aumento da produção de livros que atendia, em sua maioria, as escolas primárias e técnicas” (2011, p. 4).

As políticas de subsídio às coedições de livros estavam relacionadas com os propósitos políticos e ideológicos do Regime Militar. Como exemplificação, Galucio (2011) cita que três dos principais pareceristas do INL, que aprovariam ou rejeitariam os textos para serem publicados, eram Octavio de Faria, Adonias Filho e Marcos Konder Reis, filhos de grandes proprietários de terra no Brasil, classe essa favorecida diretamente pelos interesses do Regime. Para constar, entre 1974 e 1984, sob a gestão de Maria Alice Barroso, o INL reprovou 377 propostas.

Contudo, era de proveito das editoras curvarem-se aos interesses do Regime Militar, visto que a política de subsídios as salvou de um fracasso em meio à crise do petróleo de 1973, que elevou os preços do papel. “Dessa maneira, o apoio financeiro do INL tornou-se ainda mais importante para o empreendimento das editoras” (GALUCIO, 2011, p. 4).

A partir de 1976, os materiais educacionais ficaram a cargo da Fename. Na visão de Galucio, as políticas de subsídios continuaram e, dessa forma, o Estado pode se aproveitar para difundir suas ideologias nas escolas por meio dos materiais didáticos:

Isso explica que o alto índice de aprovação dado pelos pareceristas aos livros da Ática, por exemplo, corrobora o projeto político-cultural de maior apoio aos didáticos, assim como cria-se um espaço para difundir sua ideologia e do Estado "ocupar" assim o espaço das escolas (GALUCIO, 2011, p. 8).

De acordo com Filgueiras:

Em 1976 a Fename assumiu mais uma responsabilidade. Por meio do Decreto 77.107, tornou-se responsável pela execução do Programa do Livro Didático (PLD) e pelo processo de coedição com as empresas privadas, até então sob responsabilidade do INL. A Fundação passou a coeditar livros para os programas para ensino Fundamental (Plindef), ensino Médio (Plindem), Ensino Superior (Plides), Ensino Supletivo (Plidesu) e Ensino de Computação (Plidecom). Nesse momento a Fename assumiu duas funções – produtora de materiais escolares, obras didáticas, e financiadora do mercado editorial privado. Diante da nova composição, a Fename tornou-se uma das mais importantes instituições no âmbito do Ministério da Educação (2013, p. 331).

Segundo Galucio, com base em Oiticica (1997)<sup>13</sup>, o estímulo à leitura pregado nos primeiros anos do INL ficou em segundo plano durante o Regime Militar, tendo o apoio à iniciativa privada como foco político:

Para Oiticica, ocorreu uma inversão dos princípios entre 1937 (política editorial própria) e 1973 (política de subsídios). Para Oiticica há uma “relação inversamente proporcional” que deslocou “a ênfase da ação do INL de produtor para a de subsidiador de cultura, conservando-se, contudo, mecanismos de controle do produto final” (GALUCIO, 2011, p. 11).

Após quase seis décadas de transformações nas políticas voltadas para os livros didáticos, no ano de 1985 o Plidef é extinto, sendo substituído pelo PNLD, a partir do Decreto nº 91.542 de 19 de agosto do mesmo ano. Cinco anos depois, em 1990, o INL também é extinto. Desde então o Ministério da Educação (MEC) vem, a partir do FNDE, ampliando o acesso dos estudantes das escolas públicas aos livros didáticos através do PNLD e criando e recriando critérios de escolha dos livros pelos professores.

É nessa perspectiva que afirmamos mais uma vez a importância do papel das editoras na produção dos livros didáticos. Assim, como ora mencionado, fez-se necessária a escolha de uma das editoras, a Companhia Editora Nacional, para análise de alguns livros de Estudos Sociais publicados na década de 1970 e cabe-nos agora discutir brevemente sobre a referida editora.

---

<sup>13</sup> OITICICA, Ricardo. **O Instituto Nacional do Livro e as Ditaduras**: Academia Brasileira dos Rejeitados, 1997. Tese (Doutorado em Letras). Departamento de Letras, Rio de Janeiro: PUC, 1997. p. 142.

#### 1.4 A COMPANHIA EDITORA NACIONAL

A CEN foi criada no mês de dezembro do ano de 1925, pelos sócios José Bento de Monteiro Lobato e Octalles Marcondes Ferreira. Todavia, o interesse e a experiência de ambos nesse mercado antecedem em sete anos o surgimento da CEN (HALLEWELL, 2005).

Em 1918, Monteiro Lobato adquiriu a Revista do Brasil, na qual era colaborador. Lobato tinha interesses em negócios editoriais, visto que no início do século XX a maioria dos livros vendidos no Brasil era impressa na Europa, principalmente na França, e seria de sucesso e importância ampliar o mercado editorial nacional (PINTO JR., 2010).

Em pouco tempo, a edição de livros se tornou a principal atividade comercial de Monteiro Lobato, exigindo seu afastamento da revista e da literatura (DE LUCA, 1999, p. 76)<sup>14</sup>. Entusiasmado com o potencial de seu empreendimento, o intelectual editor buscou consolidar seu projeto de ampliação dos negócios. Para isso, precisava contar com mais funcionários capacitados, um gerente comercial e até mesmo parceiros para investirem na empresa. Monteiro Lobato encontrou em seu jovem guarda-livros, um mineiro de 18 anos de idade chamado Octalles Marcondes Ferreira, o sócio que poderia viabilizar o crescimento da empresa. Mesmo sem capital, o ex-funcionário acabou impressionando Monteiro Lobato, que aceitou a proposta de sociedade por confiar na capacidade de gestão comercial de Octalles, sujeito que poderia neutralizar seu próprio otimismo exacerbado (HALLEWELL, 1985, p. 268)<sup>15</sup>. Em 1919, a sociedade recebeu o nome de Monteiro Lobato & Cia. (PINTO JR., 2010, p. 129).

Ainda em 1918, Lobato resolve escrever aos proprietários de bancas de jornal, papelarias, farmácias e armazéns, a fim de comercializar diretamente com eles as produções editoriais da empresa, ampliando seu mercado. Lobato propôs uma comissão de 30% em cima dos livros vendidos e a devolução sem prejuízo dos não vendidos. A ideia obteve êxito e a empresa atingiu quase dois mil distribuidores no

---

<sup>14</sup> DE LUCA, Tania Regina. **A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. (Prismas).

<sup>15</sup> HALLEWELL, Laurence. **O Livro no Brasil: sua história**. São Paulo: T.A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1985 (Coleção Coroa Vermelha: Estudos brasileiros; v. 6).

Brasil. A empresa acabou por romper com as tradições de comercialização nesse setor no país (PINTO JR., 2010).

Por volta de 1921, a Monteiro Lobato & Cia. assume a liderança dos mercados editoriais e começa a priorizar a produção de livros didáticos. Em 1924, Lobato e Octalles apostam na superação da crise econômica mundial e na expansão do mercado editorial. A empresa importa, então, maquinários modernos dos Estados Unidos, amplia e adequa seu espaço físico e contrata dois dos melhores editores gráficos da cidade de São Paulo, José Rosseti e Natal Daiuto, passando a se chamar Companhia Gráfica Editora Monteiro Lobato. Todavia, a empresa abarca sérias dificuldades administrativas até entrar em falência em agosto de 1925 (PINTO JR., 2010).

Poucos meses depois, em novembro de 1925, Octalles “[...] já havia persuadido o irrequieto Lobato a constituir uma nova editora. Com cem contos de réis, produto da venda de pequena casa lotérica, da qual os dois eram sócios, iriam começar tudo de novo” (HALLEWELL, 2005, p. 346).

Dessa forma, em novembro de 1925, era constituída em São Paulo a Companhia Editora Nacional. Invertendo os papéis na nova sociedade, os sócios passaram a trabalhar em cidades diferentes. Monteiro Lobato mudou-se para o Rio de Janeiro, incumbido de responder pelas atividades da filial na capital do país. Octalles manteve-se em São Paulo para comandar a matriz da empresa (PINTO JR., 2010, p. 131).

A CEN focou seus trabalhos no ramo editorial. Mesmo tendo como grandes concorrentes a Livraria Francisco Alves e a Melhoramentos, a CEN já se tornara no início da década de 1930 líder do mercado em São Paulo e ao final dessa década liderava o mercado nacional. Algumas das práticas adotadas pelos seus editores levaram a CEN ao êxito:

As fórmulas editoriais adotadas pela CEN geraram excelentes resultados econômicos/mercadológicos. Tanto publicando coleções quanto atendendo à demanda das escolas, num primeiro momento as particulares, a editora conseguiu atingir a liderança no mercado brasileiro. Entretanto, os bons resultados empresariais da CEN não foram mero golpe de sorte. As demandas sociais diante da expansão da

cultura letrada e a ampliação da escolarização no país alavancaram os investimentos dos irmãos Marcondes Ferreira a partir da década de 1930. As relações entre editora, sociedade e Estado podem potencializar uma melhor compreensão do sucesso empresarial associado aos projetos socioculturais que se desenvolviam no referido período (PINTO JR., 2010, p. 135).

Segundo Hallewell:

No primeiro mês de trabalho da Nacional, fevereiro de 1926, o valor das vendas foi de sessenta contos, chegando a cem no mês seguinte. Em maio, Octalles e Lobato já tinham aumentado lucros suficientes para comprar de volta, de seus credores, o estoque de livros e os contratos de direitos autorais da antiga firma.

[...]

Esse sucesso inicial era duplamente meritório. Tinham decidido recomeçar tudo numa época de depressão dos negócios (1926-1927). E recomeçavam, também, exatamente no momento em que as autoridades impunham uma nova e severa limitação à indústria editorial brasileira (2005, p. 351).

Monteiro Lobato, no entanto, deixa oficialmente a CEN em 1929. Dois anos antes Lobato se muda para os Estados Unidos para ser adido comercial do Brasil em Washington. Nesse período, ele investe seu capital na bolsa de valores, que em 1929 sofre seu *crash*. Lobato acaba por colocar sua parte da CEN à venda para recuperar seu dinheiro perdido com a crise econômica. Themistocles Marcondes Ferreira, irmão de Octalles, compra a parte de Lobato e assume a direção-presidência da CEN a partir de 1929 (PINTO JR., 2010).

Pinto Jr. afirma que a partir desse momento “o critério editorial da CEN [...] priorizou a produção de livros didáticos” (2010, p. 134), o que se relacionou diretamente com a ampliação do universo escolar e as reformas educacionais ocorridas no Brasil a partir da década de 1930. A CEN deixou de trabalhar com a parte de impressão gráfica e se dedicou ao negócio editorial.

Um de nossos livros didáticos analisados, *História do Brasil: estudos sociais* (HOLLANDA et al., 1973), apresenta em seu quarto capítulo, “A Segunda República”,

esse momento histórico de desenvolvimento da indústria gráfica brasileira vivenciado no país a partir da década de 1920:

Todas essas transformações no setor educacional vieram a aumentar o gosto pela leitura. A grande procura de livros levou ao desenvolvimento da indústria gráfica e de editoras, tais como, entre outras, a Companhia Melhoramentos e a Companhia Editora Nacional, em São Paulo; a José Olympio, no Rio de Janeiro, e a Globo, em Porto Alegre. Levou também à abertura de novas livrarias e à fundação do Instituto Nacional do Livro, que tem, entre outras finalidades, a de auxiliar a instalação de bibliotecas públicas (HOLLANDA, et al., 1973, p. 110).

Figura 2 – Ilustração de uma das editoras citadas no livro didático *História do Brasil: estudos sociais*.



Fonte: Hollanda et al. (1973, p. 110).

Não nos cabe aqui aprofundar nossas discussões quanto ao desenvolvimento da indústria gráfica nessa época, mas cabe ressaltar que o crescimento desse setor também fora recordado por um de nossos livros didáticos de Estudos Sociais em análise.

No início da década de 1930, os livros brasileiros entram com êxito no mercado de Portugal, por conta da queda do câmbio da moeda portuguesa. É nesse contexto que a CEN amplia seu mercado de livros de livros para o país europeu (HALLEWELL, 2005).

A CEN se destacou ao longo dos seus anos de atividades pela produção de livros didáticos, mas em seu catálogo histórico é possível encontrar uma variedade de gêneros: infantis, infanto-juvenis, *best-sellers*, entre outros. Com a morte em 1974 de seu fundador e principal acionista Octalles, a CEN foi vendida ao grupo José Olympio por Cr\$ 150 milhões e incorporada à Editora Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (Ibep). De acordo com Millarch (1974), todos os outros seis acionistas já estavam com mais de 60 anos e, por isso, pretendiam se aposentar e não continuar mais com a empresa.

## **CAPÍTULO 2**

### **A DISCIPLINA ESCOLAR ESTUDOS SOCIAIS NO SÉCULO XX**

A implantação dos Estudos Sociais nos currículos escolares oficiais começa a ocorrer nas “[...] escolas primárias do Distrito Federal como Ciências Sociais nos anos 30, [...] acompanhando o movimento de renovação educacional que ocorria naquele momento [...]” (PRADO, 2014, p. 89). O geógrafo Delgado de Carvalho foi o principal propagador dessa disciplina no Brasil (BITTENCOURT, 2011a). Suas raízes enquanto disciplina escolar surgiram nos Estados Unidos no século XIX. Todavia, ela se tornou obrigatória na educação brasileira apenas em 1971, a partir da sanção da Lei nº 5.692 (HÖFLING, 1981; NADAI, 1988; JACOMELI, 2010).

Entre muitos outros nomes importantes que colaboraram com a implantação dos Estudos Sociais na educação brasileira destacamos Anísio Teixeira (que trabalhou muitas vezes diretamente com Delgado de Carvalho) e João Roberto Moreira. Ambos estudaram nos Estados Unidos e tiveram contato direto com o modo estadunidense de se pensar a educação em tempos do liberalismo econômico do início do século XX (FRANÇA, 2013).

É importante destacar que os Estudos Sociais foram ganhando características próprias a partir de suas experiências no Brasil. Os Estudos Sociais do final do século XIX nos EUA possuem muitas diferenças, de objetivos, conteúdos e finalidades, das experiências curriculares relativas à disciplina Estudos Sociais desenvolvidas nas escolas brasileiras durante o século XX.

#### **2.1 OS ESTUDOS SOCIAIS E SUA ORIGEM NOS EUA**

A origem dos Estudos Sociais nos remete às últimas décadas do século XIX nos Estados Unidos. Segundo Nadai (1988), em meio a muitas rupturas e permanências é

que se encontra a utilização pela primeira vez do termo “Estudos Sociais” no documento *Report of the Committee of Ten of the National Education Association*, provavelmente na década de 1880. “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” (NADAI, 1988, p. 2). Já a primeira definição oficial dos *Social Studies* nos Estados Unidos teria ocorrido, conforme afirma Freitas (2011), nos programas das *high schools* no ano de 1916.

Nadai (1988) vem apontar para três projetos principais que caracterizaram a identidade dos Estudos Sociais na escola estadunidense. O primeiro deles concebe os Estudos Sociais como as Ciências Humanas ou Sociais na escola. Tendo a História como ciência principal, a memorização de fatos e datas importantes se caracterizou como um dos objetivos centrais. Nadai destaca ainda que, aos poucos, outras áreas das Ciências Humanas, como a Geografia, a Sociologia, a Política e a Economia, foram inseridas ao corpo dos Estudos Sociais.

Um segundo importante projeto tem sua ênfase na relação escola-vida. Os conteúdos propostos partem da realidade e das necessidades dos estudantes. Nessa perspectiva, os conteúdos eram selecionados “[...] em função de problemas específicos que os Estudos Sociais ajudavam a identificar e encaminhavam para soluções direcionados por uma visão pragmática: a vida em uma sociedade democrática” (NADAI, 1988, p. 2).

Por fim, o terceiro projeto era a síntese dos dois primeiros. Este ganhou ênfase nos Estados Unidos na década de 1930, com o *New Deal*. As políticas educacionais do governo de Franklin Roosevelt buscavam preparar os estudantes para lidarem com as questões provenientes da sociedade democrática estadunidense (NADAI, 1988).

Ao comentar sobre os programas de Estudos Sociais nos Estados Unidos, a autora afirma que há uma grande variedade de temas e objetivos presentes, na qual

[...] a maioria dos currículos incorpora o ambiente imediato da criança como o ponto inicial dos estudos, para daí projetá-los para outros

lugares e outros tempos mais recuados, seja no espaço ou no tempo. Entretanto, a ênfase maior recai sempre na história nacional e nos **americanos ilustres** que são tomados como referência e projetados como **modelos a serem seguidos** na formação do **futuro cidadão** (NADAI, 1988, p. 3, grifos da autora).

O livro *Social studies for children in a democracy*, de autoria do professor estadunidense John U. Michaelis e publicado originalmente em 1953, foi uma das principais obras que apresentava o que se objetivava com a disciplina Estudos Sociais na escola elementar dos Estados Unidos nesse período. Sua primeira tradução para a língua portuguesa publicada no Brasil data de 1963<sup>16</sup> (Figura 3), fruto de um convênio entre Brasil e Estados Unidos, através da criação do Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (Pabae). Essa obra serviu como referência para muitos programas e propostas para os Estudos Sociais no Brasil nas décadas posteriores.

Na visão de Michaelis (1963), os Estudos Sociais deveriam buscar o “desenvolvimento das aprendizagens sociais necessárias à vida democrática” (p. 3), o que corroborava com o objetivo central da educação estadunidense: “aprofundar o espírito de civismo democrático” (p. 5).

---

<sup>16</sup> MICHAELIS, John U. **Estudos sociais para crianças numa democracia**. Tradução: Leonel Vallandro. Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo: Globo, 1963.

Figura 3 – Capa do livro *Estudos sociais para crianças numa democracia*, de John U. Michaelis, traduzido e publicado em português no Brasil em 1963.



Fonte: Michaelis (1963).

A principal justificativa para o estudo dos Estudos Sociais pelas crianças na escola era a necessidade de prepará-las para um novo momento que os Estados Unidos e o mundo estavam passando por conta das Revoluções Industriais, o que acarretou em um forte fluxo migratório para as cidades, configurando novos modos de vida urbano-industrial, com novas relações familiares e com o surgimento de novos grupos sociais. Assim, tornava-se necessário fortalecer a democracia pelo mundo e, nesse ponto, os Estudos Sociais teriam importante papel.

Esse ideal de formar as crianças para viverem em uma sociedade democrática (urbana, industrial, capitalista, etc.) é repetido várias vezes em sua obra, deixando-o mais que claro enquanto objetivo dos Estudos Sociais na escola estadunidense. Michaelis (1963) cita, inclusive, as contribuições dos Estudos Sociais para a educação: autorrealização, relações humanas, eficiência econômica e responsabilidade cívica.

Os Estudos Sociais, nessa perspectiva, assim são definidos:

Os estudos sociais ocupam-se com as pessoas e as ações recíprocas entre elas e o meio social e físico: seu campo são as relações humanas. Nos estudos sociais atenta-se para a utilização do meio ambiente a fim de trazer frente às necessidades humanas fundamentais, para os costumes, instituições, valores e situações vitais – para a herança cultural e suas características dinâmicas e evolutivas. Na escola elementar, os estudos sociais abrangem o material referente às relações humanas que se pode haurir na história, na geografia, na ciência política, na economia, na antropologia, na sociologia, nas ciências físicas e naturais e nas artes (MICHAELIS, 1963, p. 5).

É possível constatar nos discursos referentes aos Estudos Sociais a presença da integração<sup>17</sup> de elementos das ciências humanas às ciências naturais, perpassando as linguagens e as artes. Assim, o autor propõe no livro um quadro sinótico com unidades propostas para cada grau de ensino<sup>18</sup> da escola elementar estadunidense, sendo que nos primeiros graus de ensino esses conteúdos propostos permeiam o cotidiano dos estudantes e à medida que os graus avançam partem para um contexto nacional e mundial.

---

<sup>17</sup> França nos auxilia em uma discussão sobre a distinção entre integração curricular e interdisciplinaridade: “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 uma. 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” (FRANÇA, 2013, p. 189).

<sup>18</sup> Em uma nota do tradutor é esclarecida a seriação da educação estadunidense, organizada da seguinte forma: Nível Primário: 1º, 2º, 3º e 4º Graus, com 6, 7, 8 e 9 anos de idade, respectivamente; Nível Intermediário: 5º e 6º Graus, com 10 e 11 anos de idade, respectivamente; Nível Elementar Superior: 7º e 8º Graus, com 12 e 13 anos de idade, respectivamente (MICHAELIS, 1963, p. XII).

Ao final da década de 1950, com a propagação da teoria da “estrutura das matérias” (BRUNER, 1972) nos Estados Unidos, os Estudos Sociais, bem como a educação estadunidense, sofrem importantes transformações. A forte ênfase nos conteúdos faz com que as práticas dos estudantes percam força nos programas da disciplina, deixando os objetivos dos Estudos Sociais mais nítidos nesse momento (HOFLING, 1981).

## 2.2 A CHEGADA DOS ESTUDOS SOCIAIS AO BRASIL E O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO NOVA

A implementação dos Estudos Sociais na educação brasileira remonta ao final da terceira década do século XX, tendo como principais difusores dessa disciplina os professores Anísio Spínola Teixeira e Carlos Miguel Delgado de Carvalho. Ambos tiveram importantes participações em reformas da educação brasileira da primeira metade do século passado (FERNANDES, 2008).

O francês Delgado de Carvalho graduou-se em Direito na Suíça e em Ciências Políticas na França, realizando também estudos em Diplomacia na Inglaterra (FRANÇA, 2013). Já Anísio Teixeira, formado na Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, estudou na década de 1920 nos Estados Unidos, sob forte influência das teorias do pedagogo e filósofo John Dewey (SANTOS, 2012).

Anísio Teixeira e Delgado de Carvalho foram dois dos vinte e seis signatários do documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, levado a público em 1932. Esse documento fez parte de um movimento que buscava uma reformulação da educação nacional em prol de uma harmonia social, funcionalista, contrapondo-se à intitulada por eles de “escola tradicional”, que estava nas mãos das velhas oligarquias e da Igreja Católica (CARVALHO, 2011).

Segundo os escolanovistas, como passaram a ser chamados:

Era preciso, pois, imprimir uma direção cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional, que arrastou consigo os educadores de mais destaque, e levá-lo a seu ponto culminante com uma noção clara e definida de suas aspirações e suas responsabilidades. Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento público, as bases e diretrizes do movimento que souberam provocar, definindo, perante o público e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional (AZEVEDO et al., 1932).

A ideia de modernização da escola foi um dos principais pontos levantados pelos escolanovistas. Segundo eles, a escola não poderia ficar atrasada ao seu tempo, já que a modernização do país estava a acontecer e reformas na escola brasileira eram necessárias (AZEVEDO et al., 1932). A democracia, a questão do trabalho, da solidariedade social e da cooperação eram outros pontos importantes no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento este pautado também no processo de industrialização que o Brasil estava por viver na década de 1930.

É sob forte influência dos ideais escolanovistas que os Estudos Sociais começam a ser implantados no Brasil. Cabe reiterar que tanto o movimento da Educação Nova quanto o incremento dos Estudos Sociais na educação brasileira possuíam suas raízes em um modelo econômico liberal estadunidense de pensar a educação.

Segundo Santos:

Na gestão de Anísio Teixeira, que sucedeu a Fernando Azevedo na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, os Estudos Sociais foram introduzidos nos currículos das escolas elementares (primárias). O revolucionário projeto educacional permitiu grande divulgação nacional das ideias oriundas da Escola Nova e mais especificamente da obra de John Dewey, várias delas traduzidas para a língua portuguesa pelo próprio Anísio Teixeira. Nesses termos, os conceitos do teórico norte-americano repercutiram na educação brasileira especialmente do ponto de vista social, exemplificadas tanto nas críticas feitas por Anísio Teixeira ao modelo de escola secundária que caracterizava o Brasil na época quanto nas propostas inovadoras por ele implementadas, estabelecendo novas referências para a construção do currículo das escolas primárias e secundárias daquele período (2012, p. 3).

O processo de modernização pregado pelos escolanovistas se relacionou, assim, com a proposta dos Estudos Sociais enquanto área de ensino escolar. Segundo Bittencourt (2011a), a área dos Estudos Sociais, por ser constituída por diferentes matérias como a Geografia humana, a Sociologia, a Economia, a História e a Antropologia cultural, assumiria um papel de “ciências morais” na formação dos indivíduos. Nessa perspectiva, essas disciplinas

[...] se integravam para explicar o mundo capitalista organizado segundo o regime democrático norte-americano, que favorece a ação individual e o “espírito” de competitividade como garantia do sucesso, condição que exige um desenvolvimento de capacidade de crítica segundo os moldes liberais: criticar para aperfeiçoar o sistema vigente e melhor se adaptar a ele (BITTENCOURT, 2011a, p. 74).

A autora complementa:

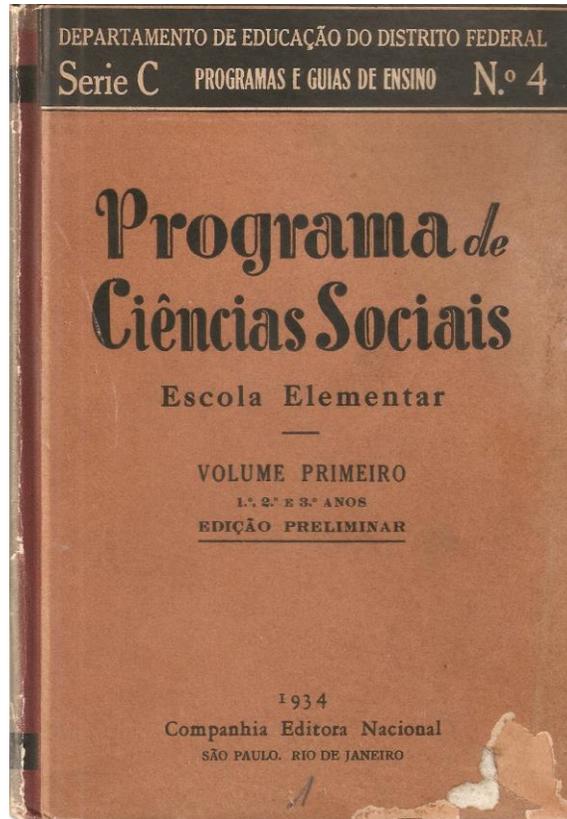
Considerando o momento histórico de vivência em um mundo difícil e conturbado, os Estudos Sociais já não se poderiam limitar a desenvolver um espírito patriótico e nacionalista de feição ufanista, mas deveriam criar meios de frear as inquietudes de uma geração em um mundo submetido a um ritmo acelerado de transformações de seus valores tradicionais, tais como a família, as condições de trabalho e a ética (BITTENCOURT, 2011a, p. 74).

A ideia de harmonia social, já mencionada anteriormente como uma das finalidades dos Estudos Sociais nos Estados Unidos e do movimento da Educação Nova, é encontrada também nos discursos de implantação dos Estudos Sociais no Brasil, a fim de formar uma sociedade sem conflitos, promovendo um ideal de civilidade, segurança e progresso contínuo. Cabe ressaltar que a década de 1930 no país é marcada por transformações no campo político, das quais podemos citar a Revolução de 1930, liderada por grupos políticos de vários estados, destacando-se Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba, levando Getúlio Vargas ao poder, permanecendo por uma década e meia à frente do país.

Em 1934 o Departamento de Educação do Distrito Federal, dirigido por Anísio Teixeira, publica o documento *Programa de Ciências Sociais* (Figura 4). Sob organização do

então diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais, Delgado de Carvalho, o documento se tornou um instrumento de base para a implantação dos Estudos Sociais nos cinco primeiros da Escola Elementar do Distrito Federal.

Figura 4 – Capa do livro *Programa de Ciências Sociais*, publicado em 1934 pelo Departamento de Educação do Distrito Federal.



Fonte: Departamento de Educação do Distrito Federal (1934).

As ideias de “democracia moderna”, “vida social” e “trabalho” são chaves nos objetivos propostos pelo documento “Programa de Ciências Sociais”. Delgado de Carvalho, na apresentação do documento, ressalta que:

Para que a participação do educando nas atividades do grupo seja consciente, é necessário que não haja um hiato, uma oposição ou uma ruptura entre o livro, o programa e a vida. Mas a vida que deve refletir o programa não é um quadro inexpressivo das atividades humanas, uma nomenclatura que requer apenas a memorização: deve ser a vida contemporânea em toda sua realidade e complexidade, a vida do

trabalho, em casa e na comunidade (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 1934, p. 13).

Essa proposta para os Estudos Sociais no Brasil tem, segundo Bittencourt (2011a), uma fundamentação nos estudos da psicologia cognitiva, sendo os Estudos Sociais apresentados para os estudantes de forma progressiva, através dos chamados “métodos ativos”, cujas propostas foram fundamentadas em John Dewey.

Isso se exemplifica nos conteúdos recomendados pelo documento, partindo do “mais íntimo” para o “mais estranho”, em uma proposta chamada de “círculos concêntricos”, que teria surgido em decorrência do método ativo: no primeiro ano estudando “A vida no lar e na escola”, no segundo ano “A vida na comunidade” e no terceiro ano “A vida do índio” e “A vida do homem em outras terras”.

Delgado de Carvalho afirma na apresentação do documento que os programas de Ciência Social de Denver, Colorado (EUA), serviram como base para a elaboração do programa do Distrito Federal e, que segundo ele, não houve uma imitação, mas a construção que levou em conta a realidade local brasileira:

Programas estrangeiros só podem ser aproveitados para orientação geral, para sugerir métodos e processos didáticos, nunca para escolha de material, que deve ser exclusivamente nosso, isto é, brasileiro em suas origens e fontes de informação, em seus interesses e preocupações, em seus detalhes locais (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 1934, p. 18).

Nadai (1988) possui um ponto de vista discordante, ao ressaltar que essa importação de ideias estrangeiras ao Brasil não veio acompanhada de críticas, mas foi incorporada à educação nacional de forma passiva, através de um discurso modernizador. Nessa direção, a presença da modernização nos projetos iniciais dos Estudos Sociais é evidente; todavia, os Estudos Sociais foram aos poucos apresentando singularidades nacionais, regionais e locais, visto que os sujeitos escolares possuem autonomia – mesmo que em algumas situações ela seja relativa – na produção de seus

conhecimentos, o que nos faz discordar de qualquer tipo de passividade nessas circulações de ideias.

A integração curricular é outro ponto-chave da proposta, assim como já mencionado em relação aos objetivos da disciplina nos Estados Unidos e pelo “Mínimo de fatos a conhecer” proposto pelo documento *Programa de Ciências Sociais*. Não se objetivava inicialmente criar uma “nova ciência integradora”, mas sim buscar na Sociologia, na História, na Política, na Economia, na Geografia humana e na Antropologia cultural elementos importantes para a vida social dos indivíduos, relacionando-se com a formação cívica dos estudantes.

Todavia, os hábitos desejáveis pelo *Programa* se distanciam das essências das ciências Geografia e História, que seriam as principais formadoras dos Estudos Sociais, e se aproximam da formação da criança para viver em sociedade, em uma democracia moderna. Esse discurso reducionista, assim como João Roberto Moreira também propunha em relação aos Estudos Sociais e para a escola primária brasileira de meados do século passado, veio a provocar uma redução do “enunciado dos conteúdos históricos à função de desenvolver nas crianças a noção de passado e de presente” (FREITAS, 2010), ou seja, a diminuição da importância de saberes e ciências como a geográfica e a histórica.

Entre a proposta inicial e os currículos construídos ao longo das décadas posteriores no Brasil, os conteúdos dos livros didáticos e as práticas dos professores, Bittencourt afirma que a integração de fato não existiu, citando o reducionismo dos conteúdos de História nas propostas de Estudos Sociais:

[...] os estudos históricos tornavam-se bastante reduzidos, constituindo apêndices de uma Geografia local e de uma Educação Cívica que fornecia informações sobre a administração institucionalizada (municípios, Estados, representantes e processo eleitoral), sobre os símbolos pátrios (hinos e bandeiras) e sobre os deveres dos cidadãos: voto, serviço militar, etc. As datas cívicas e as comemorações dos feitos dos heróis e dos “grandes acontecimentos nacionais” eram, na prática, os únicos “conteúdos históricos” para alunos dessa faixa etária. A

comemoração ou rememoração da “descoberta do Brasil”, da “independência do Brasil”, da “abolição dos escravos” e da “proclamação da República” tornou-se sinônimo de “ensino de História” para as séries iniciais (2011a, p. 76).

O início e o processo de consolidação dos Estudos Sociais nas escolas brasileiras ocorreram de forma muito heterogênea ao longo do século XX. Isso nos leva a questionar a afirmação de um reducionismo presente em todas as propostas de Estudos Sociais, visto que nenhuma pesquisa daria conta de todo o universo a ser investigado. Diversas foram as propostas curriculares para os Estudos Sociais tanto em nível federal quanto em níveis estaduais, sem considerar *a priori* os currículos propostos pelas instituições privadas de ensino. Além disso, quando se trata de livros didáticos, vários foram os publicados para as distintas séries ao longo do século passado, com seus diversos autores, cada qual com sua respectiva formação acadêmica e profissional, principalmente na segunda metade do século. Vale ressaltar, mais uma vez, a importância dos estudantes e professores na produção desses conhecimentos, dadas suas autonomias no processo educacional.

Após ser implantado inicialmente no Distrito Federal, os Estudos Sociais acabaram por entrar lentamente nos currículos das escolas elementares de alguns estados. Fernandes (2008) encontra como objetivo do programa de 1941 do estado de Minas Gerais correlacionar diversas matérias do programa, como Geografia, História, Ciências Naturais, Educação Moral e Cívica, etc., aproximando-se da integração proposta pelos Estudos Sociais.

Entretanto, os Estudos Sociais ganharam impulso apenas no final da década de 1950, através da Portaria nº 1 do MEC, de 02 de janeiro 1959, que permitia nos cursos secundários o funcionamento de classes experimentais, “possibilitando certa margem de liberdade na organização curricular” (NADAI, 1988).

As escolas experimentais e as classes experimentais secundárias foram medidas consideradas “inovadoras” à época, que se desenvolveram a partir da criação do

Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs)<sup>19</sup>. Segundo Vieira, Dallabrida e Steindel:

O CBPE e os Centros Regionais foram criados pelo INEP – órgão ligado ao Ministério de Educação e Cultura e pensado para figurar como um dos pilares da reforma da educação brasileira – na década de 1950, a partir das iniciativas promovidas por Anísio Teixeira, então diretor geral do referido Instituto. O objetivo central destes centros de pesquisa consistia em promover estudos que colaborassem na elaboração de novas políticas educacionais e que estivessem, portanto, de acordo com os ideais desenvolvimentistas em circulação no cenário brasileiro à época (2013, p. 2).

A criação das escolas experimentais e das classes experimentais estava vinculada aos ideais escolanovistas, e Anísio Teixeira, diretor do Inep no período de 1952 a 1964, era um dos autores, defensores e propagadores dos ideais publicados no Manifesto em 1932.

De acordo com Vieira, Dallabrida e Steindel,

[...] as análises de Anísio Teixeira acerca do ensino tinham como característica três princípios que foram caros a ele, quais sejam: a construção de propostas educacionais que tinham por fundamento o conhecimento científico e a experimentação; o maior enfoque dado às experiências práticas do que às leis; e, por fim, a maior autonomia das escolas e foco na diversificação (2013, p. 3).

É em meados da década de 1950 que Delgado de Carvalho lança o livro *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais* (Figuras 5 e 6), que foi um importante instrumento para difusão e implantação dos Estudos Sociais nos currículos e práticas pedagógicas nas décadas seguintes. Segundo Santos,

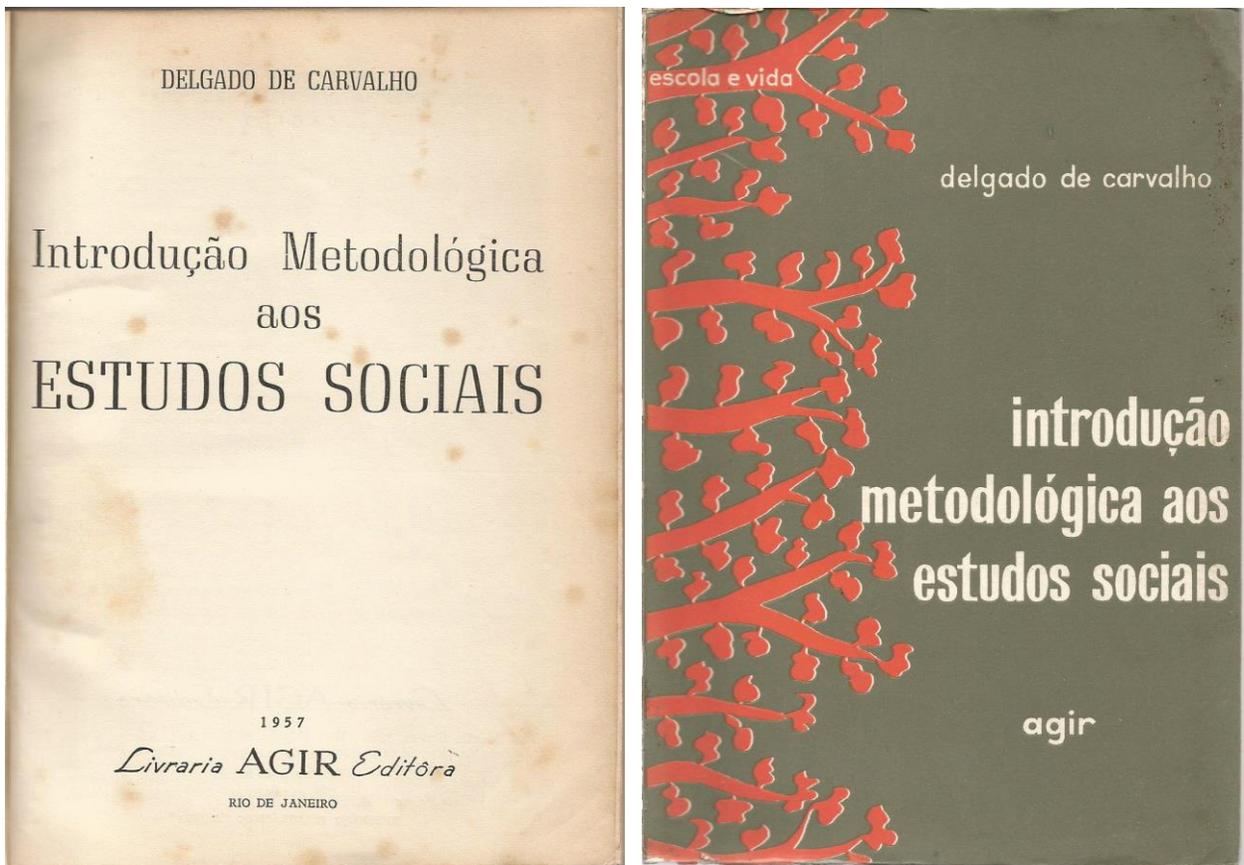
[...] a publicação em 1957 do livro *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais*, do professor Delgado de Carvalho, representou outra grande

---

<sup>19</sup> “O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais foi criado pelo Decreto 38.460 de dezembro de 1955, tendo como localização a cidade do Rio de Janeiro e mais cinco Centros Regionais de Pesquisa Educacional: São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia. Efetivamente, o ano de 1957 representou um período de organização geral da instituição tanto no que concerne aos locais de instalação quanto à contratação de profissionais suficientes para dar as mínimas condições de funcionamento a estes órgãos de pesquisas” (GOUVEA, 2013, p. 191).

influência sobre o sentido e a implantação dos Estudos Sociais nas décadas de 60 e 70. Tal publicação deu novo impulso à disciplina, inclusive levando à sua inserção no currículo de algumas escolas elementares, consolidando assim as propostas da Escola Nova no Brasil, uma vez que o autor acreditava que o ensino deveria fornecer valores de cooperação, capazes de combater o individualismo exacerbado e contribuir para a formação de uma sociedade mais harmoniosa (2012, p. 9).

Figuras 5 e 6 – Contracapa do livro *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais* de 1957 (à esquerda) e capa do mesmo título em sua 2ª edição, revista e ampliada, publicada em 1970 (à direita), ambos publicados pela Editora Agir e de autoria de Delgado de Carvalho.



Fontes: Carvalho (1957) e Carvalho (1970).

Delgado de Carvalho parecia realmente continuar acreditando nos ideais escolanovistas do início da década de 1930 e na certeza de que os Estudos Sociais poderiam ser uma solução para a sociedade em perpétua transformação, com o avanço das técnicas e das ciências e com o surgimento de novos meios de comunicação,

reduzindo as distâncias no globo e ampliando a visão de mundo das pessoas, como ele mesmo se refere ao momento vivido, no preâmbulo de seu livro: “Solicito novamente a atenção de meus colegas que ainda não desanimei de convencer” (CARVALHO, 1957, p. 7).

Delgado se mostra um defensor convicto da integração das diferentes disciplinas: “Na vida real, não há subdivisões: os fatos históricos são ao mesmo tempo geográficos, econômicos e sociais. Há, pois, uma integração [...]” (CARVALHO, 1957, p. 15). Antes de serem disciplinas, Sociologia, História, Política, Economia, Geografia humana e Antropologia cultural são ciências que, em sua visão, fazem parte de uma ciência una, e que os seres humanos a dividiram para um estudo mais cômodo.

Para compreender a vida social, o geógrafo procura interpretar as relações entre o homem e seu meio; o antropólogo recolhe os resultados de sua experiência e cultura; o historiador nota as circunstâncias em que se deram os acontecimentos; o sociólogo investiga a natureza das inter-relações dos indivíduos e dos grupos; o economista e o político registram os esforços organizados e os fins visados. Há, pois, aí um esforço construtor – é o que faz a unidade das Ciências Sociais (CARVALHO, 1957, p. 16).

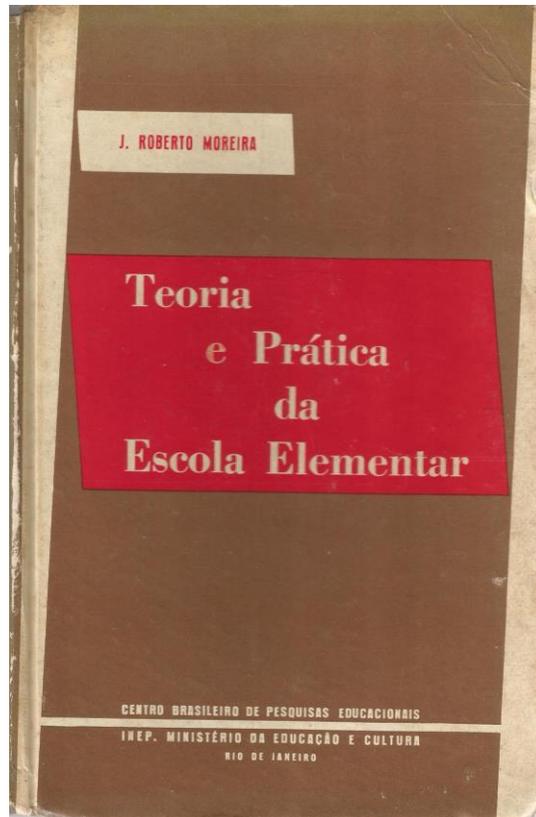
Ainda no livro *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais*, Delgado cita que três deveriam ser as principais finalidades da educação naquela época: a profissional, a cultura e a social; e que esta estaria sendo deixada em segundo plano ou até mesmo ignorada. É com base nesse argumento que Delgado reforça a importância dos Estudos Sociais nas escolas brasileiras. Em 1970, Delgado publica pela mesma editora a segunda edição de seu livro, revisada e ampliada, ganhando um importante subcapítulo que discutia a interrelação nos Estudos Sociais.

Também no ano de 1957, João Roberto Moreira publica pelo CBPE<sup>20</sup> o livro *Teoria e prática da escola elementar – introdução ao estudo social do ensino primário* (Figura 7).

---

<sup>20</sup> “Os estudos e pesquisas educacionais na América Latina nos anos 1950-1960 tiveram no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais um dos pilares para a solidificação de uma rede pan-americana de instituições educativas e voltadas para a pesquisa” (GOUVEA, 2013, p. 209).

Figura 7 – Capa do livro *Teoria e Prática da Escola Elementar*, de autoria de João Roberto Moreira, publicado em 1960.



Fonte: Moreira (1960).

Moreira apresenta no livro uma visão contemporânea de sociedade, escola e aprendizagens, diferente do que pregava Delgado de Carvalho. Para Moreira, o homem é um ser biológico e um ser social ao mesmo tempo. Todavia, sua visão de homem enquanto ser social é distinta do que propunha o sociólogo, psicólogo e filósofo Émile Durkheim, como ele mesmo cita em seu livro: “Preferimos, por isso, num sentido muito amplo, dizer que a educação se refere ao processo social pelo qual os indivíduos adquirem os modos, a crença e padrões de sua sociedade [...]” (MOREIRA, 1960, p. 2).

Ao mesmo tempo em que afirma que a escola deve estar presente em seu tempo e espaço, Moreira reafirma a necessidade de ações concretas “visando desenvolver e

criar um pensamento social, aplicável à solução de problemas” (FRANÇA, 2013, p. 136).

[...] 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).

[...]

Com base na filosofia educacional de John Dewey, reinterpretou a organização da cultura escolar, voltando-se para a realidade concreta, mais próxima e mais intimamente ligada às crianças (FRANÇA, 2013, p. 135-136).

Assim como Delgado de Carvalho, João Roberto Moreira se aproximou da filosofia educacional do estadunidense John Dewey. Ambos, Delgado e Moreira, revelam-se muito importantes no desenvolver dos Estudos Sociais na escola primária e secundária no Brasil.

É possível relacionar as propostas para os Estudos Sociais apresentadas por Delgado e Moreira nas décadas de 1950 e 1960 com os princípios educacionais propagados por Anísio Teixeira à frente do Inep – que também tinha suas raízes no pensamento de John Dewey (VIEIRA; DALLABRIDA; STEINDEL, 2013). As escolas experimentais e classes experimentais se tornaram palcos de experiências importantes dos Estudos Sociais na educação brasileira à época.

Esse é um contexto de importante análise, visto que no ano de 1961 os Estudos Sociais ganham espaço no currículo escolar nacional como disciplina optativa, como desdobramento da Lei 4.024 em 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Outro impulso para os Estudos Sociais como disciplina escolar nesse contexto ocorreu a partir das promulgações das Leis nº 5.540/68 e 5.692/71 e de Pareceres e Indicações do Conselho Federal de Educação (CFE), que, respectivamente, criaram os cursos de Licenciaturas Curtas em Estudos Sociais e oficializaram no currículo obrigatório do 1º Grau a disciplina Estudos Sociais.

### 2.3 A LDB DE 1961, O REGIME DITATORIAL MILITAR E OS ESTUDOS SOCIAIS

A promulgação da LDB nacional (Lei 4.024/61) pelo então presidente João Goulart trouxe à educação uma série de transformações. O Projeto da LDB se prolongou em longos debates durante treze anos no Congresso Nacional, desde 1948, quando entra em tramitação, até ser aprovado em 1961 (FERREIRA, 1983).

A partir da LDB de 1961, a educação passa a ser entendida como um direito de todos e cuja organização é dividida entre União, Estados e Distrito Federal. A educação nacional passa a ser organizada pelo Ministério da Educação e Cultura em Educação de Grau Primário, de Grau Médio e de Grau Superior:

#### **Educação de Grau Primário**

- Educação Pré-Primária (para menores de 7 anos e facultativa);
- Ensino Primário (obrigatório a partir de 7 anos e com o mínimo de 4 e máximo de 6 anos de duração);

#### **Educação de Grau Médio**<sup>21</sup> – Não obrigatório

- Ensino Secundário: Ciclo ginásial (duração de 4 anos) e Ciclo colegial (duração mínima de 3 anos);
- Ensino Técnico: Ciclo ginásial (duração de 4 anos) e Ciclo colegial (duração mínima de 3 anos)<sup>22</sup>;
- Formação de professores para o ensino primário e pré-primário: Ciclo ginásial (duração de 4 anos) e Ciclo colegial (duração mínima de 3 anos); sendo que as escolas normais de grau ginásial expediriam o diploma de regente de ensino primário, enquanto as de grau colegial o de professor primário.

---

<sup>21</sup> “Art. 35, § 3º O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias” (BRASIL, Lei 4.024, 1961).

<sup>22</sup> “Art. 49, § 4º Nas escolas técnicas e industriais, poderá haver, entre o primeiro e o segundo ciclos, um curso pré-técnico de um ano, onde serão ministradas as cinco disciplinas de curso colegial secundário” (BRASIL, Lei 4.024, 1961).

Cabe destacar que, de acordo com a referida lei, “a formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica” (BRASIL, Lei 4.024, 1961, Art. 59).

**Educação de Grau Superior** – Não obrigatório. “Tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário” (BRASIL, Lei 4.024, 1961, Art. 35). Poderiam ser ofertados os seguintes cursos:

- Graduação;
- Pós-graduação;
- Especialização, aperfeiçoamento e extensão.

Entre as muitas mudanças promovidas pela LDB de 1961 está a possibilidade de disciplinas optativas serem incorporadas ao Ensino Médio Secundário:

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

[...]

Art. 40. b) permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso;

[...]

Art. 45. No ciclo ginásial serão ministradas nove disciplinas.

Parágrafo único. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser optativas e de livre escolha do estabelecimento para cada curso (BRASIL, Lei 4.024, 1961).

É a LDB que oportuniza que os Estudos Sociais sejam incluídos como disciplina optativa nos currículos dos cursos secundários, ganhando impulso considerável na educação brasileira. É nesse contexto, também, que em 1962 o *Programa de Estudos Sociais* de Anísio Teixeira e Inácia Guimarães é reeditado e em 1970 o livro *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais* de Delgado de Carvalho ganha sua 2ª edição.

Segundo Höfling, é a partir da lei de 1961 que:

Surgem currículos de escolas experimentais incluindo Estudos Sociais como área integradora dos conteúdos de História e Geografia, basicamente: Colégio de Aplicação da USP, Ginásios Vocacionais, Ginásios Experimentais Pluricurriculares. Os Ginásios Vocacionais, segundo relatórios da experiência desenvolvida, conceberam Estudos Sociais como área núcleo, integrando e dinamizando o conteúdo de várias disciplinas – com a participação básica de História e Geografia [...] (1987, p. 26).

A LDB de 1961 garantiu também um espaço para a Educação Moral e Cívica (EMC) na Educação de Grau Médio (Art. 38, item II), disciplina que em muitos momentos se convergiu com os propósitos dos Estudos Sociais.

É nesse contexto que surge, no início da década de 1960, um trabalho desenvolvido nos ginásios vocacionais e no Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo no qual os Estudos Sociais eram trabalhados como área de ensino e não como disciplina escolar. Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete, “[...] essas escolas propunham novo projeto pedagógico, em resposta à inadequação das metodologias tradicionais. Pretendiam efetivar algumas das características da Escola Nova, as quais, no Brasil, até então existiam apenas como ideário” (2009, p. 63).

Algumas propostas efetivamente integradoras citadas pelas autoras foram os planejamentos de área coletivos e as aulas de Estudos Sociais nessas escolas conduzidas por dois professores, um de História e outro de Geografia. Entretanto, por exigir esforços financeiros maiores do governo para manter esse tipo de escola e por se tratar de um contexto político-ideológico do Regime Militar, elas acabaram sendo fechadas (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Em 1964, três anos depois da promulgação da LDB, ocorreu o golpe militar, que visou a derrubada do governo do então presidente João Goulart e fez com que o país passasse pouco mais de duas décadas sob um regime político e econômico com muitas características distintas dos governos até então vivenciados. Para a educação, algumas transformações impactaram significativamente as formas de pensar e trabalhar o ensino no país, em especial com relação ao papel da disciplina Estudos Sociais.

O Regime Militar provocou, também, outras grandes reformas econômicas, políticas, sociais, agrícolas, nas leis, etc. Todas essas transformações acabavam por impactar direta ou indiretamente as políticas e ações voltadas para a educação brasileira.

Em termos de legislação, a primeira grande transformação educacional no período do Regime Militar ocorreu em 1964, através da Indicação s/n do CFE, de 09 de outubro do mesmo ano. Essa Indicação tinha como base legal a LDB de 1961 e objetivava oficializar em caráter emergencial e experimental os cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, Ciências e Letras.

Até então, a formação de professores ocorria de duas formas: uma delas era por meio das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (que surgiram no Brasil na década de 1930), com cursos de Licenciatura Plena com duração de 4 a 6 anos. Entretanto, esses cursos não conseguiam dar conta da demanda de professores para a educação. Com isso, outra forma foi criada: “exames de suficiência” para prover às escolas novos docentes (FERREIRA, 1983).

A principal justificativa para suprir a carência de professores, e debatida ao longo das discussões a respeito da LDB, foi a criação dos cursos de Licenciatura Curta, que formariam em três anos profissionais polivalentes para atuar no ciclo ginásial em várias disciplinas, a fim de aumentar a oferta desses profissionais para atenderem à crescente demanda das escolas (FERREIRA, 1983).

O documento *PCN História* registra que

[...] os governos militares permitiram a criação dos cursos de Licenciatura Curta o que contribuiu para o avanço das entidades privadas no ensino superior e uma desqualificação profissional do docente. Além disso, os Estudos Sociais, que praticamente ignoravam as áreas de conhecimentos específicos em favor de saberes puramente escolares, contribuíram para um afastamento entre as universidades e as escolas de primeiro e segundo graus. Isso prejudicou o diálogo entre pesquisa acadêmica e o saber escolar, bem como atrasou as

necessárias introduções de reformulações do conhecimento histórico e das ciências pedagógicas no âmbito escolar (BRASIL, 1998b, p. 23).

Segundo Prado (2014), as Licenciaturas Curtas implantadas nesse período e suas respectivas habilitações foram as seguintes:

- Estudos Sociais: Geografia, História, EMC e Organização Social e Política do Brasil (OSP);
- Ciências: Matemática, Física, Química e Biologia;
- Letras: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Língua Clássica e Estudos Literários;
- Educação Artística: Música, Artes Plásticas, Desenho e Artes Cênicas;
- Educação Física: Ginástica e Atletismo, Técnicas Desportivas e Recreação.

Além do aumento da oferta de professores formados pelos cursos de Licenciaturas Curtas, estes propiciaram um aumento no número de estudantes nos cursos de Grau Superior, visto que a procura pelos cursos superiores estava aumentando e as universidades não estavam dando conta do quantitativo de estudantes chegando. Por conseguinte, estratégias (como os concursos vestibulares, entre outras) foram adotadas pelas autoridades para minimizar a pressão na educação superior (FERREIRA, 1983).

No ano de 1968 é promulgada, através da Lei 5.540, a Reforma Universitária, que permitiu a criação de cursos superiores de curta duração com um ano e meio a dois anos de duração:

§1º Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior.

§2º Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos (BRASIL, Lei 5.540, 1968, Art. 23).

Nos anos de duração desses cursos de curta duração, três documentos do CFE serviram de orientadores para os currículos dos cursos Superiores (ou de 3º Grau): o Parecer nº 106 de 04/02/1966, o Parecer nº 8 de 09/08/1972 e a Indicação nº 68 de 04/12/1975. Todavia, mesmo com documentos norteadores, o pouco tempo de

formação nesses cursos acarretava em pouca ênfase nos conteúdos que deveriam ser estudados (MIMESSE, 2014).

Cabe-nos, então, interrogar a qualidade da formação desses sujeitos, ainda mais no grau de importância de um professor dessas áreas de conhecimento. Seria possível formar um docente – que teoricamente deveria aprender e trabalhar toda formação das ciências humanas – para atuação no magistério em um curso generalista de apenas 1 ano e meio a 3 anos? No caso dos Estudos Sociais, esta disciplina substituiria ou reuniria – dependendo do olhar que se tem sobre essa transformação – a partir do Parecer CFE nº 853/71 as disciplinas Geografia, História e OSPB, o que acabou por gerar muitos questionamentos e insatisfações por parte de geógrafos e historiadores.

Essas insatisfações geraram movimentos de resistência ao longo das décadas de 1970 e 1980, por meios escolares ou acadêmicos. Alguns mais expressivos foram liderados pela Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh) e pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), contando com o apoio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

Segundo Ferreira,

[...] a hierarquização do grau acadêmico não define, tão somente, o nível ocupacional e salarial: ela se processa também a nível cultural. Com a fragmentação do grau acadêmico, o conhecimento e as atividades acadêmicas foram também hierarquizadas. As licenciaturas Curtas tomaram os conhecimentos fragmentados e pulverizados pelas diversas disciplinas que compõem a “área de estudo”. As abordagens são superficiais, uma vez que a redução do tempo de integralização do curso não permite nenhum aprofundamento. Assim sendo, as licenciaturas curtas vieram a empobrecer a qualidade de formação do professor, limitando o conhecimento, impedindo a capacidade de pensar criticamente [...] (1983, p. 159).

Ainda segundo Ferreira, “[...] examinando-se a política educacional adotada no país a partir de 1964, constata-se que as estratégias [...] visaram a imprimir-se ao sistema de ensino uma política técnico burocrata-empresarial, dando ênfase à ‘dimensão econômica da escola’” (1983, p. 156).

Outra característica desse momento é que o mercado privado de faculdades se apoderou dos cursos de Licenciatura Curta, devido ao “[...] baixo investimento para implementação de cursos na área de educação” (FERREIRA, 1983, p. 162).

Além disso, dados de 1978 do Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior (Tabela 2) nos mostram que, das 288 Licenciaturas Curtas existentes no Brasil nesse ano, apenas 84 se localizavam nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, regiões mais carentes de professores. Por outro lado, 235 cursos se localizavam no interior dos estados contra 53 nas capitais, como já havia sugerido o Parecer nº 106 de 1966, visto que as áreas interioranas careciam mais de professores.

TABELA 2 – CURSOS DE LICENCIATURA DE CURTA DURAÇÃO – I GRAU  
NÚMERO DE INSTITUIÇÕES POR REGIÃO, MODALIDADES E DEPENDÊNCIA  
ADMINISTRATIVA. ÁREA: EDUCAÇÃO.

REGIÃO	NORTE					NORDESTE					CENTRO-OESTE					SUDESTE					SUL					TOTAL
MODALIDADE	F	E	M	P	Total	F	E	M	P	Total	F	E	M	P	Total	F	E	M	P	Total	F	E	M	P	Total	GERAL
CIÊNCIAS	3	-	-	-	3	4	2	6	7	19	1	1	1	2	5	3	5	9	56	73	-	4	6	13	23	123
ESTUDOS SOCIAIS	2	-	-	-	2	1	3	6	6	16	-	-	1	2	3	1	3	5	55	64	1	3	5	15	24	109
LETRAS	2	-	-	-	2	-	3	4	3	10	-	-	-	1	1	1	3	1	24	29	1	2	1	10	14	56
TOTAL	7	0	0	0	7	5	8	16	16	45	1	1	2	5	9	5	11	15	135	166	2	9	12	38	61	288

LEGENDA: **F**- Federal; **E**- Estadual; **M**- Municipal; **P**- Particular.

Fonte: Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior, MEC/DAU (1978, apud FERREIRA, 1983).

Outra transformação em âmbito educacional que ocorreu durante o período do Regime Militar foi a alteração de parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 pela Lei nº 5.692/71<sup>23</sup>, no oitavo ano do Regime e sob o comando do terceiro presidente militar, Emílio Garrastazu Médici.

Tal reforma na legislação educacional deve ser estudada no contexto político, econômico e social da década de 1970. Com a instauração do Regime Militar sete anos

<sup>23</sup> Cabe ressaltar que há uma divergência entre pesquisadores da educação e historiadores quanto ao fato de a Lei de 1971 ter sido uma nova LDB ou apenas uma modificação da Lei 4.024/1961. Por um lado, ela vai alterar mais de 50 artigos da Lei de 1961; por outro, ela vai fixar Diretrizes e Bases apenas para o ensino de 1º e 2º graus, alterando parcialmente a LDB de 1961. É nessa direção que entendemos a Lei 5.692/71 como uma reforma educacional, e não como uma nova Lei de Diretrizes e Bases.

antes, o país abriu as portas para o capital internacional, promovendo uma política desenvolvimentista, com apoio direto dos Estados Unidos.

Internamente, os ideais capitalistas liberais começaram a ser fomentados, com grande exceção do princípio da liberdade individual, visto que o regime possuía caráter ditatorial. A Constituição de 1967 em substituição à de 1946, o recesso do Congresso brasileiro, a Doutrina de Segurança Nacional e a aplicação dos Atos Institucionais (AIs) são exemplos que demonstram a perda de importantes direitos civis, bem como a perda da liberdade de expressão, de opinião e de construção de ideais por parte da população que não coadunasse com as políticas da Regime, o que afetava diretamente a educação brasileira.

Para Jacomeli, a educação teve papel fundamental nesse contexto, visto que ela “[...] foi reformada para forjar o ‘novo’ cidadão, obediente e pacífico e que a ditadura militar almejava para a sociedade” (2010, p. 78). Ainda segundo a autora, a educação no período do Regime Ditatorial Militar

[...] relacionou-se à repressão, à privatização do ensino, à exclusão de grande parcela das classes populares do ensino público de boa qualidade, à institucionalização do ensino profissionalizante, à desmobilização do magistério pela via de uma legislação educacional complexa e contraditória e ao tecnicismo pedagógico (JACOMELI, 2010, p. 77).

Há de se concordar mais uma vez com Jacomeli, quando se colocam lado a lado a legislação educacional em vigor e as ações e posturas dos governos militares no decorrer desses 21 anos. A autorrealização e a preparação o exercício consciente da cidadania, como menciona a Lei 5.692, só poderiam ocorrer se estivessem em conformidade com as políticas, ações e interesses políticos e ideológicos dos governos militares. Para a autora:

Chama a nossa atenção a postura nacionalista, patriótica, um verdadeiro culto ao militarismo, acobertado sob o princípio democrático, como se houvesse democracia em plena ditadura militar. Por trás do jargão de defesa de uma sociedade democrática se esconderam práticas de perseguição política, assassinatos e outras aberrações já enormemente

analisadas e que estiveram escondidas nos “porões escuros” desse período (JACOMELI, 2010, p. 81).

Retomando a Lei 5.692/71, entre as reformas instauradas, a Educação Primária e a Educação Média passaram a ter uma nova forma de organização seriada:

### **Ensino de 1º Grau**

- Destina-se à formação da criança e do pré-adolescente;
- Obrigatório dos 7 aos 14 anos;
- Duração de oito anos letivos, da 1ª à 8ª série.

### **Ensino de 2º Grau**

- Destina-se à formação integral do adolescente;
- Foco nas habilitações profissionais em nível de 2º grau;
- Necessária conclusão do 1º grau para cursá-lo;
- Com três ou quatro séries anuais;
- Não obrigatório.

A Lei de 1971 abre possibilidades também para os cursos supletivos, destinados aos estudantes que não concluíram os cursos de 1º e/ou 2º grau em “idade própria”, possuindo estrutura, duração e regime escolar de acordo com cada realidade (BRASIL, Lei nº 5.692, 1971).

Quanto à formação dos professores para atuação no magistério, a Lei 5.692/71 provoca profundas e impactantes transformações. A redação da Lei assim traz:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, Lei nº 5.692, 1971).

Sendo assim, a criação dos cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, em Ciências e em Comunicação e Expressão possibilita uma formação rápida e legal para atuação em todo o ensino de 1º grau, mas não para o 2º grau, para o qual seria necessária a Licenciatura plena para o exercício do magistério, o que acabou por manter a Geografia e a História em seu currículo escolar.

A Lei de 1971, através de seu artigo 7º, também garantiu a disciplina EMC como obrigatória no ensino de 1º e 2º graus, ratificando o disposto pelo Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. Jacomeli (2010, p. 80), citando Cunha e Góes (1985), afirma que “[...] a Educação Moral e Cívica implantada com a Lei 5.692/71 representou uma sólida fusão ‘do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina de segurança nacional’<sup>24</sup>”.

Assim, a Educação Moral e Cívica foi imposta como o necessário instrumento a ser implantado nas escolas para forjar as mentes e para inculcar o espírito de patriotismo cultivado naquele momento político, onde deveria integrar a área de Estudos Sociais (JACOMELI, 2010, p. 81).

Vale ressaltar que a EMC havia sido incluída como disciplina obrigatória em todas as escolas de todos os graus no país dois anos antes, através do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, pelo Ministério da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar:

Art. 1º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;

---

<sup>24</sup> CUNHA, L. A.; GÓES, M. de. **O golpe na educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 76.

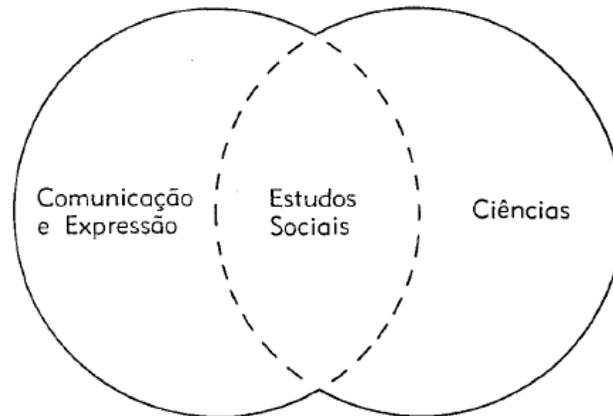
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (BRASIL, Decreto-Lei nº 869, 1969).

De acordo com a Lei, os símbolos nacionais seriam a Bandeira Nacional, o Hino Nacional, as Armas Nacionais e o Selo Nacional, sendo os dois primeiros de caráter inalteráveis. Quanto à Bandeira e ao Hino, seria obrigatório em escolas públicas e particulares ao menos um dia por semana e nos dias de festa ou de luto nacional o hasteamento solene da Bandeira Nacional com a execução do Hino Nacional (BRASIL, Lei nº 5.700, 1971, SEÇÃO I e SEÇÃO II).

Mimesse (2014, p. 94) destaca que “com o passar dos anos, EMC adquiriu a forma apenas de difusora das comemorações cívicas do país. A disciplina colocava em prática as instruções da Lei nº 5.700, de 01/09/1971 [...]”, que tinha como objetivo dispor “[...] sobre a forma e a apresentação dos Símbolos Nacionais [...]” (BRASIL, Lei nº 5.700, 1971).

A partir do Parecer nº 853/71 passaram a compor o chamado “núcleo comum de matérias” do 1º e 2º Graus: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências; além de uma língua estrangeira, quando a escola tivesse condição de ofertá-la. O Parecer propôs, ainda, uma integração entre essas três matérias do ciclo comum, conforme pode ser observado na figura 8 seguir.

Figura 8 – Figura de dois círculos que se interpenetram, publicada no Parecer nº 853/71, que representaria a integração entre as três disciplinas obrigatórias no núcleo comum



Fonte: BRASIL (Parecer nº 853, 1971, p. 176).

Nessa direção, a integração entre essas matérias não dispensaria as especificidades de cada uma:

[...] aspectos ou conteúdos particulares de cada uma se incluem na ‘obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum’: (a) Língua Portuguesa, em Comunicação e Expressão; (b) Geografia, História e Organização Social e Política, em Estudos Sociais; (c) Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, em Ciências (BRASIL, Parecer nº 853, 1971, p. 176).

Ainda de acordo com o Parecer 853/71, EMC, Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde e Ensino Religioso (facultativo) estariam integradas às três matérias do núcleo comum, pois eles não deveriam ser encarados de forma isolada. Nessa direção, o Parecer chega a propor a junção da EMC aos Estudos Sociais: “Como, para esse fim, a Educação Moral e Cívica pode integrar-se em Estudos Sociais e os Programas de Saúde em Ciências [...]” (BRASIL, Parecer nº 853, 1971, p. 187).

Nesse caminho, o civismo volta a ganhar força nos currículos, sobretudo para atender aos propósitos ideológicos do governo militar. Segundo Nadai,

Retoma-se, no plano do discurso, a vinculação estreita entre os Estudos Sociais e a formação da cidadania. Pelo citado Parecer, além da História

e da Geografia, foi introduzido outro componente até então estranho aos Estudos Sociais, a Organização Social e Política do Brasil: "Vinculando-se diretamente a um dos três objetivos do ensino de 1º e 2º graus – o preparo ao exercício consciente da cidadania – para a OSPB e para o Civismo devem convergir, em maior ou menor escala, não apenas a Geografia e a História como todas as demais matérias, com vistas a uma efetiva tomada de consciência da Cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional<sup>25</sup>" (1988, p. 11).

Para o 2º Grau, as disciplinas de Geografia e História estariam mantidas separadamente como desdobramentos dos Estudos Sociais e, juntamente com outras três (Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; Matemática; Ciências Físicas e Biológicas), formariam seu núcleo comum.

Não obstante, a proposta inicial não incluía a Geografia como matéria do 2º Grau. Ela foi incluída em voto separado proposto a pedido de Terezinha Saraiva, Esther Figueiredo Ferraz, Vicente Sobrino Pôrto, Lena Castello Branco, Nair Fortes Abu-Merhy e Arlindo Lopes Corrêa (BRASIL, Parecer nº 853, 1971, p. 195).

Na visão de Nadai (1988), mesmo permanecendo no 2º Grau, a Geografia e a História acabaram perdendo espaço por conta dos cursos profissionalizantes voltados à formação para o mercado de trabalho. Estes, por sinal, desempenharam importante papel em meio ao cenário político-econômico desenvolvimentista promovido pelos governos militares, de abertura do país ao capital externo, principalmente à economia estadunidense.

Cabe ressaltar aqui que, entre a promulgação da Lei de 1971 e seu efetivo cumprimento, havia uma resistência entre os sujeitos escolares e acadêmicos. Como exemplificação, Santos, em sua pesquisa de doutoramento sobre os Estudos Sociais no Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, revela que, "em seus depoimentos, os professores foram categóricos em afirmar que o Colégio Pedro II não adotou os Estudos Sociais,

---

<sup>25</sup> Parecer nº 853 do Conselho Federal de Educação, de 12 de novembro de 1971. In: BRASIL. MEC. **Habilitações profissionais no ensino de 2º grau; diretrizes e normas de legislação**. Brasília: Expressão e Cultura, 1972. p. 56-58.

mantendo a autonomia das disciplinas História e Geografia sem estabelecer qualquer integração desses conteúdos no currículo” (2009, p. 238).

Esse exemplo nos leva a algumas interrogações sobre se as escolas à época efetivaram ou não os Estudos Sociais como cumprimento à Legislação nacional e os porquês de tais ações. Nesse caminho, uma pesquisa mais ampliada possibilitar-nos-ia responder como ocorreram as práticas de apropriação dos Estudos Sociais nos cotidianos escolares por parte dos professores e estudantes e “[...] as artimanhas criativas postas em ação por estes mesmos sujeitos para dar conta de dar sentido às suas ações e, de uma forma mais geral, à própria escola” (FARIA FILHO et al., 2004, p. 151),

É partindo dessa abordagem metodológica que nos interessa aqui investigar se os livros de Estudos Sociais publicados à época pela CEN traziam essa integração proposta pelo Parecer 853/71 ou se havia outras formas de produção desses materiais pelos autores. Para isso, é necessário analisar esses livros didáticos sob o contexto do mercado editorial e, sobretudo, do contexto político-econômico e das políticas voltadas aos materiais escolares durante o Regime Militar brasileiro.

Kimura (2008) explana, através de suas experiências como estudante e professora, como o Regime Militar buscava na escola atender ao respeito à ordem social vigente, criando um modelo fabril de ensino, e sobre algumas transformações dos livros didáticos nesse contexto:

Ter sido aluna da escola pública básica desde os anos 1950 e lecionar Geografia desde 1968 me permite trazer à tona algumas transformações vividas. A escola que se foi disseminando adquiriu cada vez mais a organização de uma unidade de produção fabril (ironicamente, algumas escolas tinham um sinal igual à sirene das fábricas). Nessa escola, o tempo de aula tinha se encurtado uma vez que se multiplicavam os turnos de aula. Os espaços pareciam ter-se comprimido, dada a lotação das salas de aula, muitas vezes sem o número de carteiras suficientes para os alunos se acomodarem, com um vaivém de alunos e professores transitando pelas dependências da escola.

É nessa escola brasileira que se deu a rápida expansão dos livros didáticos contendo muitas atividades. Eram os livros de Geografia estruturados de maneira a apresentar um ou dois pequenos parágrafos, trazendo informações geográficas. Eles eram imediatamente seguidos de atividades, por exemplo, do tipo “assinale a afirmação falsa e verdadeira” ou “assinale com X a afirmação correta”, exigindo do aluno a repetição das afirmações dos parágrafos anteriores.

Os conteúdos geográficos desses livros, além de desenvolverem as indicações dos Guias Curriculares oficiais, passaram a veicular um simulacro simplificado, reduzido e barateado do pensamento didático-pedagógico centrado na atividade dos alunos. Sintomaticamente, os cursos de atualização dos professores em geral eram divulgadores das chamadas “técnicas de ensino” (KIMURA, 2008, p. 23-24).

Em nossas investigações, dos oito livros selecionados nesta pesquisa, foi possível constatar que a integração entre História e Geografia ocorre de maneira consistente apenas em três:

- *Estudos Sociais 1* (BRITO; TEIXEIRA; GUERRA, 1972);
- *Estudando São Paulo: estudos sociais* (PENTEADO; ISSLER, 1977);
- *Terra e gente de nosso mundo: área de estudos sociais* (RODRIGUES; RODRIGUES; CONTI, 1977).

Desses três livros, os dois primeiros traziam abordagens voltadas à OSPB, enquanto o terceiro se restringia ao ensino de História e Geografia, mesmo que de forma integrada.

Dos demais cinco livros, um possui uma abordagem geográfica predominante:

- *O Brasil no Mundo: Estudos Sociais* (AZEVEDO, 1972).

Por ora, podemos afirmar que os outros quatro livros contemplam uma abordagem historiográfica prevalecte ou única quanto aos assuntos abordados:

- *Compêndio de História do Brasil: Estudos Sociais* (HERMIDA, 1973);
- *História do Brasil: estudos sociais* (HOLLANDA et al., 1973);
- *Brasil, uma história dinâmica: estudos sociais* (MATTOS; DOTTORI; SILVA, 1977);
- *História da civilização: área de Estudos Sociais* (HOLLANDA, 1977).

Muitos livros didáticos publicados apresentavam os Estudos Sociais de forma dissimulada, como no caso dos cinco últimos livros que acabaram de ser citados. Por vezes, era comum as editoras acrescentarem o subtítulo “Estudos Sociais” aos livros didáticos já existentes para vendê-los, o que é possível observar a partir das capas e dos índices dos livros analisados nos ANEXOS I a XVI desta pesquisa.

Vale mencionar o livro *Terra e gente de nosso mundo* com uma abordagem diferenciada: a divisão dos capítulos do livro é por continente e a abordagem geográfica é predominante. Todavia, os apontamentos históricos sobre cada continente também são encontrados, mesmo que bem resumidos quando comparados ao total dos assuntos nos capítulos, o que nos aponta para uma breve integração entre Geografia e História.

Pontuschka, Paganelli e Cacete se colocam bem críticas quanto a essa tentativa de substituição da Geografia e da História pelos Estudos Sociais no currículo escolar nacional do 1º grau a partir de 1971, entendendo como um problema que veio a “[...] causar danos à formação de toda uma geração de estudantes” (2009, p. 59):

Conti (1976)<sup>26</sup> já alertava os professores para um problema que enfrentaria em futuro próximo, afirmando que a licenciatura em Geografia e História, obtida com tanto sacrifício na universidade, estava perdendo seu significado. Afirmava que os Estudos Sociais apresentavam um conteúdo difuso e mal determinado, não se sabendo se se tratava de uma área de estudo ou de uma disciplina escolar, ora aparecendo como sinônimo de Geografia humana, ora usurpando o lugar das Ciências Sociais ou da História ou pretendendo impor-se como uma espécie de aglutinação de todas as ciências humanas (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 60).

A integração espaçotemporal e social dos estudantes, o estudo da Terra, de seus fenômenos naturais e das experiências humanas, os legados de outras épocas e as experiências de outros povos eram os objetivos propostos para os Estudos Sociais pelo

---

<sup>26</sup> CONTI, José Bueno. A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 51, p. 57-74, jun. 1976.

Parecer 853/71 que, juntamente com a disciplina OSPB, deveriam preparar os estudantes para o exercício da cidadania, sendo este um dos três objetivos propostos para o ensino de 1º e 2º Graus pela 5.692/71.

Além da análise dos conteúdos e das ciências envolvidas, faz-se necessário compreender as finalidades políticas da inclusão dos Estudos Sociais no ensino de 1º Grau. Primeiramente, grande parte dos princípios do movimento da Educação Nova da década de 1930 continuava presente, visto que um dos principais defensores dos Estudos Sociais, Delgado de Carvalho, carregava consigo os princípios dessa educação voltada para a cidadania democrática, ideais provindos de uma educação estadunidense.

Segundo Jacomeli (2010), importava ao Regime Militar criar mecanismos de manipulação e controle da população, e a educação poderia ser uma dessas portas, ainda mais que a Lei 5.692/71 tornava obrigatório o ensino de 1º Grau, dos 7 aos 14 anos, abrangendo uma parcela maior da população. Assim, os Estudos Sociais tinham por finalidade preparar as crianças e os adolescentes para o bom convívio em sociedade, para respeito às autoridades e o amor à pátria e aos seus símbolos.

De acordo com Jacomeli,

[...] a educação para a formação da cidadania fez parte do projeto educacional dos militares para a “mansidão” e os Estudos Sociais representaram os conhecimentos para tanto. A escola foi usada para divulgar valores desejáveis e manter a sociedade “pacífica”, apesar da retórica liberal e escolanovista que defendia as liberdades individuais. Para além dessa retórica, os “porões da ditadura” calavam quem não concordasse com as imposições do regime militar (2010, p. 77).

Outras importantes questões, como investigar quais discursos os livros didáticos de Estudos Sociais propunham, são essenciais para compreender a dimensão dessa disciplina em um contexto político, social e cultural, principalmente durante o Regime Militar.

O Parecer 853/71 utiliza o livro didático como um dos argumentos para a formação dos núcleos comuns, entre os quais estão os Estudos Sociais:

Quanto ao livro didático, problema que sob este ângulo segue muito de perto o do magistério, a nova concepção do currículo poderá conduzir a uma apreciável concentração de textos, com seguro aumento de eficiência e enorme economia para as famílias, as escolas e as comunidades. Basta dizer que hoje, ao atingir o fim do ginásio, um só aluno terá um acervo acumulado não inferior a 50 livros; e este número baixará facilmente para 15 ou 20, no máximo, quando se estructure e desenvolva a escolarização do 1º grau segundo a orientação aqui preconizada, como aplicação direta da Lei 5.692 (BRASIL, Parecer nº 853, 1971, p. 188).

O próprio documento já previa a diminuição de conteúdos que, no caso das ciências humanas, em especial a Geografia e a História, perderiam parte considerável de seus componentes curriculares em prol dos objetivos propostos pelo Parecer. Para completar, o livro didático na década de 1970 era um material de grande importância para o professor, que muitas vezes tinha apenas ele e o quadro como recursos físicos para desenvolver suas aulas.

Höfling (1987) contribui com essa discussão ao afirmar que os manuais de Estudos Sociais omitiam relações/discussões mais profundas de cidadania. Para a autora, os livros apresentavam uma visão parcial do mundo e não valorizavam a opinião e reflexão dos estudantes, as atividades propostas nos livros não promoviam o desenvolvimento das habilidades dos discentes e faltavam questionamentos sobre os temas da realidade – pontos também investigados pela presente pesquisa.

Os movimentos de luta pela volta da Geografia e História ao 1º grau entraram nos anos 1980. Um fato importante registrado por Nadai foi uma moção aprovada no XII Simpósio da ANPUH realizado em 1984 em Salvador, a favor da extinção dos Estudos Sociais:

- a) pela extinção das licenciaturas curtas e plenas de Estudos Sociais e suas habilitações no ensino de 3º grau;
- b) pela redistribuição do conteúdo e da carga horária de OSPB entre as disciplinas de Geografia e História;

c) pela substituição de Estudos Sociais por Geografia e História, nas quatro séries finais do ensino de 1º grau, em qualquer condição em que sejam ministradas e, conseqüentemente, a necessária ampliação da carga horária (1988, p. 13).

Em 1982 foi promulgada a Lei nº 7.044, que regulamentava a profissionalização do ensino de 2º grau, alterando parcialmente a Lei 5.692/71. Mimesse destaca que, a partir dessa Lei de 1982, em especial no que tange ao Art. 12<sup>27</sup>,

[...] passou a existir a possibilidade de extinção e substituição de algumas disciplinas existentes na grade curricular do ensino de 1º e 2º graus, desde a publicação da Reforma do Ensino de 1971. Assim, as aulas de OSPB foram paulatinamente substituídas pelas aulas de História, e as aulas de História e de Geografia começaram a retornar à 5ª e 6ª série, ocupando o lugar das aulas de Estudos Sociais. Foi a partir da publicação dessa lei que o ensino de 2º grau deixou de ser obrigatoriamente profissionalizante e que puderam ser substituídas algumas das disciplinas do 1º grau (MIMESSE, 2014, p. 21).

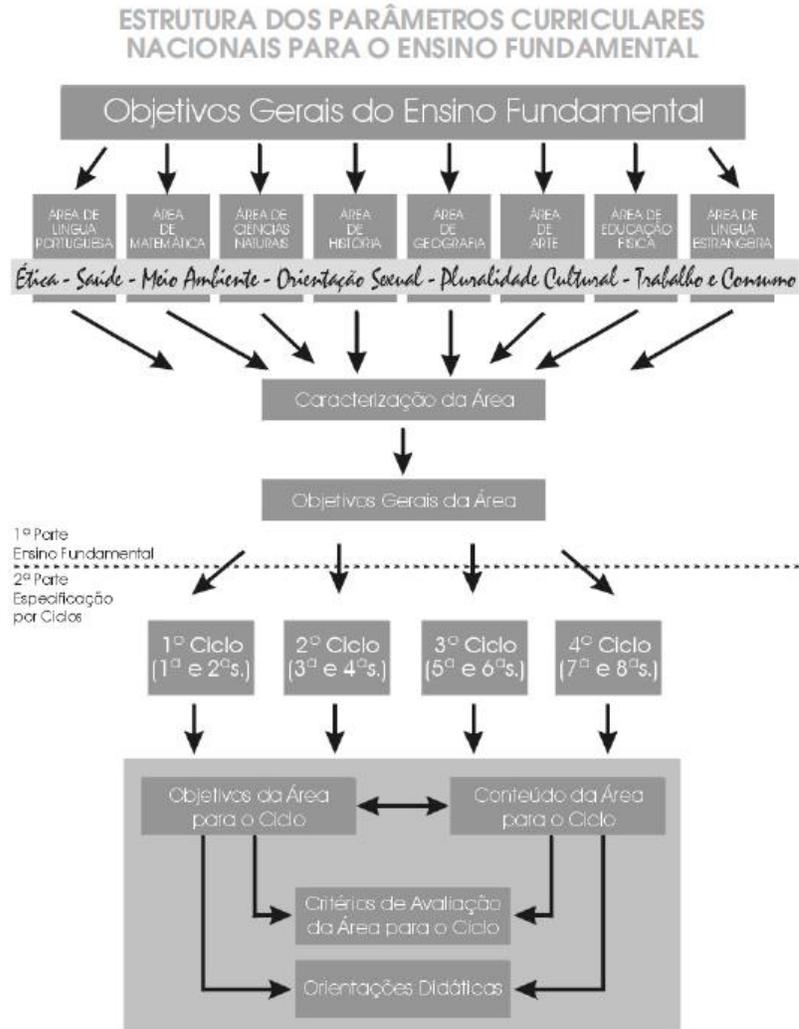
Mesmo com o fim do Regime Militar em 1985, os Estudos Sociais permaneceram como disciplina curricular obrigatória no 1º Grau. A promulgação em 1996 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, estimulou a criação dos novos currículos escolares a partir de discussões travadas desde a década anterior no país, em níveis locais, estaduais e nacional.

Com a LDB de 1996, o 1º Grau passou a ser chamado de Ensino Fundamental; o 2º Grau, de Ensino Médio; e o 3º Grau, de Ensino Superior. Nesse contexto, no ano de 1997 são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, que traziam a Geografia e a História como duas de suas áreas (disciplinas) obrigatórias, conforme apresenta a figura 9:

---

<sup>27</sup> “O regimento escolar regulará a substituição de uma disciplina, área de estudo ou atividade por outra a que se atribua idêntico ou equivalente valor formativo, excluídas as que resultem do núcleo comum e, quando for o caso, dos mínimos fixados pelo Conselho Federal de Educação para as habilitações profissionais” (BRASIL, Lei nº 7.044, 1982, Art. 12).

Figura 9 – Gráfico esboçando a estrutura dos PCNs para o Ensino Fundamental.



Fonte: BRASIL (1998a, p. 9).

A partir da criação dos PCNs os Estudos Sociais deixaram de fazer parte do currículo escolar oficial nacional obrigatório, situação que permanece até hoje. As Ciências Humanas são representadas pela Geografia e História no Ensino Fundamental e por essas duas mais Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Entretanto, ainda é possível encontrar escolas (principalmente privadas) que possuem os Estudos Sociais como disciplina curricular no Ensino Fundamental. É nessa perspectiva que nos interrogamos: que Estudos Sociais essas escolas (ainda) promovem?

## CAPÍTULO 3

### AS CIDADES E OS LIVROS DIDÁTICOS DE ESTUDOS SOCIAIS

O conceito contemporâneo de urbanização está relacionado ao avanço industrial ocorrido a partir do século XVIII. “A urbanização desenvolvida com o advento do capitalismo aparece na Europa como fato moderno da Revolução Industrial. Mas recentemente, e paralelamente à modernização, ela se generaliza nos países subdesenvolvidos” (SANTOS, 2008a, p. 13).

Ainda segundo Santos,

[...] a Revolução Industrial se apresenta como um novo ponto de partida para a urbanização no mundo e, se ela deu origem a uma presença humana cada vez mais importante nas cidades, também contribuiu para a multiplicação do número dessas aglomerações gigantescas que, dentro dos seus limites, concentram muitos milhões de habitantes (2008a, p. 14).

No caso brasileiro, as décadas de 1960 a 1980 marcam o grande crescimento urbano no país, com um grande fluxo migratório vindo do campo. A partir dos dados apresentados nas Tabelas 3 e 4 a seguir é possível constatar um aumento da população urbana brasileira de 156,96% entre esses vinte anos, enquanto no mesmo período a população rural se manteve praticamente estável e o crescimento da população total do país foi de aproximadamente 69,83%.

TABELA 3 – POPULAÇÃO RESIDENTE NO BRASIL, POR SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO, NOS ANOS 1960, 1970 E 1980.

ANO	POPULAÇÃO TOTAL	POPULAÇÃO URBANA	POPULAÇÃO RURAL
1960	70.070.457	31.303.034	38.767.423
1970	93.139.037	52.084.984	41.054.053
1980	119.002.706	80.436.409	38.566.297

Fonte: IBGE (2014).

TABELA 4 – CRESCIMENTO POPULACIONAL BRASILEIRO EM QUANTIDADE ABSOLUTA E RELATIVA ENTRE OS ANOS 1960 E 1980.

PERÍODO	POPULAÇÃO	CRECIMENTO ABSOLUTO	CRESCIMENTO RELATIVO <sup>28</sup>
1960-1970	URBANA	20.781.950	66,39%
	RURAL	2.286.630	5,9%
	TOTAL	23.068.580	32,92%
1970-1980	URBANA	28.351.425	54,43%
	RURAL	- 2.487.756	- 6,06%
	TOTAL	25.863.669	27,77%
1960-1980	URBANA	49.133.375	156,96%
	RURAL	- 201.126	-0,005%
	TOTAL	48.932.249	69,83%

Fonte: IBGE (2014).

O crescimento urbano pode decorrer do crescimento natural da população das cidades, bem como a partir do êxodo rural. Durante esse período recortado e analisado a partir dos dados das Tabelas 3 e 4, o êxodo rural foi o motivo preponderante que explica a explosão populacional urbana brasileira, como ressalta mais uma vez Santos:

[...] a população urbana tem uma taxa de crescimento bem superior à do conjunto da população.

A razão dessa diferença é simples; enquanto a população não-urbana cresce quase unicamente devido ao excedente dos nascimentos sobre as mortes, a população das cidades recebe um contingente migratório maciço, que é, por sua amplitude, um fenômeno característico dos países subdesenvolvidos.

[...]

O crescimento devido ao movimento migratório é, muitas vezes, superior ao crescimento natural (2008a, p. 34-35).

Não deve ser esquecida aqui a presença dos imigrantes estrangeiros na formação da população urbana brasileira, em especial quanto aos fluxos migratórios de espanhóis, italianos, japoneses, sírio-libaneses, alemães, portugueses e outros em direção ao

<sup>28</sup> Percentuais aproximados. Cálculos realizados pelo autor.

Brasil, sobretudo da segunda metade do século XIX em diante, mesmo que as migrações internas tenham se sobressaído numericamente na urbanização brasileira (SANTOS, 2008a).

Tal recorte espaçotemporal se encontra relacionado às décadas do Regime Militar. Nesse período, o desenvolvimento econômico do país, principalmente no setor secundário<sup>29</sup>, foi significativo. O chamado “Milagre Econômico” (IBGE, 2003), por meio de forte intervenção estatal e pela presença do capital internacional na economia brasileira, é apresentado em indicadores socioeconômicos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): “O resultado é que na década de 70 o país cresceu mais de 10% ao ano sem, no entanto, diminuir a vulnerabilidade a choques externos, como se viu na crise do petróleo de 1973/78” (IBGE, 2003).

Esse crescimento econômico-industrial brasileiro não está isolado mundialmente, mas enraizado no contexto pós-Segunda Guerra Mundial de difusão capitalista:

O fim da guerra marca também o início de uma nova era dentro do período capitalista, com as perspectivas abertas pela revolução científico-técnica. Era o momento de lançar a semente da dominação do mundo pelas firmas multinacionais, preparando assim todos os espaços mundiais para uma nova aventura que, na escala mundial, só iria frutificar plenamente trinta anos depois.

Entre os países subdesenvolvidos, as defesas próprias eram frágeis: o peso da ideologia do crescimento, a correspondente atração pelo desenvolvimento industrial, apontada como panaceia, as necessidades do consumo interno, o imperativo de afirmar o Estado sobre a nação (ou as nações, ou as tribos) e a indispensabilidade de um comando eficaz sobre o território eram argumentos de peso, embora muitos deles fossem exclusivamente ideológicos. Sobre esse pano de fundo, a adaptação ao modelo capitalista internacional torna-se mais requintada, e a respectiva ideologia de racionalidade e modernização a qualquer preço ultrapassa o domínio industrial, impõe-se ao setor público e invade áreas até então não tocadas ou alcançadas só indiretamente, como por exemplo a manipulação da mídia, a organização e o conteúdo do ensino em todos os graus, a vida religiosa, a profissionalização, as relações de trabalho etc. (SANTOS; SILVEIRA, 2012, p. 47).

---

<sup>29</sup> O setor primário da economia é composto por atividades relacionadas à agricultura, à pecuária, pesca e ao extrativismo mineral; o setor secundário relaciona-se às atividades de transformação, sejam elas industriais e a construção civil; e o setor terciário está ligado ao comércio e aos serviços gerais.

Cabe-nos, mediante esse contexto, discutir sobre o que são as cidades e suas relações com o capitalismo e com as Revoluções Industriais para, paralelamente, relacionar com as visões de cidades que os livros didáticos da década de 1970 propunham.

### 3.1 O QUE SÃO CIDADES?

Existe hoje uma grande diversidade de tipos de cidades no mundo: as cidades de pequeno porte, com características rurais predominantes; as cidades globais, cujo papel econômico e político influencia praticamente todo o mundo; as cidades históricas, cujas marcas do passado são preponderantes; as cidades religiosas, que recebem uma grande quantidade de pessoas para visitar seus templos e/ou símbolos culturais; etc. O IBGE chega a realizar uma classificação das cidades brasileiras através de uma hierarquia urbana que leva em consideração os aspectos políticos, demográficos e, principalmente, econômicos.

Todavia, cabe-nos problematizar o que são as cidades sem, inicialmente, elencar as tipologias acima apresentadas. As cidades são simplesmente frutos do capitalismo e das Revoluções Industriais? Como eram as primeiras cidades no mundo?

É interessante notar, para início de conversa, a existência das primeiras aglomerações “neolíticas”, datadas de 9 a 10 mil anos atrás, hoje chamadas de cidades por geógrafos, historiadores, arqueólogos e antropólogos. Zanolli nos apresenta as duas cidades – e Impérios, assim chamadas pelo autor – mais antigas da Terra: Jericó, no vale do rio Jordão (atual Cisjordânia), e Çatal Hüyük, ao sul da Anatólia (atual Turquia):

Çatal Hüyük é, juntamente com Jericó, na Cisjordânia, o representante icônico do que Soja denominou da primeira Revolução Urbana. Çatal Hüyük, tinha uma população estimada entre 6 mil e 10 mil habitantes e mais de 3 mil casas em seus diferentes sítios (o equivalente mais ou menos à população da primeira cidade suméria que será erguida milênios mais tarde no que Soja chamará de Segunda Revolução Urbana) (2014, p. 143).

O autor apresenta ainda outras cidades que, ao nosso olhar, se distinguem do que entendemos sobre as aglomerações urbanas atuais, como Machu Picchu (na região dos Andes peruanos) e cidades indígenas na região Amazônica (em especial às margens dos rios Amazonas e Xingu), das quais muitas sociedades desapareceram com a chegada dos colonizadores europeus ao longo dos últimos séculos:

Essas cidades [indígenas da região Amazônica], com cerca de 10 mil habitantes, eram muito maiores e complexas do que as vilas que os europeus começariam a construir na região no século XVII, ou mesmo do que as “cidades” construídas na costa do Atlântico no século XVI e XVII (ZANOTELLI, 2014, p. 149).

Tomando como referencial essas cidades, Zanotelli, apoiado em Deleuze e Guattari (1997), questiona a ideia evolucionista – no que tange também as cidades – amplamente propagada nas ciências humanas em três níveis:

no econômico (coletores-caçadores-agricultores-industriais); no etológico (nômades-seminômades-sedentários); e no ecológico (autarquia dispersa de grupos locais-aldeias-cidades-Estado). [...] “*por exemplo, é a cidade que cria a agricultura, sem passar pelos burgos*”<sup>30</sup> (ZANOTELLI, 2014, p. 146).

Tal afirmação se exemplifica em Çatal Hüyük, como sendo uma sociedade pré-agrícola de caçadores e coletores; urbana e cooperativa; pacífica; com uma divisão do trabalho baseada no gênero, provavelmente matricêntrica (ZANOTELLI, 2014).

Zanotelli ainda apresenta uma classificação construída por Soja (2008)<sup>31</sup>, segundo a qual qual três “revoluções urbanas” teriam marcado a história das cidades: a primeira com Çatal Hüyük e Jericó; a segunda da Mesopotâmia ao Renascimento europeu; e a terceira do Renascimento aos meados do século XX. Após a terceira teríamos a metrópole em crise e atualmente as pós-metrópoles.

---

<sup>30</sup> DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Volume 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caifara. São Paulo: Editora 34, 1997. p. 119.

<sup>31</sup> SOJA, E. Postmetropolis. **Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones**. Madri: Traficantes de Sueños, 2008.

Sem desconsiderar todo processo de pesquisa dos autores supracitados, mas buscando uma discussão que não classifica as cidades – visto que as tipologias podem nos levar a generalizações, segregações e apagamentos importantes –, as ideias acima nos fazem pensar em processos mutantes no que se referem às cidades, o que nos leva a concluir (não concluindo) que o conceito de cidade, ao mesmo tempo que tentamos defini-lo e objetivá-lo, é subjetivo.

Nesse caminho de definições e indefinições, cidade, município e urbano são conceitos distintos, mas que muitas vezes são confundidos, principalmente porque se entrelaçam espacialmente. Segundo o IBGE, as cidades são áreas urbanas que são as capitais político-administrativas de um município. Entretanto, no município há outras áreas urbanas que não são cidades, como as vilas, que são as capitais dos distritos ou bairros periféricos à cidade.

Já o município é o todo: áreas urbanas (cidade e vilas) mais as áreas rurais (campo). Zanotelli (2014) corrobora com essa discussão ao afirmar que “cidade”, “vila” e “sistema municipalista” são conceitos utilizados atualmente em nossa língua e país que possuem raízes romanas e que se relacionam diretamente com a formação territorial do nosso país ao longo do período colonial.

Entre “vilas” e “cidades”, Zanotelli (2014, p. 167), citando Abreu (2010), nos ensina que as vilas

[...] “eram núcleos urbanos fundados pela iniciativa de donatários, capitães e governadores, que tinham poder para criá-las ou resultaram de ordem régias que autorizou a elevação a essa categoria de algum arraial.”<sup>32</sup> Quanto à criação de cidades, “[...] foi sempre um direito exclusivo da Coroa, [por] essa razão núcleos urbanos eram chamados de *cidades reais*.”<sup>33</sup> Os Donatários não podiam fundá-las e os governadores e capitães-mores somente poderiam fundá-las com autorização régia (2014, p. 167, grifo do autor).

---

<sup>32</sup> ABREU, M. A. **Geografia histórica do Rio de Janeiro (1502-1700)**. Rio de Janeiro: Andrea Jakobson Estúdio, 2010. 2 v.

<sup>33</sup> Idem.

A partir de meados do século XX o processo de globalização impulsionou a relação entre economia-capitalismo<sup>34</sup> e cidade. Os fluxos de pessoas, mercadorias, capitais e serviços se intensificaram, mesmo quando estudamos cidades consideradas de pequeno porte e que aparentemente foram “esquecidas pela modernidade”.

Segundo Zanotelli,

As cidades são pontos de interseção na esfera de expansão da acumulação do capital por meio da expansão da circulação que é favorecida pelas infraestruturas e pelas técnicas. Nesse esquema, as cidades seriam a concreção do movimento do capital, por serem lugares de acumulação física dos processos produtivos e/ou dos processos de circulação de mercadorias, serviços e de dinheiro sob todas suas formas.

Mas o construído, as infraestruturas e as cidades tanto representam a expansão da acumulação do capital como podem representar, com o tempo, barreira para a acumulação adicional, pois a circulação perpétua do capital necessita de reformas periódicas do ambiente geográfico, para aumentar suas possibilidades de acumulação (2014, p. 168).

Nessa direção, Harvey afirma que há uma conexão entre o processo de urbanização e o desenvolvimento do capitalismo:

El capitalismo descansa, como nos explicaba Marx, sobre la búsqueda perpetua de plusvalor (beneficio), cuyo logro exige a los capitalistas producir un excedente, lo que significa que el capitalismo produce continuamente el excedente requerido por la urbanización. Pero también se cumple la relación inversa: el capitalismo necesita la urbanización para absorber el sobreproducto que genera continuamente. De ahí surge una conexión íntima entre el desarrollo del capitalismo y el proceso de urbanización. No puede sorprendernos, por tanto, que la curva logística del crecimiento con el tempo del producto capitalista sea prácticamente idéntica a la de la urbanización de la población mundial (2013, p. 21-22).

É a partir da Revolução Industrial que ocorre um grande fluxo migratório campo-cidade, permeado por uma série de variáveis econômicas em diferentes espaços-tempos:

---

<sup>34</sup> Para Zanotelli: “O Capital é muito mais que a ‘pura economia’; é ordem de poder, potente criação de valor, de modas, de produção, de consumo e de ‘cultura’; mas que é questionado de seu próprio interior com outras produções” (2014, p. 168).

presença de grandes latifúndios nas áreas rurais, mecanização do campo, industrialização das áreas urbanas, expectativas de empregos nas cidades, etc.

Esse processo migratório é chamado de êxodo rural. É a partir do êxodo rural que a população de um país deixa de ser majoritariamente rural e passa a ser predominantemente urbana. Segundo Santos,

O êxodo rural é um fenômeno complexo nos países subdesenvolvidos. Trata-se de forte contingente migratório que, favorecido pelo desenvolvimento da rede viária, dirige-se para as cidades e acaba sendo um instrumental, em grande parte, do crescimento urbano (2008a, p. 24).

Santos (2008a) apresenta ainda outras “determinantes externas” do êxodo rural: de ordem política, a guerra e a violência no campo; de ordem demográfica, grande crescimento populacional em países como China e Índia; e de ordem econômica, conforme já mencionado.

No caso brasileiro, as secas recorrentes no sertão nordestinos foram importantes fatores repulsivos que levaram grande parte da população a migrar para os centros urbanos brasileiros, em especial para as grandes cidades do Sudeste: Rio de Janeiro e São Paulo.

Cabe mencionar aqui que a industrialização mundial não ocorreu de forma homogênea e nem ao mesmo tempo por todo o mundo. A Inglaterra promoveu a Primeira fase da Revolução Industrial entre 1780 e 1840 com suas indústrias têxteis movidas ao carvão mineral, enquanto a Segunda fase da Revolução Industrial, entre 1840 e 1895, baseada nas indústrias de bens de capital, no carvão, no ferro e no aço, espalhou-se por grande parte Europa, chegando ao Japão e aos Estados Unidos (HOBBSAWM, 2014). A Terceira e atual fase da Revolução Industrial tem impulso após a Segunda Guerra Mundial, tendo o desenvolvimento da eletrônica, da robótica, da informática, da medicina e dos meios de informação e comunicação, espalhando-se em diferentes formas e tempos pelo mundo (SANTOS, 2007).

Tomando como exemplo o Brasil, a industrialização do país teve impulso a partir do governo de Getúlio Vargas na década de 1930, mas é a partir dos anos 1950 que começam a ser observadas importantes transformações nos cenários econômico e demográfico nacional, em meio à Terceira Revolução Industrial. Todavia, é apenas no Censo Demográfico do IBGE de 1970 que foi possível observar a população urbana ultrapassar os 50% da população total. O período entre 1950 e 1980 compreende três décadas de grande fluxo migratório em direção às cidades, principalmente às grandes aglomerações urbanas do país. “Um ritmo acelerado da urbanização, principalmente a partir de 1950, é uma das características dos países subdesenvolvidos” (SANTOS, 2008a, p. 17).

O século XX foi caracterizado, no Brasil, por um intenso processo de urbanização iniciado em meados do século e fortalecido a partir de 1960. A parcela de população urbana passou de 31,2% em 1940 para 67,6% em 1980. A mudança de país predominantemente rural para urbano ganhou velocidade no período 1960-1970, quando a relação se inverteu: dos 13.475.472 domicílios recenseados no Brasil em 1960, pouco menos da metade (49%) se situava nas áreas urbanas; em 1970, quando foram contados 18.086.336 domicílios, esse percentual já chegava a 58% (IBGE, 2003).

No caso da urbanização brasileira, Santos e Silveira nos apontam três fases desse processo: o primeiro a partir da década de 1950 com o aumento na quantidade de cidades com mais de 20 mil habitantes e de suas respectivas populações; depois a multiplicação de cidades de tamanho intermédio; em seguida o surgimento das cidades milionárias e grandes cidades médias (2012, p. 202).

Com essa explosão populacional nas cidades, seus sentidos e formas são ressignificados. Novos atores passam a atuar sobre os espaços urbanos. Grupos sociais em variadas formas, escalas, objetivos e anseios passam a surgir em novos mundos coletivos que se formam. As lutas políticas por diversos interesses passam a eclodir e os novos meios de comunicação surgem para intensificar esse novo momento pelo qual as cidades se encontram.

### 3.2 AS CIDADES NOS/DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESTUDOS SOCIAIS

As cidades foram organizadas por diferentes sociedades ao longo do tempo, como mencionado, apresentando suas singularidades e particularidades geo-históricas. Aqui, contudo, nossas concepções das cidades para a década de 1970 se ancoram no conceito de urbanização, enquanto frutos do capitalismo e das Revoluções Industriais (SANTOS, 2008a; HARVEY, 2013; ZANOTELLI, 2014). É nessa direção que se busca investigar quais concepções de cidades os livros didáticos de Estudos Sociais selecionados apresentam.

Para Choppin,

[...] a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é (2004, p. 557).

Nesse sentido, as análises e reflexões serão realizadas a partir de dois grupos de livros. O primeiro trabalha com os livros didáticos que trazem uma abordagem predominantemente histórica de seus assuntos, como já mencionado no subcapítulo 2.2 de nossa dissertação. Além disso, outra característica comum a essas quatro obras é o fato de que não dedicam um ou mais capítulos para tratar sobre as cidades, mas as cidades emergem a partir de outras discussões. O primeiro grupo é composto pelos seguintes livros<sup>35</sup>:

- *História da Civilização: área de Estudos Sociais*; Sérgio B. de Holanda; 1977.
- *História do Brasil: estudos sociais*; Sérgio B. de Holanda, Carla de Queiroz, Sylvia B. Ferraz e Virgílio N. Pinto; 1973;
- *Compêndio de História do Brasil: Estudos Sociais*; de Antonio J. Borges Hermida; 1973;

---

<sup>35</sup> O APÊNDICE I apresenta de forma detalhada algumas características dos oito livros didáticos analisados, enquanto os ANEXOS I a XVI apresentam as capas e os sumários desses livros.

- *Brasil, uma história dinâmica: Estudos Sociais*; de Ilmar R. de Mattos, Ella G. Dottori e José Luiz W. da Silva; 1977;

O segundo grupo é composto pelos outros quatro livros que apresentam como característica uma visão geográfica mais evidente nas discussões relativas às cidades<sup>36</sup>:

- *O Brasil no Mundo: Estudos Sociais*; de Aroldo de Azevedo; 1972;
- *Estudos Sociais 1*; de Jorge G. Brito, Joel R. Teixeira e Sérgio P. Guerra; 1973;
- *Estudando São Paulo: estudos sociais*; de José de A. Penteado e Bernardo Issler; 1977;
- *Terras e gente de nosso mundo: área de Estudos Sociais*; de Adyr A. B. Rodrigues, João Antonio Rodrigues e José B. Conti; 1977.

Nesse sentido, dividiremos nossas análises nos dois próximos subitens, para efeito de organização e não de exclusão ou de uma simples separação.

Cabe ressaltar o grau de complexidade de análise das oito obras selecionadas, visto que cada uma possui seu recorte espaçotemporal específico. Sendo assim, no processo de pesquisa cada livro foi analisado separadamente, a partir de sua materialidade, com critérios que atendiam às suas especificidades.

### **3.2.1 Perspectivas históricas das cidades nos/dos livros didáticos**

Começamos nossas investigações a partir do único livro analisado destinado ao estudo da História geral: *História da Civilização: área de Estudos Sociais*, de Sérgio Buarque de Hollanda. Sua organização em capítulos é proposta pelos períodos históricos: Pré-

---

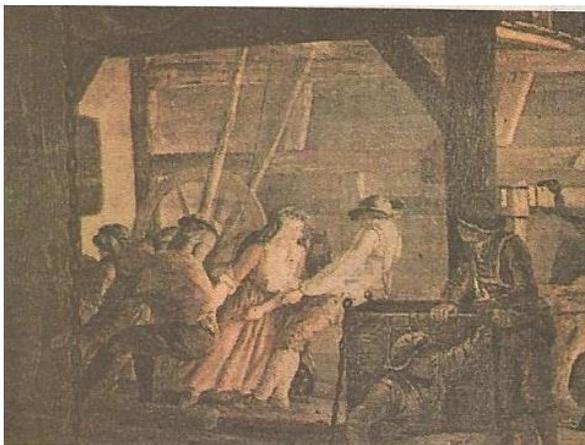
<sup>36</sup> O APÊNDICE I apresenta de forma detalhada algumas características dos oito livros didáticos analisados, enquanto os ANEXOS I a XVI apresentam as capas e os sumários desses livros.

história, Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea – século XIX e Idade Contemporânea – século XX.

No que tange às cidades, debruçar-nos-emos sobre o capítulo “A Idade Contemporânea (século XIX)”. A escolha por este capítulo ocorreu porque ele faz uma abordagem sobre as Revoluções Industriais, que impulsionaram processos de urbanização nos locais focalizados pela obra didática.

O livro aborda a Revolução Industrial como raiz das transformações econômicas e sociais ocorridas no século XIX. Os motivos que teriam levado a Inglaterra à industrialização seriam a posição privilegiada (jazidas de carvão, ampla rede fluvial e excelentes portos), a criação de ovelhas, farta mão-de-obra vinda do campo para a cidade, o desenvolvimento da máquina a vapor e das ferrovias (HOLLANDA, 1977, p. 234-235). A Revolução Industrial inglesa impactava diretamente as cidades, como é possível observar a partir das imagens presentes no livro: o esforço dos trabalhadores na mina de carvão (Figura 10), a circulação de pessoas e mercadorias no porto de Bristol (Figura 11) e a novidade representada pela locomotiva movida a carvão (Figura 12).

Figuras 10 e 11 – Mina de carvão e o porto de Bristol, ambos na Inglaterra da Primeira Revolução Industrial, no livro *História da Civilização: área de Estudos Sociais*.



1 Mina de carvão na Inglaterra.



2 Porto de Bristol no séc. XVIII.

Fonte: Hollanda (1977, p. 234).

Figura 12 – Locomotiva a vapor, principal meio de transporte desenvolvido durante a Primeira Revolução Industrial, no livro *História da Civilização: área de Estudos Sociais*.



Fonte: Holanda (1977, p. 234).

Cabe-nos mencionar que a Primeira Revolução Industrial transformou significativamente o espaço geográfico inglês, além de promover uma importante transformação demográfica no país, como nos anuncia Hobsbawm:

Quem fala da Revolução Industrial fala do algodão. Quando pensamos nela, vemos, tal como os estrangeiros que visitavam a Inglaterra, a nova e revolucionária cidade de Manchester, cuja população decuplicou entre 1760 e 1830 (de 17.000 para 180.000 habitantes), onde “observamos centenas de fábricas com cinco ou seis pavimentos, cada qual com uma chaminé colossal a seu lado, exalando negro vapor de carvão”; a cidade que proverbialmente pensava hoje o que a Inglaterra iria pensar amanhã, e que deu seu nome à escola de Economia Política liberal que dominou o mundo. E não resta dúvida alguma de que essa perspectiva é correta. A Revolução Industrial britânica não foi *apenas* algodão, ou Lancashire, ou mesmo tecidos, e o algodão perdeu sua supremacia passar passadas umas duas gerações. No entanto, o algodão deu o tom da mudança industrial e foi o esteio das primeiras regiões que não teriam existido se não fosse a industrialização e que expressaram uma nova forma de sociedade, o capitalismo industrial, baseada numa nova forma de produção, a “fábrica” (HOBBSAWM, 2014, p. 45).

De acordo com a obra de Hollanda (1977), o desenvolvimento do capitalismo está intimamente ligado às Revoluções Industriais. A abordagem histórica proposta em seu livro didático dá uma visão ampla sobre a Revolução Industrial inglesa: da revolução tecnológica às principais modificações nas estruturas econômicas e sociais, como é possível notar a partir dos dois recortes textuais a seguir, mesmo que antagônicos:

Graças às novas técnicas aplicadas à siderurgia e à mecânica e graças às melhores condições dos transportes marítimos, fluviais e terrestres, o ritmo da produção industrial aumentou prodigiosamente barateando o custo de vida, permitindo que um maior número de mercadorias fossem mais acessíveis ao povo. A vida quotidiana tornou-se mais fácil, mais agradável com a fabricação em larga escala de velas e fósforos, de novas ferramentas e implementos agrícolas, com o invento da máquina de costura para a confecção de roupas e de calçados (HOLLANDA, 1977, p. 235).

A obra aponta desdobramentos considerados positivos do processo de industrialização na Inglaterra, como o barateamento do custo de vida, o deslocamento de pessoas e mercadorias em tempo mais rápido, a melhoria da vida da população a partir dos novos inventos, a maior produtividade agrícola gerando maiores lucros aos produtores a partir da adoção de novas máquinas e técnicas agrícolas, entre outros.

Essas concepções de progresso a partir das Revoluções Industriais são claras nos discursos presentes na obra quando retrata esses desdobramentos da industrialização inglesa, que se expandira pela Europa, relacionando-a com o desenvolvimento e expansão do capitalismo, como a citação a seguir demonstra:

O dinheiro, em somas cada vez mais vultosas, começou a reger toda a economia. O papel desempenhado pelo capital abalou definitivamente as antigas estruturas: artesanato, pequena indústria, pequena produção. O progresso instalou-se de modo rápido em algumas regiões, mais lentamente em outras (HOLLANDA, 1977, p. 237).

Todavia, mesmo possuindo um discurso que abrange em grande parte do texto as transformações que podem ser consideradas positivas, oriundas do processo de industrialização, o livro cita, mesmo que brevemente, outras perspectivas da Revolução Inglesa, com os problemas decorrentes desse processo, como a pobreza urbana decorrente do fluxo migratório campo-cidade, as péssimas condições de trabalho da população, a luta pela criação de leis trabalhistas, etc.

O proletariado, a classe numerosa e mais pobre, não encontrou, entretanto, nos centros industriais condições de vida satisfatórias. A situação dos operários foi-se agravando; o crescimento excessivo da mão-de-obra disponível fez com que os salários se tornassem cada vez mais baixos; o emprego da mão-de-obra feminina e infantil, muito mais baratas, provocava freqüentemente o desemprego masculino; sofriam imposição de longos períodos de trabalho (até 14 horas diárias); faltava-lhes o apoio de normas assistenciais; leis rigorosas proibiam a associação entre trabalhadores, impedindo-os de se unirem para reivindicar seus direitos (HOLLANDA, 1977, p. 237-238).

Cabe salientar que esses aspectos são citados de forma resumida e já são precedidos das soluções que os primeiros movimentos operários e os Estados tomaram para eliminar esses problemas:

Desde o começo do século XIX, a fim de enfrentar e conseguir eliminar esses graves problemas, os operários fundaram as primeiras associações (inicialmente clandestinas, mais tarde reconhecidas pelos governos), os *sindicatos*, através dos quais lutaram para obter redução nas horas de trabalho, salários mínimos, sociedade de socorro mútuo e direito de greve.

Os movimentos operários, apoiados por intelectuais através da imprensa e da literatura, acabaram forçando o Estado a abandonar sua atitude contemplativa para interferir na *questão operária*, promulgando uma série de leis de amparo aos trabalhadores. Limitou a 8 horas o trabalho diário; proibiu o trabalho noturno; proibiu ou limitou o trabalho das mulheres e crianças; estabeleceu o descanso semanal; fixou salários mínimos; criou a assistência pública gratuita; estabeleceu o arbitramento obrigatório para solucionar pendências entre patrões e

operários; legislou sobre acidentes de trabalho.

Esta intervenção do Estado, porém foi sendo feita toda vez que o agravamento do problema operário, provocado pela própria evolução industrial, exigia uma solução urgente. Na Inglaterra e na França esta intervenção começou a fazer-se ainda na primeira metade do século XIX. Em alguns países como Alemanha, a presença do Estado fez-se sentir na segunda metade do século. Outros ainda, como a Rússia, entraram no século XX sem nenhuma medida em favor do operariado (HOLLANDA, 1977, p. 238).

O discurso da obra não é promovido por uma reflexão mais profunda a respeito dessas reformas sociais. Em linhas gerais, e como é possível notar na citação anterior, o livro apresenta apenas quais Estados conseguiram resolver os problemas e quais não. Mas é evidente que esse processo não foi instantâneo e nem conseguiu resolver ou eliminar todos os problemas socioeconômicos provenientes dos processos de industrialização nos países industrializados.

Essas situações mencionadas no livro didático não foram exclusivas da Inglaterra nem da Primeira Revolução Industrial. A industrialização e urbanização brasileira do século XX, durante a Terceira Revolução Industrial, por exemplo, possui importantes permanências – como também rupturas – das Primeira e Segunda Revoluções Industriais.

Tomando como exemplo a Terceira Revolução Industrial, conhecida também como Revolução técnico-científico informacional ou Globalização, Santos (2007) nos apresenta em três formas: a fábula da Globalização, a Globalização perversa e uma Globalização alternativa.

Na “Globalização enquanto fábula”, Hollanda (1977) destaca, conforme nosso primeiro recorte textual de seu livro didático, a revolução tecnológica (no caso a Primeira Revolução Industrial) e a ideia de progresso. Em a “Globalização como perversidade”, o aumento das desigualdades, da pobreza, da fome, da violência, das doenças, das

péssimas condições de trabalho e moradia, etc., promovidos pela industrialização capitalista, como a obra didática discute ao abordar a Primeira Revolução.

Por fim, Santos acredita em “uma outra Globalização”:

As bases materiais do período atual são, entre outras, a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta. É nessas bases técnicas que o grande capital se apóia para construir a globalização perversa [...]. Mas, essas mesmas bases técnicas poderão servir a outros objetivos, se forem postas ao serviço de outros fundamentos sociais e políticos. Parece que as condições históricas do fim do século XX apontavam para esta última possibilidade (2007, p. 20).

As bases do discurso de Milton Santos se aproximam de um discurso marxista ou marxiano, que tem suas origens na Revolução Inglesa. As condições de vida humana e materiais, principalmente no que tange às dinâmicas demográficas e às transformações socioeconômicas e espaciais, possuem características semelhantes em cada uma das três revoluções industriais.

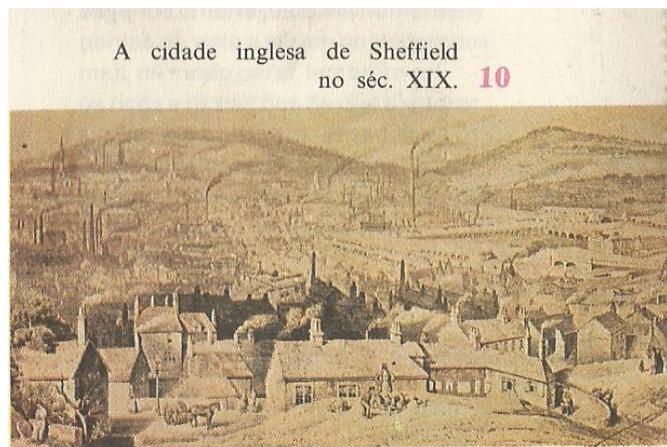
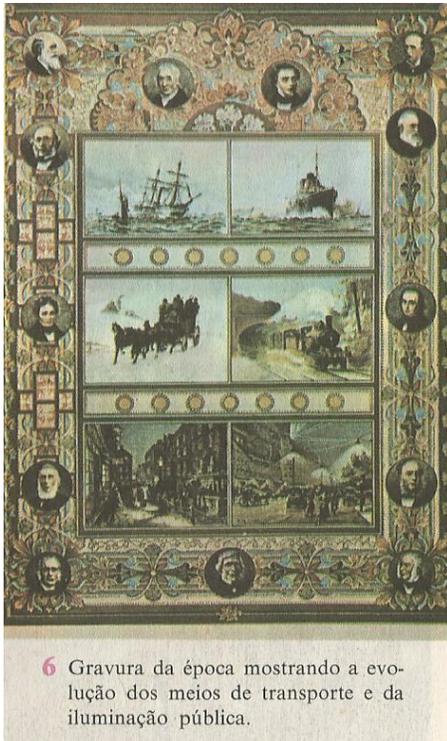
De fato, é a partir da Revolução Inglesa que surgem as doutrinas socialistas, como o livro *História da Civilização: área de Estudos Sociais* destaca:

*As doutrinas socialistas*

Partindo das profundas desigualdades sociais entre a classe dos capitalistas e a dos operários, surgidas com a Revolução Industrial, vários pensadores opuseram-se ao liberalismo econômico e ao Estado Liberal, propondo novas teorias de organização social, rotuladas sob o nome de *Socialismo* (HOLLANDA, 1977, p. 238, grifos do autor).

O tema das cidades no livro aparece direta e indiretamente a partir das questões relativas à industrialização, como ora mencionadas: do progresso às transformações socioeconômicas e espaciais urbanas, até chegar à ampliação das desigualdades, como apresentam as figuras a seguir:

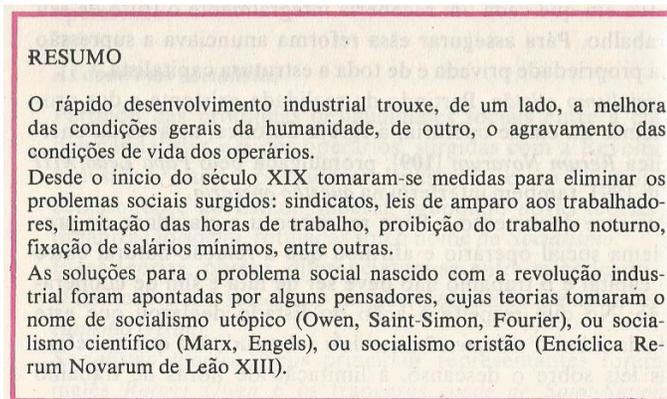
Figuras 13 e 14 – À esquerda o progresso a partir dos meios de transporte e da iluminação pública e à direita a urbanização inglesa, ambos na Primeira Revolução Industrial, no livro *História da Civilização: área de Estudos Sociais*.



Fonte: Holanda (1977, p. 236 e 237).

O resumo escrito no final do subcapítulo apresenta as pretensões da obra ao longo das sete páginas dedicadas ao assunto:

Figura 15 – Resumo publicado ao final do subcapítulo “O desenvolvimento da industrialização”, no livro *História da Civilização: área de Estudos Sociais*.



Fonte: Holanda (1977, p. 240).

A obra, tanto na parte explicativa do texto didático (reproduzido nas páginas anteriores) como em seu resumo acima, não aprofunda a problematização relativa aos desdobramentos considerados negativos da Revolução Industrial. Assim, o livro reitera seu discurso em prol dos processos de industrialização, visto que nas páginas anteriores enfatiza o progresso material e econômico promovidos por esses processos.

No subcapítulo seguinte, “O neocolonialismo no século XIX”, a colonização europeia na África, Ásia e Oceania aparece como necessidade econômica provocada pela industrialização na Europa, como é possível observar no trecho a seguir:

[...] A industrialização crescente e o nível de vida cada vez mais elevado apontaram a necessidade de obter fontes de matérias-primas, várias delas situadas em áreas tropicais. Por outro lado, a concorrência entre nações industrializadas levou-as à procura de novos mercados e de oportunidades, fora da Europa, onde investir as grandes somas de capitais excedentes (HOLLANDA, 1977, p. 241).

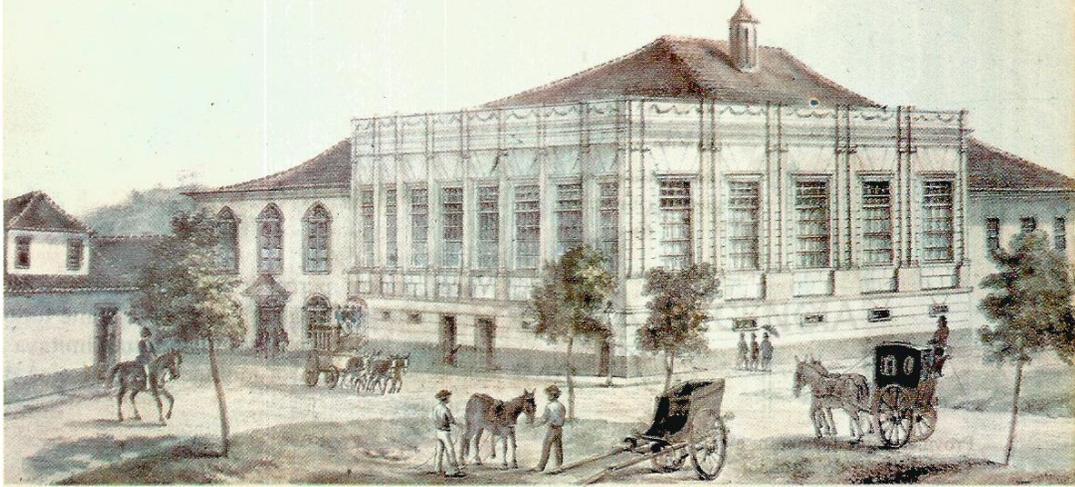
A obra não discute, ao longo desse subcapítulo, os impactos do neocolonialismo para os povos e os territórios africanos. As afirmações no decorrer do capítulo “A Idade Contemporânea (século XIX)” dão conta de que a industrialização foi um fenômeno econômico essencial para a população mundial no qual os efeitos positivos superavam os negativos.

O segundo livro em análise é *História do Brasil: estudos sociais*, também de autoria de Sérgio Buarque de Holanda, dessa vez em parceria com Carla de Queiroz, Sylvia Barboza Ferraz e Virgílio Noya Pinto. Nesse livro as cidades emergem ao longo de toda a obra e, com isso, faz-se necessária uma análise mais pontual dos objetivos em questão. Os assuntos presentes no livro vão cronologicamente do Primeiro Reinado à República Nova.

No primeiro capítulo, “O primeiro reinado e a regência”, no qual os autores escrevem sobre a história do Brasil entre 1823 e 1840, as cidades começam a aparecer partir de

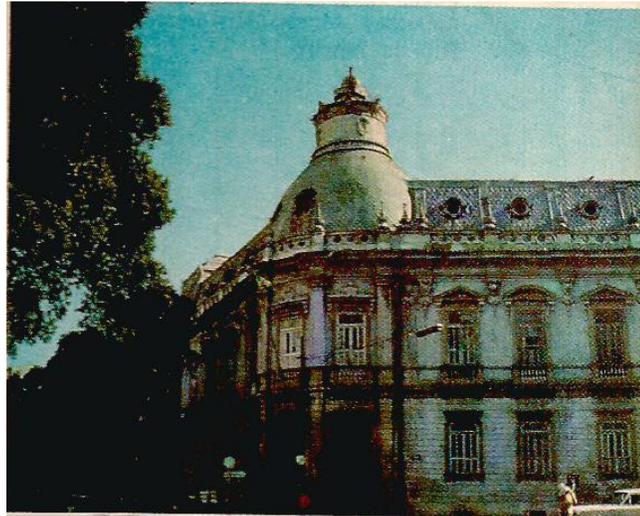
imagens da capital do Império, o Rio de Janeiro: a Câmara dos Senadores (Figura 16) e o Colégio Pedro II (Figura 17), mas sem uma maior problematização ou aprofundamento sobre as questões urbanas.

Figura 16 – Pintura da Câmara dos Senadores no livro *História do Brasil: estudos sociais*.



Fonte: Holanda et al. (1973, p. 3).

Figura 17 – Fotografia do Colégio Pedro II, como escola modelo no país, no livro *História do Brasil: estudos sociais*.



Fonte: Holanda et al. (1973, p. 7).

Ao final de todos os capítulos o livro abre um subcapítulo para apresentar um “panorama cultural” de cada período recortado. No primeiro capítulo os autores destacam através das imagens atividades econômicas, pinturas e, principalmente, a

arquitetura das construções urbanas, que seriam fruto dos “[...] progressos alcançados pela física e pela química [...]” (HOLLANDA et al., 1973, 20), como é possível notar a partir da imagem a seguir:

Figura 18 – Página 20 do livro *História do Brasil: estudos sociais* destacando o panorama cultural da época, em especial, na cultura urbana.

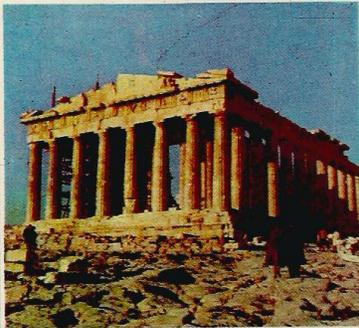
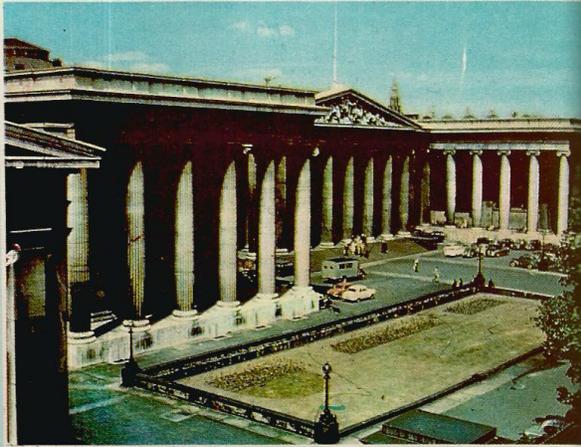
PANORAMA CULTURAL



1. As primeiras fotografias foram chamadas *daguerreótipos*, em honra de seu inventor, o francês Daguerre.



2. Casas do Parlamento, Londres, Inglaterra – Você ainda está lembrado do estilo de arquitetura que caracteriza o Mosteiro da Batalha, em Portugal? Notam alguma semelhança entre as duas construções?

3. Museu Britânico, Londres, Inglaterra – A série de imponentes colunas lembra o estilo dos antigos gregos. Vejam ao lado um dos mais notáveis monumentos da antiguidade clássica, o *Partenon* em Atenas.

A concepção de modernidade começa a aparecer nesse livro didático a partir do surgimento das estradas de ferro, das invenções do selo, do revólver e da linguagem Braile, etc.

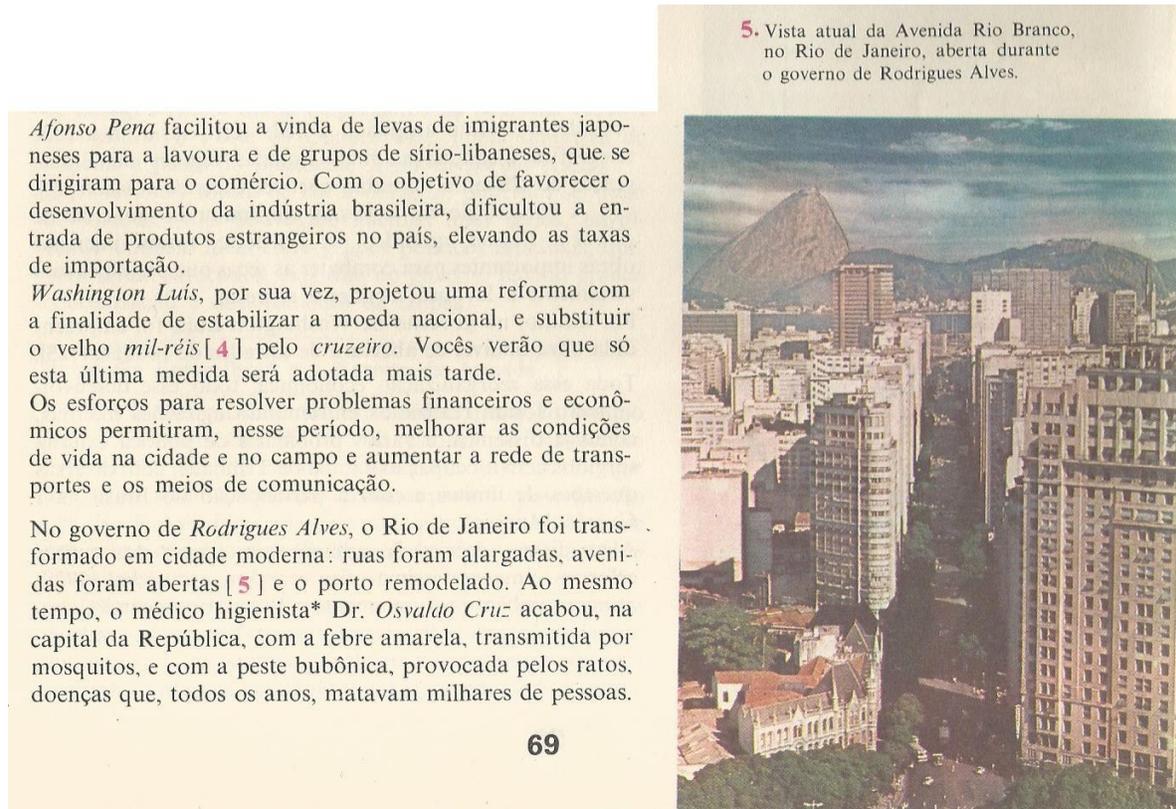
No terceiro capítulo, “A República Velha”, período compreendido entre 1889 e 1930 pelos autores, as concepções de progresso urbano e econômico começam a emergir como desdobramentos dos esforços governamentais para melhorar as cidades, a economia, a saúde e o país como um todo, mesmo em momentos de “agitações políticas contínuas” (HOLLANDA et al., 1973, p. 71), em um período denominado no livro de “reorganização do país”:

Reorganização do país (1898-1930)

Essa segunda fase da República Velha foi um período marcado pelos esforços de construir sobre as bases lançadas pelos governos iniciais de Deodoro da Fonseca, Floriano Peixoto e *Prudente de Moraes*. Procuraram-se soluções para muitos dos problemas econômicos, foram melhorados os transportes e as comunicações, foram remodeladas e saneadas várias cidades; favoreceu-se a vinda de imigrantes em larga escala; criaram-se os primeiros parques industriais (HOLLANDA et al., 1973, p. 68, grifo dos autores).

É possível perceber, nesse capítulo, o princípio de industrialização do país antecedendo aos governos varguistas. Os discursos referentes à modernização do país aparecem na chegada dos imigrantes italianos, alemães, japoneses e sírio-libaneses, nos esforços para conter as crises econômicas e para industrialização do país. As cidades, por conseguinte, foram sendo “modernizadas”, como exemplificado a partir do caso do Rio de Janeiro (Figura 19).

Figura 19 – O Rio de Janeiro e a República Velha, no livro *História do Brasil: estudos sociais*.



Fonte: Holanda et al. (1973, p. 69).

Nesse sentido, recorreremos brevemente a Santos para compreender o papel dessas migrações estrangeiras na formação da população urbana, diferenciando-se da migração colonizadora:

[...] Essas migrações são, muitas vezes, ligadas a uma colonização política ou econômicas.

Colonização política: quando os espanhóis e portugueses criaram cidades na América Latina e, mais tarde, quando os colonos europeus, depois de haverem instalado feitorias ao longo da costa africana, decidiram explorar e organizar o espaço africano e, conseqüentemente, criar cidades.

Migrações de ordem econômica: como a dos europeus em direção à América do Sul nos séculos XIX e XX, a dos chineses no Sudeste Asiático ou a dos sírio-libaneses nas cidades costeiras da África Ocidental [...]

Essas migrações estrangeiras podem ser consideradas como migrações em direção à cidade, pois a maior parte dos estrangeiros vem instalar-se nelas mesmo se passam algum tempo na zona rural (SANTOS, 2008a, p. 39).

Apesar do princípio de industrialização, o livro aponta que as atividades primárias (café, borracha, açúcar, mate, cacau, etc.) eram as que impulsionavam a economia brasileira à época. Além disso, essas atividades primárias acabavam por modificar também o cenário urbano nacional:

A par do aumento demográfico nas zonas rurais, houve o vagaroso aumento da população nos centros urbanos. O Rio de Janeiro, como capital e como cidade mais populosa, passou por transformações importantes. Os lucros da borracha deram a Manaus e a Belém um impulso renovador: foram embelezadas e puderam acompanhar o progresso do país. Salvador, Recife e Porto Alegre passaram igualmente por várias modificações. Belo Horizonte cresceu muitíssimo: de 1900 a 1930 aumentou nove vezes o número de seus habitantes. São Paulo, principal centro cafeeiro da época, ampliou sua área urbana, abrindo novas ruas e avenidas. Além dos centros urbanos já existentes, surgiram no interior muitas novas cidades, fundadas durante o movimento de expansão dos cafezais, que nesse período penetraram nas terras roxas do norte do Paraná (HOLLANDA et al., 1973, p. 82).

É possível observar que esse discurso de progresso industrial, econômico, materialista, urbano, etc. do país é defendido na obra, como o recorte a seguir também nos mostra:

O aumento da população e o crescimento das cidades exigiu ampliação da rede de transporte, de ferrovias e de estradas de rodagem.

[...]

Ainda nesse período, o Brasil entrou na era da aviação. Em 1927 foi criada a primeira empresa aérea, a *Viação Aérea Rio-Grandense* (VARIG).

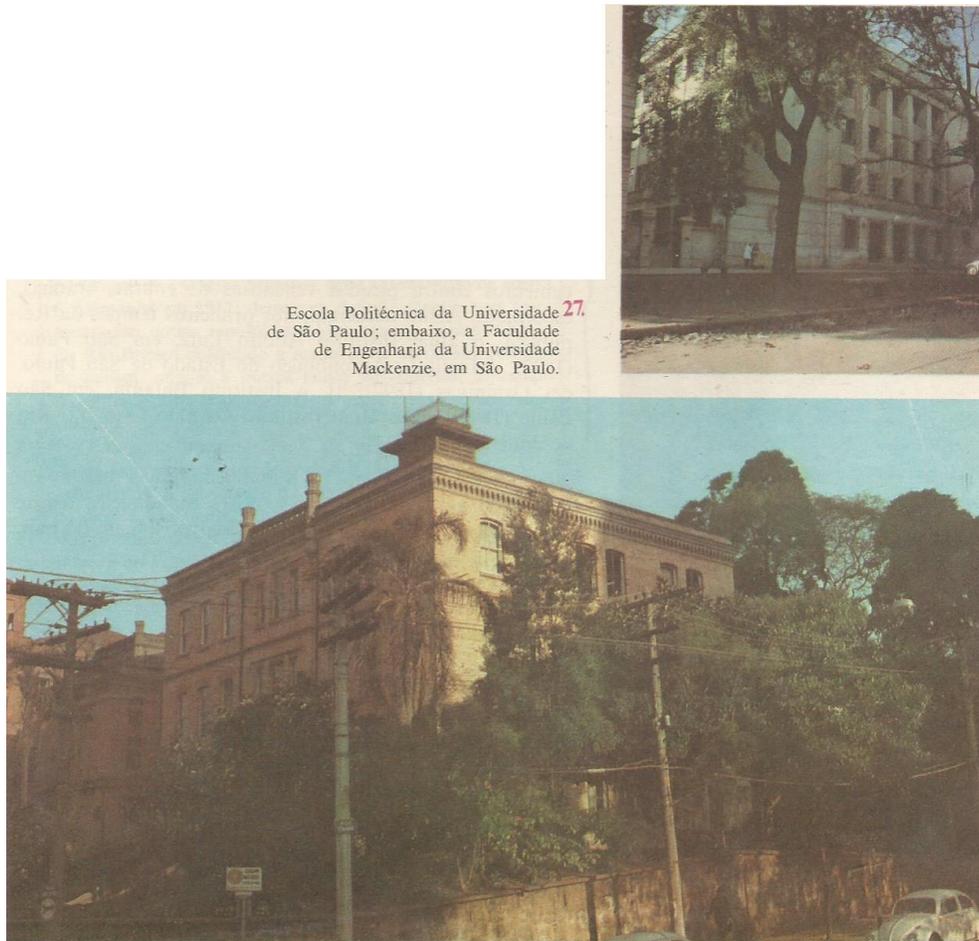
No setor das comunicações expandiram-se as linhas postais, telegráficas e telefônicas e, a partir de 1922, várias estações emissoras de rádio foram instaladas no país (HOLLANDA et al., 1973, p. 83, grifo dos autores).

O desenvolvimento econômico-industrial apresentado pelo livro *História do Brasil: estudos sociais* está diretamente relacionado com as tecnologias provindas da Primeira e Segunda Revoluções Industriais, que, de acordo com a obra, estavam chegando ao país, e os primeiros governos republicanos teriam sido responsáveis por todo esse progresso. As indústrias teriam surgido como necessidade de desenvolver econômica, social e culturalmente o país, e seriam impulsionadas pelos seguintes motivos:

1. melhoria do nível de vida, exigido com a entrada de grande número de imigrantes; 2. melhoria técnica da mão-de-obra, pois muitos imigrantes – vindos como agricultores – eram operários em seu país de origem e, aos poucos, retornaram à profissão, estabelecendo-se nas cidades; 3. necessidade de fornecimento regular de gêneros alimentícios e de vestuário, para atender ao aumento da população nos centros urbanos; 4. desenvolvimento da produção de energia elétrica, permitindo a importação de máquinas modernas, que vieram baratear as mercadorias aqui fabricadas; 5. expansão da rede ferroviária, começando a facilitar as trocas comerciais entre as várias regiões do país e a venda dos produtos no mercado interno; 6. necessidade de aumentar o número de indústrias, para poder substituir as mercadorias importadas com mercadorias nacionais (HOLLANDA et al., 1973, p. 84).

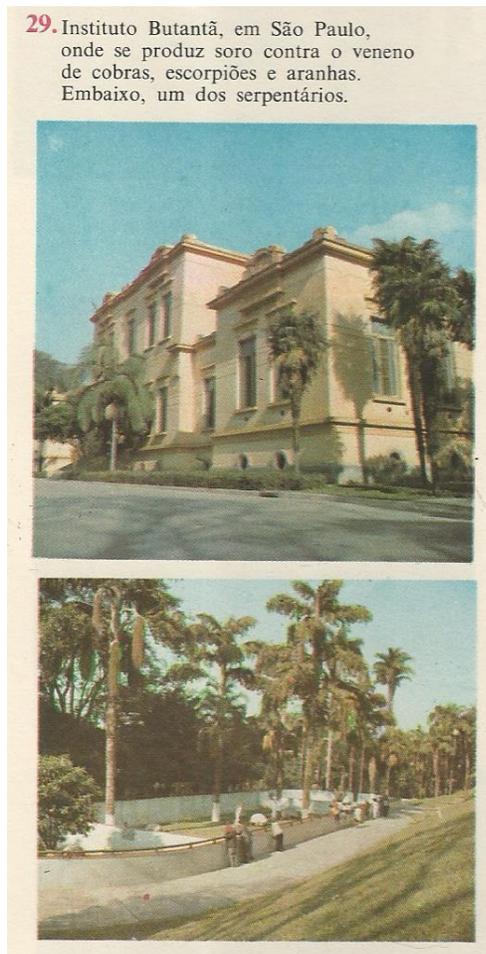
O livro destaca ainda o avanço cultural, principalmente no campo das universidades, e os avanços no campo da saúde como fruto do progresso econômico e industrial do país, como é possível observar nos discursos textuais e imagéticos do livro (Figuras 20 e 21):

Figura 20 – Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, “fruto do progresso econômico da época”, nos dizeres do próprio livro *História do Brasil: estudos sociais*.



Fonte: Holanda et al. (1973, p. 85).

Figura 21 – Instituto Butantã, fundado em 1901, como exemplo do progresso da saúde do país, no livro *História do Brasil: estudos sociais*.



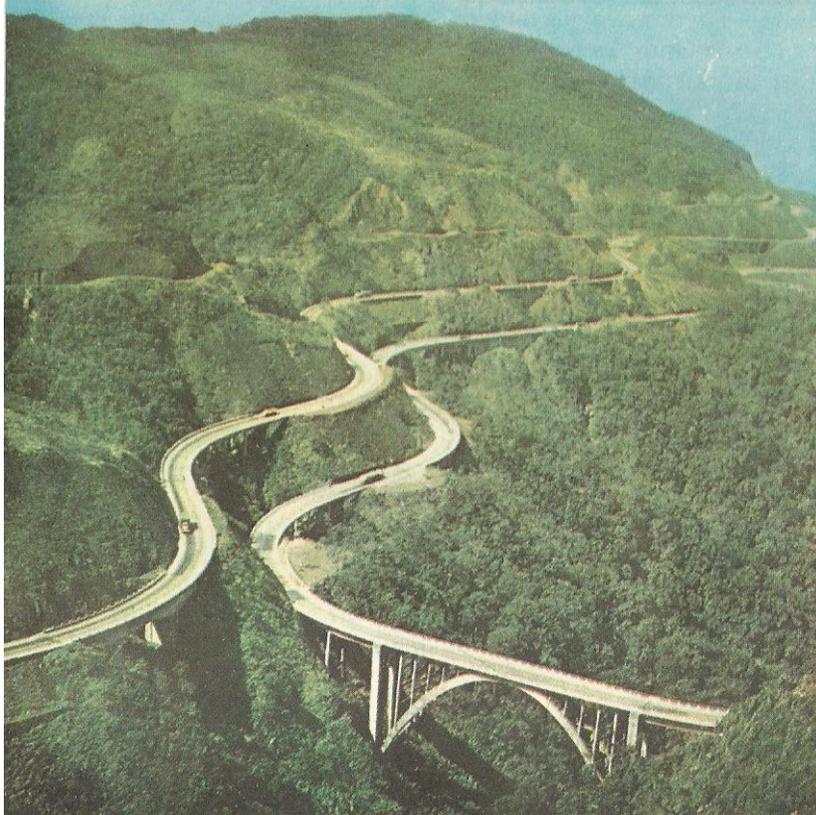
Fonte: Hollanda et al. (1973, p. 86).

O desenvolvimento brasileiro urbano, industrial e nos transportes (Figura 22) voltou a ganhar destaque no capítulo seguinte, “A Segunda República”, período compreendido entre 1930 e 1945. Neste, a crise do café de 1929 teria sido um impulso para o desenvolvimento industrial no país, contrariando a tendência econômica internacional:

A Crise de 1929 não atingiu somente a lavoura do café, mas refletiu-se também no setor da indústria. Dificultou o estabelecimento de firmas estrangeiras e as importações de matérias-primas indispensáveis ao desenvolvimento e funcionamento das indústrias. No entanto, essas dificuldades acabaram sendo favoráveis ao nosso progresso industrial (HOLLANDA et al., 1973, p. 107).

No setor de transportes a obra enfatiza a eletrificação das ferrovias, a multiplicação de pequenos e médios aeroportos e a ampliação das rodovias como importantes avanços para o país à época.

Figura 22 – “Via Anchieta (São Paulo-Santos), grande realização da nossa engenharia”, diz a legenda da fotografia no livro *História do Brasil: estudos sociais*.



Fonte: Holanda et al. (1973, p. 108).

O livro destaca também o desenvolvimento do ensino primário, do ensino superior e do ensino profissionalizante no país, todos como desdobramentos do progresso industrial nacional, como os recortes textuais a seguir apresentam:

Nesse período aumentou o número de alunos e de escolas em geral, particularmente as primárias, por força da Constituição de 1934, que impôs o ensino elementar obrigatório, significando que todas as crianças deviam freqüentar o curso primário completo (HOLLANDA et al., 1973, p. 109).

O ensino superior passou por modificações de grande importância para o desenvolvimento cultural do país. Deu-se à universidade a estrutura que tem hoje: um conjunto de faculdades, de institutos, de escolas, compreendendo todos os campos do conhecimento (HOLLANDA et al., 1973, p. 109).

Nesse período, além das indústrias serem obrigadas a abrir escolas primárias para os filhos de seus operários, incentivou-se também o ensino profissional, visando ao preparo de mão-de-obra especializada. Assim foram fundadas, inicialmente em São Paulo, com a participação do governo federal, do governo estadual, das indústrias e do comércio paulistas, o SENAI [...] e, pouco mais tarde, o SENAC [...] (HOLLANDA et al., 1973, p. 110).

No quinto capítulo do livro de Hollanda e outros, “A República Nova”, do ano de 1946 em diante, os projetos desenvolvimentistas seguem aparecendo como indispensáveis ao progresso do país. Atreladas ao desenvolvimento estariam a necessidade da exploração das matérias-primas e a ampliação da produção e distribuição de energia e de investimentos na área dos transportes:

Esse desenvolvimento indispensável ao país e a ampliação de sua indústria, particularmente desde o governo de Juscelino Kubitschek, exigiu o aumento considerável da produção de energia elétrica e das estradas de rodagem. Inauguraram-se várias grandes usinas hidrelétricas, que fornecem luz e energia a mais de um Estado e várias rodovias e estradas que ligam entre si as mais distantes regiões (HOLLANDA et al., 1973, p. 123).

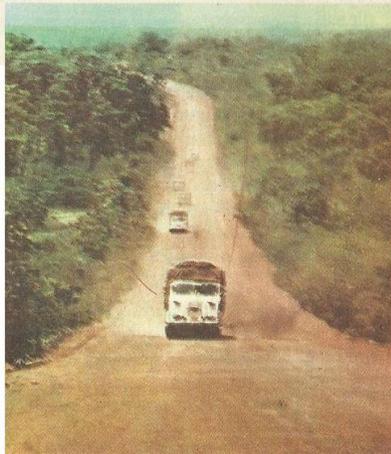
O progresso é retratado também a partir das fotografias do livro: produção de energia na usina hidroelétrica de Paulo Afonso na Bahia; abertura de estradas, como no caso da Rodovia Belém-Brasília, que integraria a região norte ao centro do país; instalação de grandes complexos industriais no país, principalmente na região Sudeste, como apresentado a partir da Companhia Siderúrgica Paulista e Usina de Volta Redonda:

Figuras 23 e 24 – O progresso a partir das fotografias no livro: produção de energia, abertura de estradas e instalação de indústrias no país no livro *História do Brasil: estudos sociais*.



4. A usina de Paulo Afonso, na Bahia, é subterrânea. Para a produção de energia utiliza as águas da queda de Paulo Afonso.

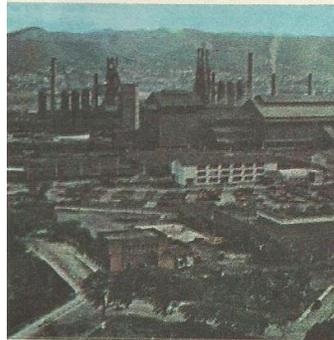
5. Estrada Belém-Brasília; em poucos anos estará totalmente asfaltada.



8. Vista interior da fundição da Companhia Siderúrgica Paulista (COSIPA).

Usina de Volta Redonda, no Estado do Rio de Janeiro. Foi a nossa primeira

7. usina siderúrgica.



Fonte: Holanda et al. (1973, p. 123 e 125), adaptado.

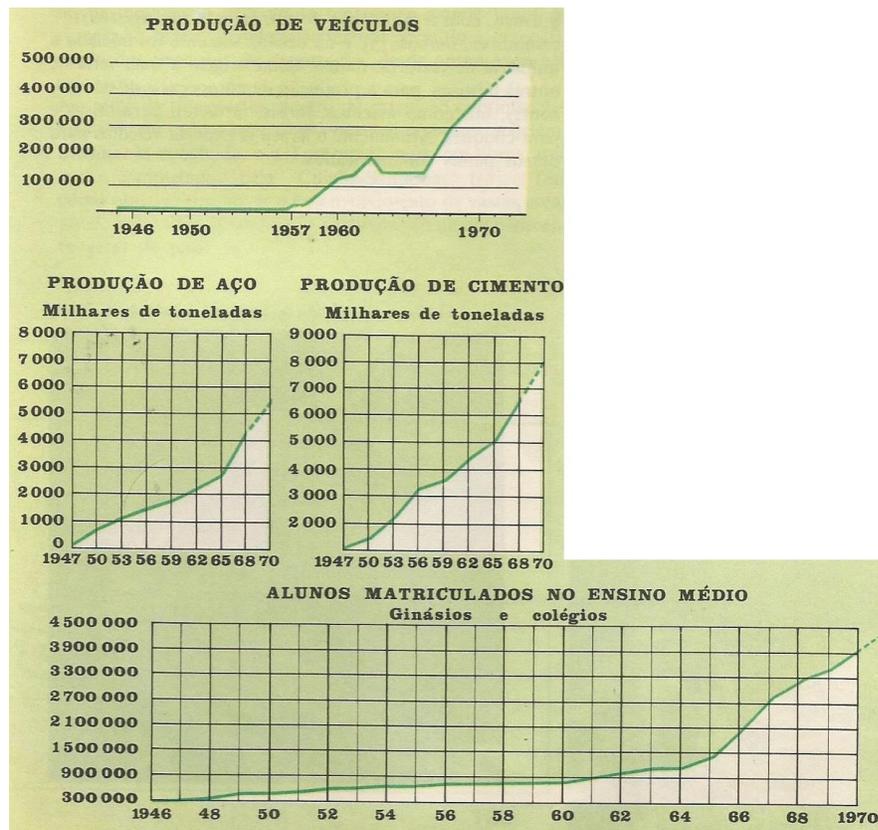
De fato, os avanços nos setores industriais, de transportes, de energia e nas atividades primárias realmente existiram. Santos e Silveira (2012) reforçam essa nova divisão territorial do trabalho implantada no Brasil a partir dos projetos modernizadores. Todavia,

[...] apesar da industrialização, o país conserva uma série de condições de subdesenvolvimento, muitas vezes agravada pelo crescimento econômico, a saber, disparidades regionais pronunciadas, enormes desigualdades de renda e uma crescente tendência ao empobrecimento das classes subprivilegiadas, a despeito do aumento do Produto

Nacional Bruto e do Produto Nacional *per capita* (SANTOS; SILVEIRA, 2012, p. 51).

Em nenhum momento o capítulo em análise do livro de Hollanda e outros se refere direta ou indiretamente a esses possíveis impactos causados pelos projetos desenvolvimentistas industriais brasileiros nas cidades do país. O progresso aparece como o alavancador econômico e social do Brasil. Os gráficos em comparativo apresentados na página 125 do livro (Figura 25) demonstram essa concepção de progresso, ao comparar o desenvolvimento industrial em três setores (veículos, aço e cimento) com a ampliação do acesso à educação, como se o crescimento industrial do país fosse a causa da ampliação da alfabetização e da escolarização da população brasileira.

Figura 25 – Gráficos apresentando “Alguns dos setores em grande desenvolvimento”, como a própria legenda do livro *História do Brasil: estudos sociais* se refere.



Fonte: Hollanda et al. (1973, p. 125).

Ao final do capítulo, três páginas (131 a 133) são dedicadas a apresentar a nova capital do país: Brasília. Sua história, sua arquitetura e seu urbanismo são contados em detalhes, sendo Brasília o principal dos símbolos de sucesso durante esse período republicano.

Figura 26 – Destaque para as fotografias dos projetos arquitetônicos na capital brasileira no livro *História do Brasil: estudos sociais*.



Segundo Santos,

Símbolo do urbanismo contemporâneo e das preocupações de todos os construtores das cidades; nenhuma outra criação urbana foi tão planejada, com tanto entusiasmo, [...] mas Brasília alcança uma grandeza arquitetônica que impressiona o visitante, mesmo que ele seja o mais hostil aos princípios que presidiram à criação da capital. Enfim, Brasília tornou-se o símbolo de um pensamento político; [...] Brasília é a cidade de Juscelino Kubitschek.

Sem dúvida nenhuma, o desejo de afastar o Governo e o Congresso das pressões populares das cidades costeiras tem um papel importante, mas o fator “colonização interior” foi a motivação essencial. Brasília representa um fator de transfiguração demográfica, social e econômica [...]

O nascimento de Brasília foi marcado, primeiramente, pela criação de uma dupla infra-estrutura: transporte e energia (SANTOS, 2008a, p. 102-103).

No caso de Brasília, o “não planejamento” também esteve presente, como na recepção aos migrantes, principalmente aos trabalhadores da construção de nova capital, chamados de candangos, e ao fluxo migratório que viria a buscar, direta ou indiretamente, novas oportunidades de vida. É nesse contexto que surgem as chamadas “Cidades Satélites”, hoje chamadas de “Cidades Administrativas”, do Distrito Federal:

A mesma coisa se passa com as cidades satélites. Nenhuma cidade desse tipo foi prevista no plano piloto; rapidamente uma apareceu, chamou-se de Cidade Livre, por oposição à cidade grande planejada e pela vocação de liberdade de seus habitantes. É uma cidade provisória de pioneiros (SANTOS, 2008a, p. 102-103).

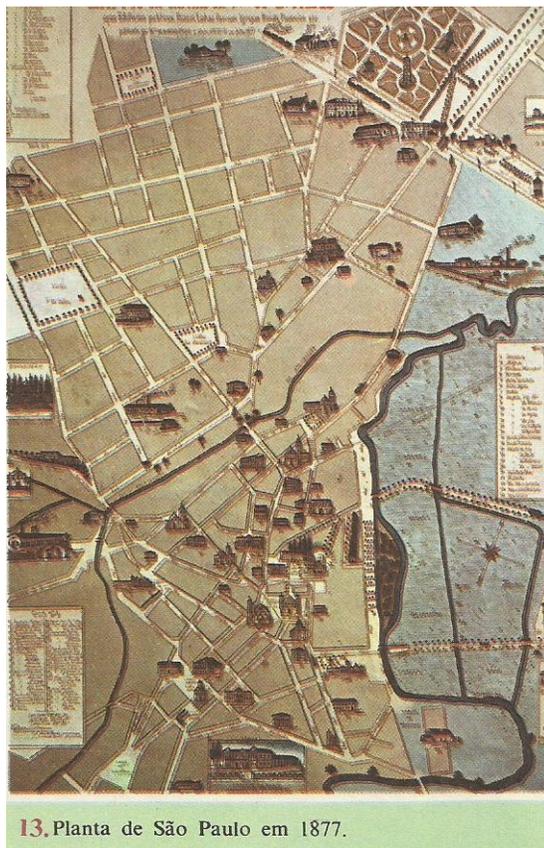
No penúltimo capítulo, “A vida no Brasil Independente”, são dedicadas oito páginas para contar o cotidiano (Figura 27) e as principais transformações de algumas daquelas que os autores consideram importantes cidades brasileiras, do Brasil Colonial ao Brasil República: Rio de Janeiro, São Luís do Maranhão, Recife, Salvador e São Paulo (Figura 28).

Figura 27 – Pinturas referentes às culturas urbanas no Brasil colonial e republicano, no livro *História do Brasil: estudos sociais*.



Fonte: Holanda et al. (1973, p. 139).

Figura 28 – Planta urbana da cidade de São Paulo no livro *História do Brasil: estudos sociais*.



Fonte: Holanda et al. (1973, p. 143).

A obra retrata Rio de Janeiro e São Paulo como símbolos de avançadas e modernas cidades no país:

O Rio de Janeiro, como cidade mais moderna, com sua intensa vida social e cultural, tornou-se modelo para outras capitais do país (HOLLANDA et al., 1973, p. 140).

O progresso aumentou dia a dia quando novos hábitos e costumes, trazidos por onda crescente de imigrantes, vieram influenciar a vida paulista, tornando São Paulo o modelo de cidade dinâmica e cosmopolita, em contínua expansão (HOLLANDA et al., 1973, p. 123).

Essa modernidade apresentada pelo livro, tanto em Brasília quanto em parte do Rio de Janeiro e de São Paulo, é uma modernidade rarefeita. O modelo de planejamento urbano desenvolvido em Brasília não se estendeu a todos os espaços urbanos brasileiros. Como já mencionado, a industrialização potencializou um grande fluxo populacional rumo às cidades nessas décadas, levando a uma concentração populacional em um número reduzido de espaços urbanos, decorrendo desse processo muitos problemas, como ocupações desordenadas, desemprego, subempregos, poluição, miséria, concentração de renda, etc.

Para finalizar, retomando ao capítulo “A República Nova”, a obra traz em sua conclusão a concepção progressista pela qual os autores concebem o Brasil, sua economia, suas cidades e sua industrialização:

Vocês mesmos podem ver que a marcha de nosso desenvolvimento foi-se acelerando continuamente e que o Brasil se encaminha agora para ocupar o lugar que lhe cabe entre as grandes nações do mundo (HOLLANDA et al., 1973, p. 128).

É possível, assim, encontrar um ponto em comum entre esses dois primeiros livros analisados (HOLLANDA, 1977; HOLLANDA et al., 1973): suas narrativas históricas caminham em uma perspectiva progressista de cidade, da economia e de sociedade. Os livros apresentam uma revolução tecnológica promovida pelas Revoluções

Industriais que fomenta o capitalismo como um sistema econômico capaz de melhorar a vida da população, seja nos projetos arquitetônicos e urbanísticos, seja através da industrialização do Brasil e do mundo, bem como por meio do desenvolvimento de novas fontes de energia, do desenvolvimento do setor de transporte, etc.

Esse discurso se aproxima aos de progresso econômico e social propagados durante o Regime Militar. Porém esses livros não mudam substancialmente a narrativa histórica dos períodos anteriores, como discorreremos a respeito durante a análise desses livros no capítulo anterior.

Considerando as concepções mais ampliadas de livros didáticos e os aspectos das culturas escolares é que afirmamos que, mesmo que ambas as obras possuam esse caráter progressista, os professores e estudantes, sendo protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, poderiam utilizar esses materiais para outras análises além do que está escrito e de suas intencionalidades.

Os textos e as imagens de tais obras didáticas propiciam reflexões quando relacionadas com a vida cotidiana desses sujeitos. Todavia, em se tratando de um contexto Ditatorial Militar, que práticas de leituras possíveis professores e estudantes poderiam realizar e que outras abordagens históricas poderiam ser exploradas a partir desses materiais?

O terceiro livro em análise é o *Compêndio de História do Brasil: Estudos Sociais*, de Antonio José Borges Hermida. Dessa obra, nosso recorte se faz no capítulo 10 (“Povoado, vilas e cidades”), que discorre sobre a formação das primeiras cidades coloniais brasileiras; e nos capítulos 21 (“A República depois de 1930”) e 23 (“Progresso econômico e cultural”), a fim de investigar se e como o processo de urbanização brasileiro é retratado pelo livro didático.

O capítulo 10 se inicia apresentando a formação das primeiras feitorias e vilas, muitas das quais posteriormente se tornariam cidades:

a) *Feitorias e vilas*

Até a vinda de Martim Afonso de Sousa, os únicos núcleos existentes na costa brasileira eram as feitorias, com alguma fortificação para enfrentar os ataques dos índios e dos estrangeiros.

[...]

Foi *Américo Vespúcio*, que veio na segunda expedição exploradora, de 1503, quem fundou, já em 1504, a primeira feitoria na costa brasileira: *Cabo Frio*, onde ficaram vinte e quatro homens.

[...]

Com a criação das capitâneas hereditárias foram fundadas vilas no Brasil. Apenas a *primeira*, a de São Vicente, tinha sido criada alguns anos antes, em 1532, por Martim Afonso de Sousa (HERMIDA, 1973, p. 72, grifo do autor).

b) *Origem das cidades coloniais*

As cidades brasileiras do período colonial tiveram diversas origens: da *feitoria*, criada por Américo Vespúcio, com o nome de *Cabo Frio*, surgiu a cidade do mesmo nome, importante centro de turismo, onde se pratica a pesca submarina; também houve cidades que nasceram de antigos engenhos de açúcar, como *Maceió*, capital de Alagoas; muitas tiveram origem na exploração de riquezas minerais, como *Ouro Preto* e *Diamantina*, em Minas; outras surgiram de antigas fazendas de gado, como *Vacaria*, no Rio Grande do Sul; também houve cidades nascidas de fortes, construídos pelos colonos para a defesa do país, como *Belém*, no Pará (HERMIDA, 1973, p. 73, grifos do autor).

Cabe mencionar a origem das cidades apresentadas pela obra didática por meio de uma ou mais atividades políticas e/ou econômicas: fortificações, engenhos de açúcar, gado, mineração, etc. O livro apresenta ainda as primeiras cidades que surgiram no Brasil:

A primeira cidade do Brasil foi a de *Salvador*, fundada por Tomé de Sousa, em 1549, na baía de Todos os Santos.

[...]

A 1.º de março de 1565 Estácio de Sá fundou a segunda cidade do Brasil, a de *São Sebastião*

do Rio de Janeiro, entre os morros do Pão de Açúcar e Cara de Cão.

[...]

Até 1763 *Salvador* foi a capital do Brasil, mas, nesse ano, o ministro português *Marquês de Pombal* passou a sede da colônia para o Rio de Janeiro. A atual capital, Brasília, foi inaugurada a 21 de abril de 1960, durante o governo do presidente *Juscelino Kubitschek* (HERMIDA, 1973, p. 73, grifos do autor).

A terceira parte do capítulo 10 apresenta uma característica peculiar, encontrada também no livro *História do Brasil: Estudos Sociais* (HOLLANDA et al., 1973): uma breve discussão sobre os costumes das cidades coloniais com vistas a uma história cultural, como mostram as Figuras 29 e 30.

Figura 29 – Gravura que apresenta os costumes nas cidades coloniais brasileiras, no livro *Compêndio de História do Brasil: Estudos Sociais*.



Refeição em família (Debret). Nas mesas servidas por escravos, as mulheres e as crianças comiam com as mãos.

Fonte: Hermida (1973, p. 74).

Nessa parte, os costumes cotidianos passados são retratados em uma comparação com o presente, em um momento histórico no qual o progresso ainda não havia chegado, como exemplificado na questão do acesso à água:

Não havia encanamento: a água era apanhada nas fontes ou nos rios. Depois, com o

progresso, surgiu nas praças o *chafariz* [...]. Os que não queriam ir ao chafariz *compravam* a água na porta [...] (HERMIDA, 1973, p. 74, grifos do autor).

Figura 30 – Gravura que apresenta os costumes nas cidades coloniais brasileiras, no livro *Compêndio de História do Brasil: Estudos Sociais*



Fonte: Hermida (1973, p. 75).

Outro exemplo comparativo entre passado e presente, dos muitos citados, é a questão da alfabetização, o que nos mostra o aumento da população escolarizada à época da publicação do livro:

Naquele tempo as escolas eram raras e poucas pessoas sabiam ler e escrever. Havia, por isso, o uso para os analfabetos de “assinar em cruz”: traçava-se uma cruz no papel e uma outra pessoa escrevia a seguir o nome do interessado (HERMIDA, 1973, p. 75).

No livro de Hermida a análise recaiu também sobre os capítulos 21 (“A República depois de 1930”) e 23 (“Progresso econômico e cultural”), como já mencionado. O capítulo 21 apresenta fatos históricos, principalmente políticos, referentes desde os precedentes da Revolução de 1930 aos primeiros anos do Regime Militar.

Quanto às questões que envolvem nossa pesquisa, as únicas menções relativas aos nossos objetivos estão na projeção da construção de Brasília (Figura 31), como símbolo da modernidade arquitetônica, e na crise do café pós-1929.

Figura 31 – Fotografia de Brasília com sua respectiva legenda na página 290 do livro *Compêndio de História do Brasil: Estudos Sociais*.

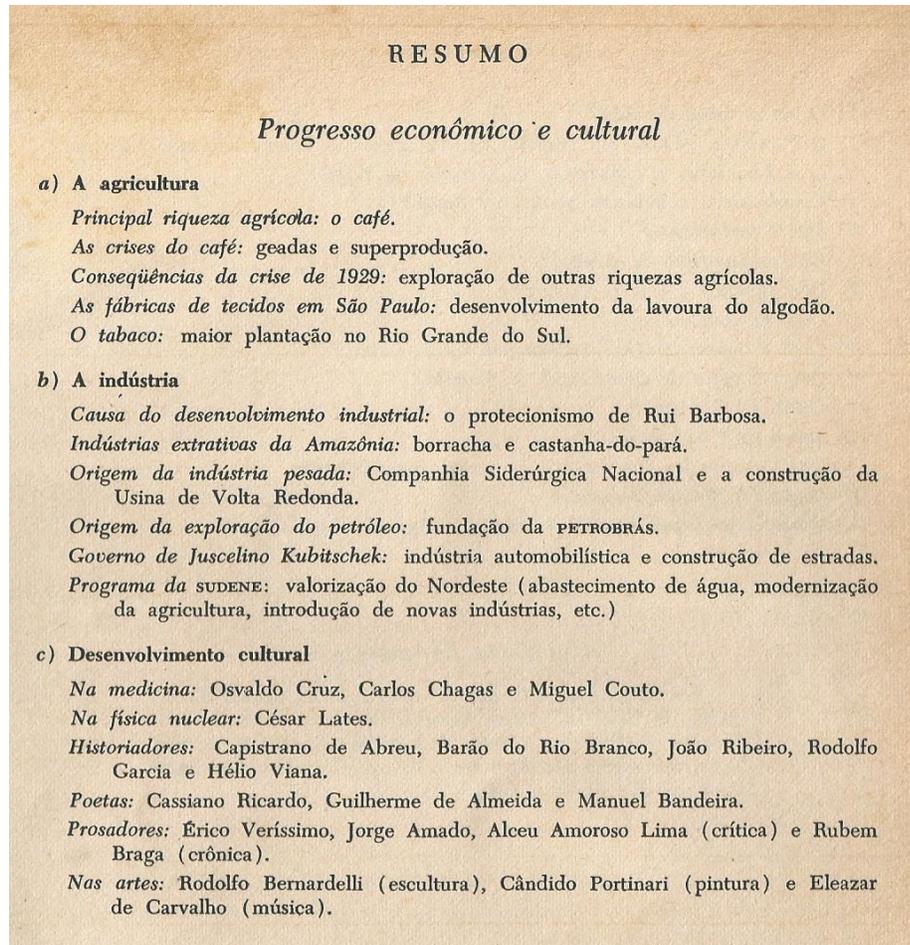


Fonte: Hermida (1973, p. 290).

Em um discurso que tange aos fatos históricos no Brasil República, o livro relaciona brevemente a construção de Brasília com o desenvolvimento industrial nacional, mesmo em um período que, segundo o autor, era de crise econômica no país.

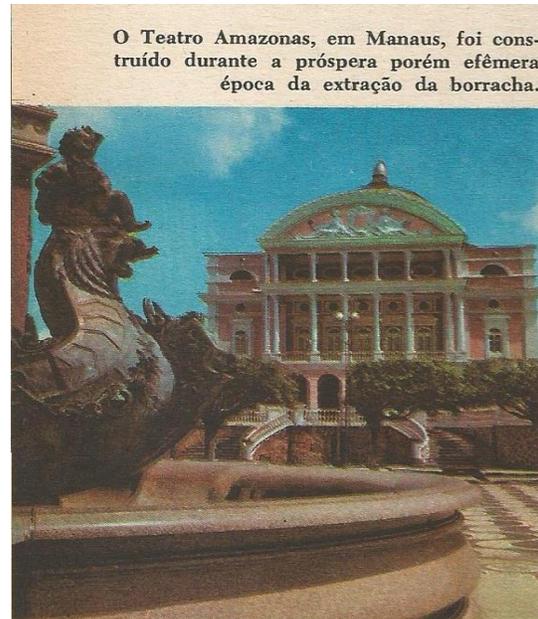
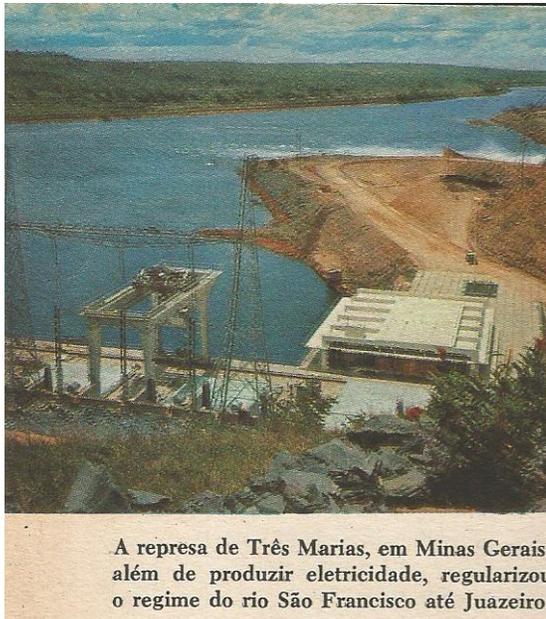
O capítulo 23 traz como título a ideia de progresso econômico e cultural brasileiro. Nesse capítulo a obra caminha na mesma direção dos anteriormente analisados: a escrita de fatos históricos – nesse caso sobre a agricultura, a industrialização e a cultura brasileira – com uma tentativa de neutralidade em seus discursos textuais, além de promover a ideia de causa e consequência, como é possível observar a partir do resumo do capítulo a seguir (Figura 32) e das próximas fotografias (Figuras 33 e 34):

Figura 32 – Aspectos do progresso econômico e cultural abordado pela obra *Compêndio de História do Brasil: Estudos Sociais*.



Fonte: Hermida (1973, p. 305).

Figuras 33 e 34 – A construção de usinas hidroelétricas no país (a esquerda) e a prosperidade promovida pela extração da borracha na cidade de Manaus (a direita), ambas no livro *Compêndio de História do Brasil: Estudos Sociais*.



Fonte: Hermida (1973, p. 305).

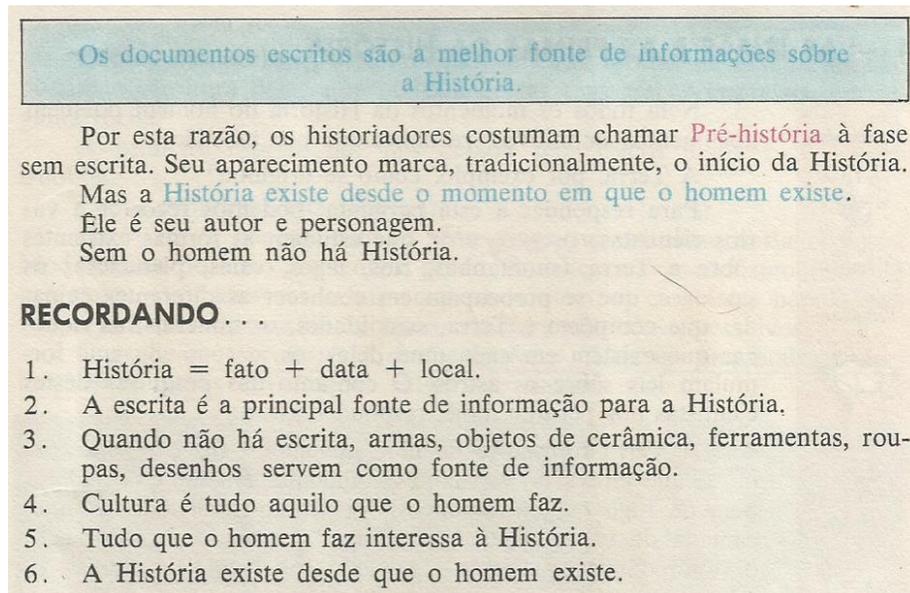
O desenvolvimento industrial é lembrado a partir da produção cafeeira em São Paulo, da extração da borracha na Amazônia, dos investimentos do Estado Novo na indústria siderúrgica, no surgimento da indústria automobilística no país e no desenvolvimento da indústria petrolífera nacional. Nesse sentido, o último capítulo do livro apresenta um discurso factual que, se por um lado não defende claramente os projetos desenvolvimentistas do país, por outro a eles não se opõe.

O quarto e último livro em análise nesta primeira parte é *Brasil: uma história dinâmica*, de Ilmar Rohloff de Mattos, Ella Grinsztein Dottori e José Luiz Werneck da Silva. Nesse livro recortamos três capítulos para análise: “Que história é esta?”, “No litoral, como caranguejos” e “Independência ou morte!”.

Nossa escolha pelo capítulo introdutório “Que história é esta? Aqui começa a história...” ocorreu porque é neste que a obra apresenta suas visões sobre História, sobre o ser humano e sobre as sociedades.

Sobre a História, esse primeiro capítulo a entende de forma factual, na qual a escrita é o elemento fundamental para que seja possível interpretá-la. Quando não há escrita, como no caso das sociedades pré-históricas, como a obra mesmo menciona, outras fontes históricas podem ser utilizadas para escrever a história dessas sociedades, escrever as culturas. O livro aponta também que os geógrafos, geólogos, astrônomos, biólogos, arqueólogos e paleontólogos também são responsáveis por estudar, produzir e escrever a história da Terra. O trecho abaixo recortado da página 05 nos apresenta essas características:

Figura 35 – A escrita e o estudo da História no livro *Brasil: uma história dinâmica*.



De acordo com a obra didática, a história se interessa pelas atividades humanas, sendo elas os acontecimentos políticos, as maneiras de viver, o progresso das ciências, as artes, etc. Nesse caminho, as fontes históricas são fundamentais para uma escrita histórica: “Todos os registros da presença do homem são chamadas de fontes históricas” (MATTOS; DOTTORI; SILVA, 1977, p. 04).

Ainda no capítulo introdutório, o livro apresenta uma visão evolucionista da história, da sociedade, dos homens e, inclusive, das cidades, corroborando inclusive com as teorias

da seleção natural formuladas pelo naturalista Charles Darwin no século anterior. A obra aponta a ideia de “civilização” para as sociedades que acumularam “muitas experiências técnicas, conhecimentos, enfim o que tem uma cultura mais completa [...]” (MATTOS; DOTTORI; SILVA, 1977, p. 10), como é possível observar a partir do trecho a seguir recortado do livro:

O homem não é o mais forte dos animais sobre a Terra. Sua inteligência permitiu-lhe superar os problemas que foram surgindo. As soluções que encontrava eram transmitidas a seus descendentes, através da linguagem falada ou escrita.

Os outros animais não desenvolveram, com tanta perfeição, a capacidade de transmitir suas experiências.

[...]

Nossa História começa em 1859, quando Darwin, cientista inglês, lançou a ideia que

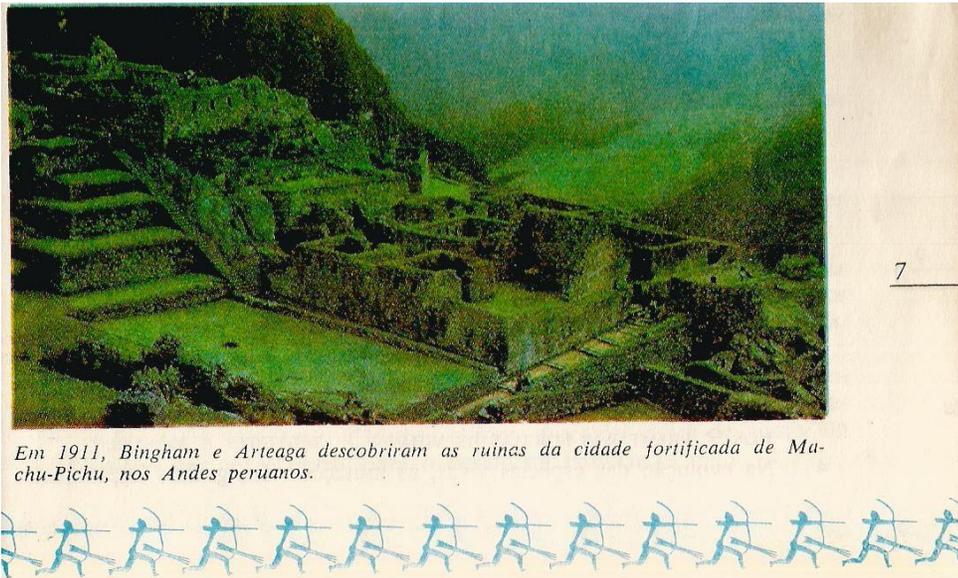
“Na Natureza, sobrevive aquele que está melhor adaptado”.

(MATTOS; DOTTORI; SILVA, 1977, p. 10-11, grifo dos autores).

O livro, ao mesmo tempo que entende que “não há grupo racial com inteligência superior à de outro”, afirma que “aquele que melhor se adapta ao meio ambiente sobrevive” (MATTOS; DOTTORI; SILVA, 1977, p. 17).

É nesse mesmo capítulo que as cidades aparecem pela primeira vez: Machu Picchu (Figura 35), tratada como uma antiga cidade arqueológica, como já nos lembrara anteriormente Zanotelli (2014), e uma cidade moderna em comparação com um grupo indígena possivelmente tradicional (Figura 36).

Figura 36 – Fotografia da cidade de Machu Picchu, no livro *Brasil: uma história dinâmica*.



Em 1911, Bingham e Arteaga descobriram as ruínas da cidade fortificada de Machu-Pichu, nos Andes peruanos.

Fonte: Mattos, Dottori e Silva (1977, p. 7).

Figura 37 – Comparação entre um povo tradicional e uma cidade moderna capitalista, no livro *Brasil: uma história dinâmica*.



Fonte: Mattos, Dottori e Silva (1977, p. 10).

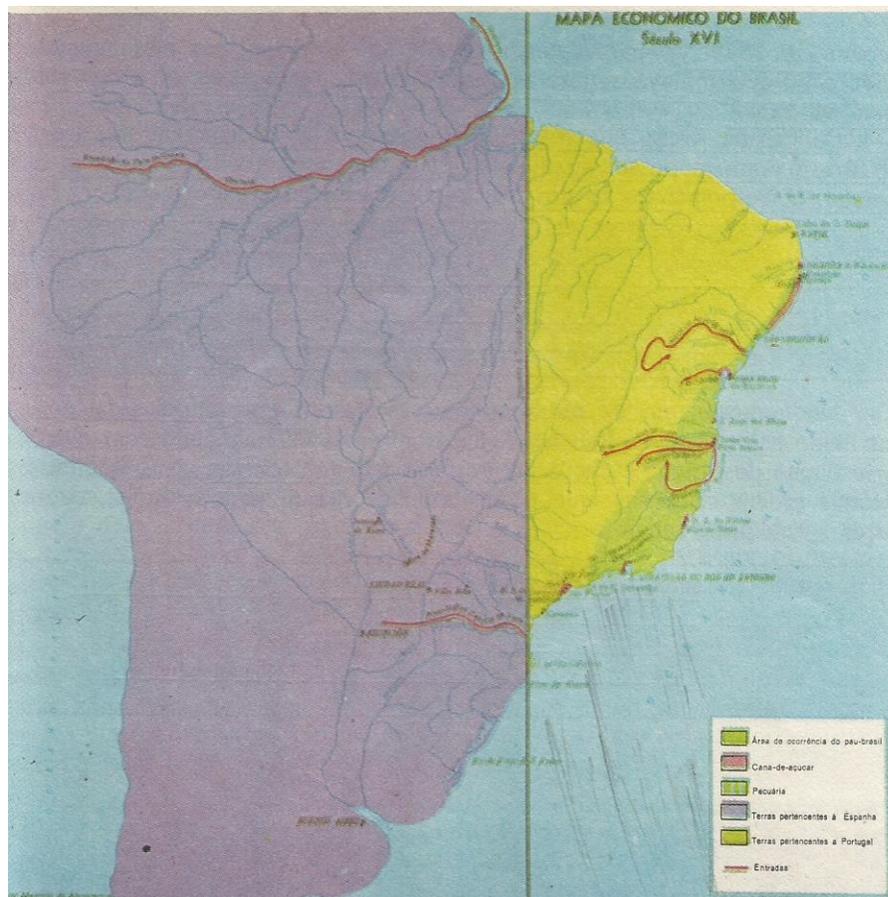
A própria classificação geoeconômica mundial à época estaria ligada às questões evolucionistas das sociedades, como citam os autores:

Mesmo no mundo **civilizado**, isto é, aquele já acumulou muitas experiências, técnicas, conhecimentos, enfim o que tem uma cultura mais completa – também existem diferenças.

Assim, o mundo se divide hoje em países de desenvolvimento acelerado, como os Estados Unidos, a União Soviética, Japão, e países de desenvolvimento mais lento, como os países latino-americanos em geral, os países da África Negra e muitos outros (MATTOS; DOTTORI; SILVA, 1977, p. 10, grifo dos autores).

O quarto capítulo do livro, “No litoral, como caranguejos”, se dedica a discorrer sobre a colonização litorânea brasileira entre os anos de 1534 a 1661. Nesse capítulo, as cidades aparecem como formadoras dos primeiros municípios do país, no litoral brasileiro, como o mapa e o recorte textual a seguir demonstram:

Figura 38 – Mapa apresentando as principais atividades agrícolas no século XVI na colônia portuguesa, além de indicar algumas rotas de entradas no território, no livro *Brasil: uma história dinâmica*.



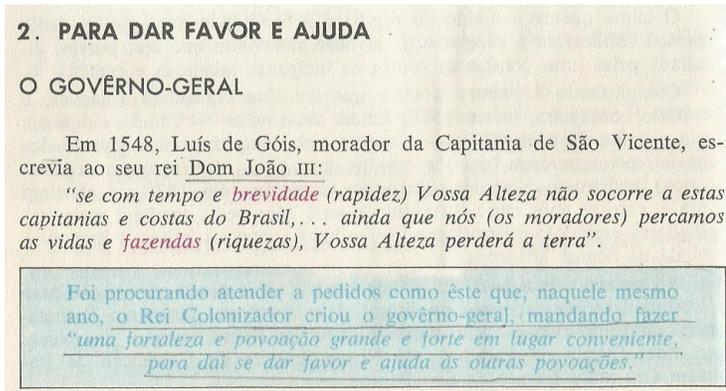
Fonte: Mattos, Dottori e Silva (1977, p. 73).

Relacione as vilas e cidades fundadas no século XVI, consultando o mapa da página 73.

Elas deram origem aos primeiros municípios brasileiros. Um **município** constitui uma divisão político-administrativa de uma capitania, de uma província ou de um Estado, sob a direção de uma câmara municipal e, mais recentemente, de um prefeito (MATTOS; DOTTORI; SILVA, 1977, p. 76, grifos dos autores).

A relação do texto com o mapa deixa claras as intenções da obra de relacionar as primeiras atividades econômicas na colônia com o surgimento das primeiras cidades. Além disso, a defesa do território teria sido um motivo importante que levou à necessidade de sua ocupação e da fundação de suas primeiras cidades, como se observa nos trechos a seguir:

Figura 39 – Mapa apresentando as principais atividades agrícolas no século XVI na colônia portuguesa, além de indicar algumas rotas de entradas no território, no livro *Brasil: uma história dinâmica*.



Fonte: Mattos, Dottori e Silva (1977, p. 72).

Esta *fortaleza e povoação grande e forte* foi a primeira cidade brasileira – Salvador, construída por Tomé de Sousa, primeiro governador-geral do Brasil, que foi auxiliado por Diogo Álvares, o Caramuru. Inaugurada no dia 1º de novembro de 1549, a primeira capital brasileira localizava-se *em um lugar conveniente*: às margens da baía de Todos os Santos, no centro geográfico do litoral brasileiro, o que permitiria ao governador “*dar favor e ajuda*” a tôdas as capitanias hereditárias.

Para que fôsse possível a fundação da cidade, nela instalando a sede do govérno geral, o rei Dom João III **resgatou** (comprou) dos herdeiros de Francisco Pereira Coutinho – primeiro donatário da capitania hereditária da Bahia de Todos os Santos – os direitos que sôbre ela

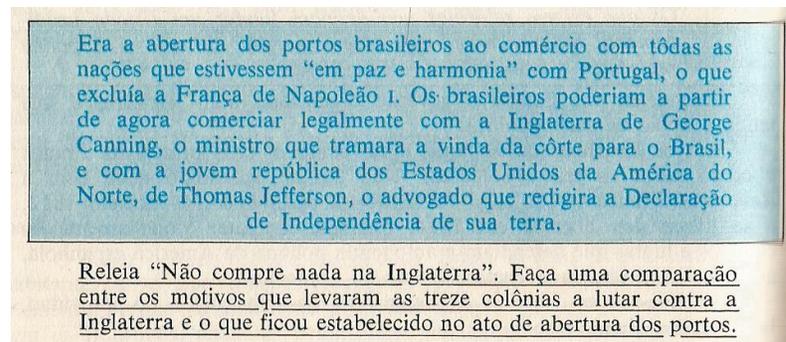
possuíam, transformando-a na primeira **capitania real ou da coroa** (MATTOS; DOTTORI; SILVA, 1977, p. 72-73, grifos dos autores).

O último capítulo do livro *Brasil: uma história dinâmica*, intitulado “Independência ou morte!”, aborda o processo de independência do Brasil, entre 1789 e 1822. Esse capítulo possui dois subcapítulos que retratam a chegada da família real ao Brasil no ano de 1808, inicialmente em Salvador (dia 22 de janeiro) e logo em seguida para o Rio de Janeiro (dia 7 de março): “Um coração de tigre e uma cabeça de mula” e “Era no tempo do Rei”.

Com a chegada da elite real portuguesa e o processo de abertura dos portos, os autores afirmam que as cidades brasileiras foram se modificando, principalmente com a entrada no país de mercadorias europeias, com o crescimento do comércio e com a migração de muitas pessoas do campo para as cidades, como mostram os trechos a seguir:

A atividade comercial crescente movimentava a vida nas cidades, como no Rio de Janeiro, Salvador, Recife e Belém. Muitos comerciantes instalaram lojas nas ruas próximas aos portos. Os hábitos da população se modificaram, passando a se utilizar de artigos europeus, vestindo-se à moda europeia e construindo residências urbanas segundo os modelos europeus. Muitos senhores de terra e escravos, que nunca haviam abandonado as suas fazendas, foram morar no Rio de Janeiro [...] (MATTOS; DOTTORI; SILVA, 1977, p. 165).

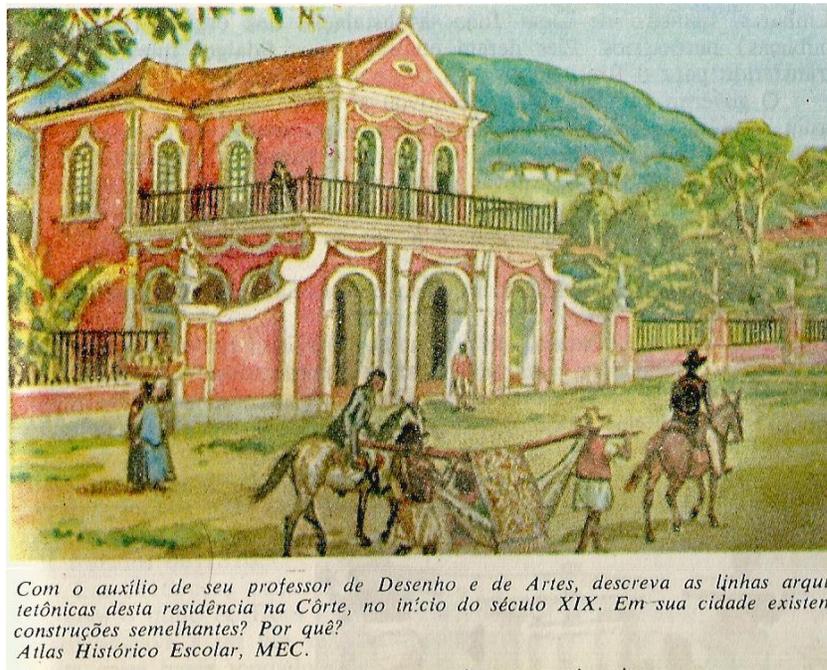
Figura 40 – Pequeno texto sobre a abertura dos portos seguido de uma atividade proposta, no livro *Brasil: uma história dinâmica*.



Fonte: Mattos, Dottori e Silva (1977, p. 164).

O livro propõe, também, uma atividade comparativa entre a arquitetura das construções coloniais com as construções existentes na cidade do estudante usuário do livro didático (Figura 41):

Figura 41 – Atividade proposta pelo livro *Brasil: uma história dinâmica*.



Fonte: Mattos, Dottori e Silva (1977, p. 167).

Por fim, essas concepções de cidade no livro *Brasil: uma história dinâmica* perpassam uma história factual. À medida que a obra apresenta a história do nosso país, as cidades vão aparecendo conforme suas importâncias nos devidos momentos históricos.

As ideias evolucionistas, no sentido de valorizar o progresso material, intelectual, etc., que estão presentes nos discursos da obra quando se remete às cidades no capítulo introdutório, como ora já mencionado, não aparecem nos outros capítulos analisados.

Uma característica até então comum entre esses dois últimos livros analisados (HERMIDA, 1973; MATTOS; DOTTORI; SILVA, 1977) é que as cidades da década de 1970 praticamente estão ausentes dos materiais, reforçando a perspectiva de uma obra didática de história, que estava voltada para questões do passado. A ênfase vai recair

principalmente sobre a história do Brasil Império e do Brasil Colônia. Além disso, as obras buscam em seus discursos textuais e imagéticos apresentar uma história a partir dos acontecimentos, dos fatos históricos, pouco problematizados.

Para finalizar, entendemos que professores e estudantes, com suas práticas de leituras, poderiam estabelecer outras formas de análise e reflexão a respeito das cidades, da sociedade, da industrialização e da história a partir dessas quatro obras didáticas analisadas, visto que seus elementos textuais e imagéticos propiciam essas outras abordagens. Como, então, esses sujeitos educacionais utilizavam esses materiais em sala nas aulas de Estudos Sociais ou até mesmo nas aulas de História nas escolas em que não trabalhavam com a disciplina Estudos Sociais?

### **3.2.2 Perspectivas geográficas das cidades nos/dos livros didáticos**

Esta parte do Capítulo 3 se dedica a estudar os quatro livros didáticos que apresentam uma abordagem geográfica predominante em relação às discussões relativas às cidades.

Nosso primeiro livro em análise é *Estudando São Paulo: estudos sociais*, de José de Arruda Penteado e Bernardo Issler. Esse livro possui 72 páginas dedicadas aos estudantes do 3º ano do ensino de 1º grau do estado de São Paulo. Essa obra foi aprovada pela Equipe Técnica do Livro e do Material Didático da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 1971, segundo consta no próprio material.

Nesse livro nossos recortes ocorreram nas lições (capítulos) nº 27 (“A indústria paulista”), nº 28 (“Os modernos transportes”) e nº 29 (“A grande São Paulo”). Iniciamos nossas análises por essa última lição, visto que retrata diretamente as cidades paulistas, apresentando fotografias das grandes aglomerações urbanas do estado, com suas vastas avenidas e edificações (Figuras 42 e 43), consideradas pela obra frutos de um progresso econômico da época.

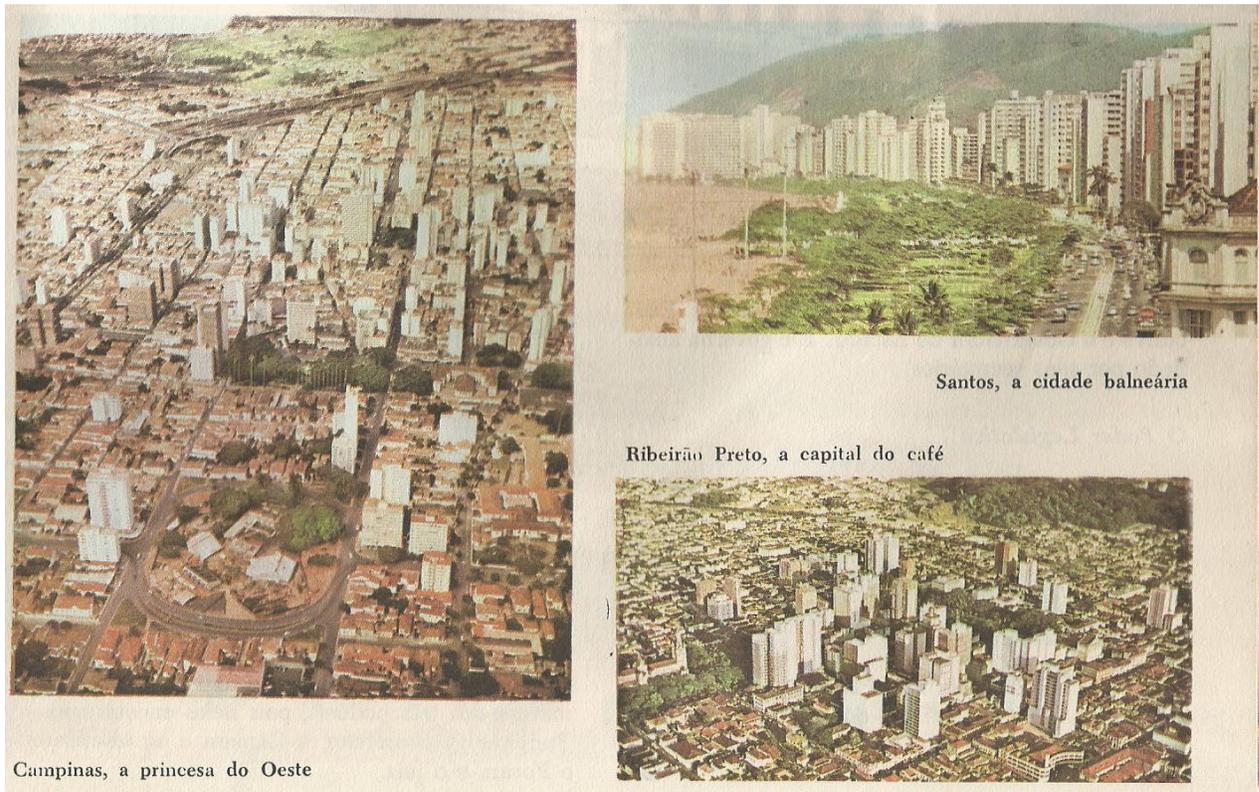
Figura 42 – Fotografia da cidade de São Paulo como destaque na introdução da lição nº 29 do livro *Estudando São Paulo: estudos sociais*.



Fonte: Penteadó e Issler (1977, p. 60).

Nas imagens a seguir (Figura 43), outras três “importantes cidades” são apresentadas, cada uma trazendo um *slogan* em sua legenda: “Campinas, a princesa do Oeste”, “Santos, a cidade balneária” e “Ribeirão Preto, a capital do café”.

Figura 43 – Fotografias de “importantes” cidades paulistas apresentadas na sessão “EXERCÍCIOS” da lição nº 29 do livro *Estudando São Paulo: estudos sociais*.



Fonte: Penteadó e Issler (1977, p. 61).

Essas fotografias das cidades são precedidas do discurso escrito que tange à modernidade capitalista e a importância econômica de cada uma:

Bem perto de São Paulo duas grandes cidades possuem mais de 300.000 habitantes: Santos e São Vicente. Com a bela paisagem marinha e suas praias, são os maiores centros *balneários* do Estado. O porto de Santos é de grande importância econômica para o Estado (PENTEADO; ISSLER, 1977, p. 60-61, grifo dos autores).

Cerca de 100 quilômetros da Capital está Campinas, com mais de 300 mil habitantes. Foi enorme seu crescimento industrial e hoje é uma moderna cidade com largas avenidas movimentadas e com um comércio intenso (PENTEADO; ISSLER, 1977, p. 61).

Outras também são citadas pelos autores:

São muitas as cidades importantes do nosso Estado. Mas devemos destacar Sorocaba, com 160.000 habitantes, por ser uma das maiores regiões industriais do Estado (PENTEADO; ISSLER, 1977, p. 61).

Piracicaba está situada na zona de maior produção açucareira do Estado. A instalação de indústrias possibilitou seu progresso e desenvolvimento (PENTEADO; ISSLER, 1977, p. 61).

Esses discursos de modernidade aparecem ao longo dos três capítulos analisados e são precedidos das ações do Estado como importante sujeito no progresso do país, como é possível observar nos exemplos recortados a seguir:

Em 1957 o governo brasileiro criou a Rede Ferroviária Federal. Depois dessa data o governo comprou todas as estradas de ferro particulares (PENTEADO; ISSLER, 1977, p. 58).

Duas modernas estradas de rodagem estão sendo construídas. Uma é a *Rodovia Castelo Branco*. A outra é a *Rodovia do Imigrante* (PENTEADO; ISSLER, 1977, p. 59, grifos dos autores).

A empresa Viação Aérea São Paulo – VASP – pertence ao governo do Estado. Ela vai a todos os Estados do Brasil (PENTEADO; ISSLER, 1977, p. 59).

Pensando num futuro, o governo resolveu estudar e planejar o crescimento de São Paulo e das cidades e municípios vizinhos (PENTEADO; ISSLER, 1977, p. 60).

Muita coisa vai ser feita. Para melhorar os transportes já começou a ser construído o metrô [...] (PENTEADO; ISSLER, 1977, p. 60).

A venda dos gêneros alimentícios vai ser melhorada. A água será aumentada para atender

toda a população de São Paulo (PENTEADO; ISSLER, 1977, p. 60).

Essas seis transcrições do livro *Estudando São Paulo* exemplificam a perspectiva de modernidade que emerge na obra, acompanhadas do papel do Estado e sempre em uma perspectiva progressista para as cidades e para a população.

Na Lição nº 27, a industrialização brasileira é apresentada como necessária para o abastecimento interno no país, como mostra o próximo recorte textual seguido de algumas gravuras presentes no livro (Figura 44) que apresentam essa modernidade promovida pela industrialização no estado de São Paulo:

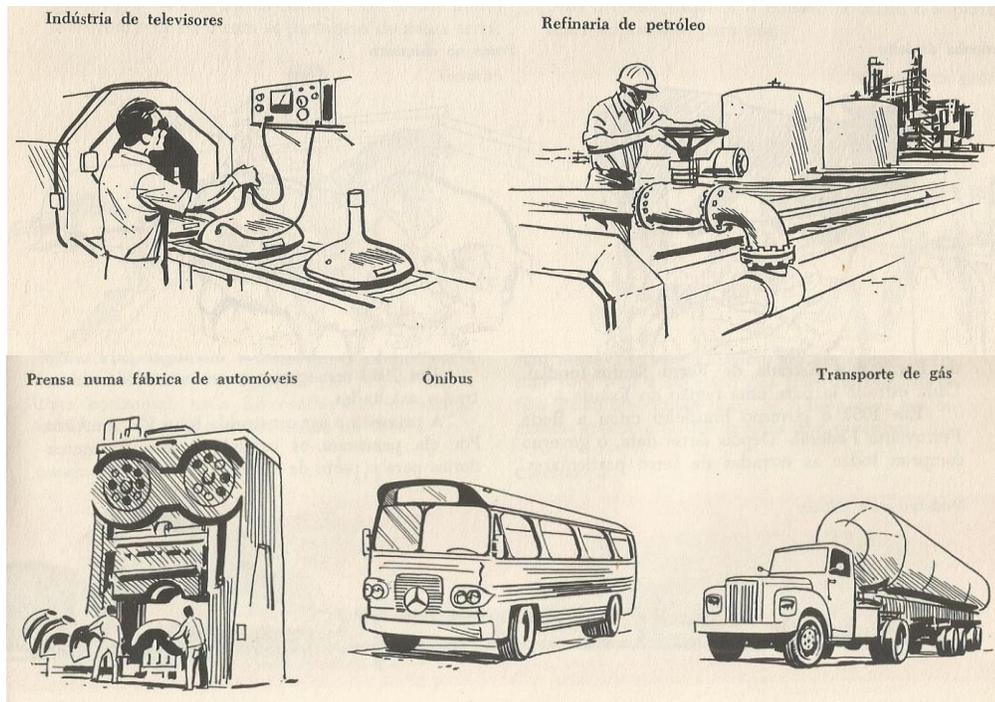
O Brasil comprava muitos produtos industrializados da Europa e dos Estados Unidos.

Mas duas vezes houve guerra na Europa. Por isso os países não podiam mandar seus produtos para cá. Muitos brasileiros acharam então que os produtos deviam ser fabricados no Brasil.

O Estado onde foram criadas mais indústrias foi o nosso.

O nosso Estado era muito rico, tinha muitos operários e havia energia elétrica para as indústrias (PENTEADO; ISSLER, 1977, p. 56).

Figura 44 – Gravuras relativas à industrialização paulista presentes na Lição nº 27 do livro *Estudando São Paulo: estudos sociais*.



Fonte: Penteadó e Issler (1977, p. 56-57).

Uma observação pertinente sobre os discursos dos livros *Estudando São Paulo: estudos sociais* e também em nosso próximo livro em análise, *Estudos Sociais 1*, de Jorge G. Brito, Joel R. Teixeira e Sérgio P. Guerra, é a respeito de sua opção por apresentar os papéis das grandes cidades no cenário econômico e político nacional em detrimento das pequenas cidades.

Nessa direção, e retomando a década de 1970 no auge do êxodo rural brasileiro, Santos (2008a) destaca dois tipos de urbanização nos países subdesenvolvidos: a) Nascimento de numerosas pequenas cidades (de até 20 mil habitantes)<sup>37</sup>; b) A polarização urbana em função de uma cidade. Essa polarização foi uma das características do êxodo rural no Brasil, como exemplificado no caso do estado de São Paulo a partir de sua capital e de outras grandes cidades a crescer, como Campinas, Santos, Sorocaba e as cidades do então ABC Paulista. Percebe-se, assim, nos livros *Estudando São Paulo: estudos sociais* e *Estudos Sociais 1* a opção por apresentar

<sup>37</sup> Santos (2008) também denomina as pequenas cidades de “cidadezinhas”.

essas cidades concentradoras dos fluxos migratórios vindos das diferentes áreas rurais no país.

A Lição nº 28 do livro *Estudando São Paulo* discorre sobre “Os modernos transportes”. As ferrovias e as rodovias são entendidas como importantes contribuidoras para o desenvolvimento econômico do estado de São Paulo. Na imagem principal do capítulo o Aeroporto de Congonhas ganha destaque e na parte inferior da página um trem elétrico, ambos como sinônimos dessa modernidade a partir dos meios de transportes.

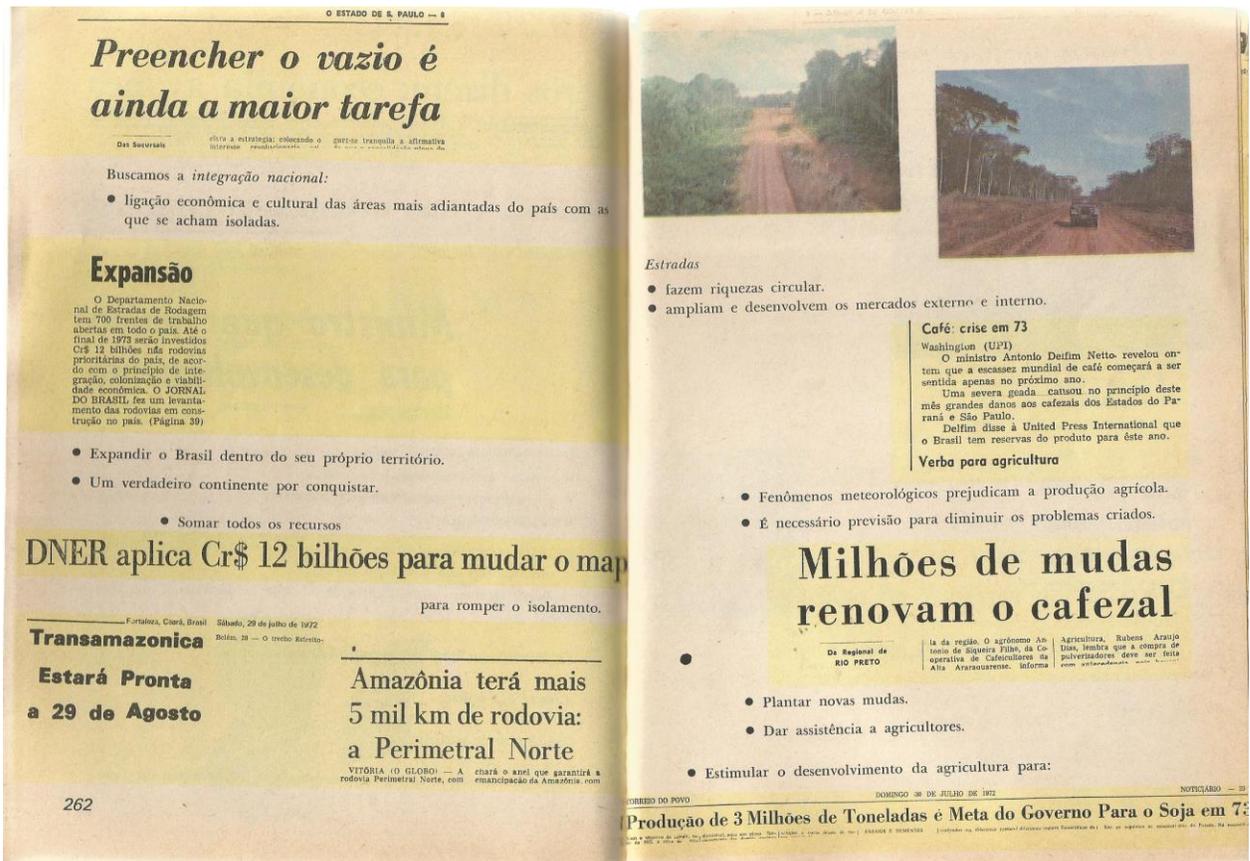
Figura 45 – Lição nº 28 do livro *Estudando São Paulo*.



De um país com ferrovias modernas, o lema “Governar é abrir estradas” do presidente Washington Luís (1926-1930) pode ser ressignificado para o início da segunda metade do mesmo século. Os investimentos em rodovias e a chegada das indústrias automobilísticas ao Brasil, em um momento de “modernização” do país, foram constantes, o que é retratado por esses dois livros didáticos analisados.

A Figura 46 mostra duas páginas do livro *Estudos Sociais 1* com reportagens de jornais à época que mostram a “busca pela integração nacional” a partir da expansão rodoviária brasileira:

Figura 46 – Reportagens em destaque no livro *Estudos Sociais 1*.



Fonte: Brito, Teixeira e Guerra (1973, p. 262-263).

Cabe considerar aqui que o livro *Estudos Sociais 1* não traz consigo algum capítulo que trate diretamente sobre as questões das cidades. As cidades emergem em outros capítulos, principalmente nas discussões relativas à industrialização e à modernização

do país. Com isso, optamos por trabalhar com os capítulos VI, VII, IX e X, respectivamente “O Estado brasileiro”, “O Brasil produz”, “As atividades secundárias no Brasil” e “O mapa do Brasil ainda está sendo feito”.

Essas concepções de progresso e modernidade mencionadas no parágrafo anterior se repetem constantemente ao longo dos capítulos do livro, como no exemplo a seguir, no qual os autores buscam justificar a necessidade do desenvolvimento do país:

Povo e governo têm de trabalhar unidos pelo desenvolvimento. Somente aumentando a riqueza nacional pode-se criar a verdadeira democracia. A democracia é o regime em que todos têm liberdade, pois não há pobreza nem injustiça (BRITO; TEIXEIRA; GUERRA, 1973, p. 186).

Mas como afirmar a possibilidade de democracia e liberdade em meio ao Regime Ditatorial Militar? Que democracia e que liberdade seriam essas? O próprio livro, em um capítulo anterior, já afirmara que as eleições presidenciais no Brasil ocorriam de forma *indireta*, sendo presidente e vice-presidente escolhidos por um *colégio eleitoral* (p. 181). Ainda nesse capítulo, o livro chega a afirmar também a importância da Constituição de 1967 e das emendas a ela em 1969, tudo em prol do progresso econômico do país:

Hoje, mais do que nunca, em todos os países do mundo, os governos tentam organizar a vida econômica. Para isso, novas leis são feitas, surgem novas constituições ou se modificam as que existem (BRITO; TEIXEIRA; GUERRA, 1973, p. 180).

A ideia de “progresso” aparece constantemente ao longo da obra. No capítulo “O Brasil produz”, o progresso individual é apresentado como resultado da ação individual e da importância do governo sobre os sujeitos:

Quando você, dentro de poucos anos, se tornar adulto e for ganhar a vida pelos próprios meios, procurará:

- adquirir instrução e experiência para progredir individualmente.

Ao governo caberá:

- dar a você os meios de adquirir instrução e experiência;
- fazer cumprir as leis, a fim de que você não seja explorado;
- cobrar impostos justos, para aplicar os recursos obtidos no interesse coletivo (de todos);
- estimular, proteger e orientar todas as atividades que favoreçam o progresso (BRITO; TEIXEIRA; GUERRA, 1973, p. 186-187).

Ainda no mesmo capítulo, a “justiça” é apresentada como consequência do progresso econômico no país:

Note que, à medida que o tempo passou, a sociedade foi se tornando mais justa:

- foi abolida a escravatura;
- o voto passou a ser um direito sagrado de todos os cidadãos;
- a educação ficou ao alcance cada vez maior de pessoas.

Observe estes fatos:

- 1.º) foram as grandes exportações de café que precederam a abolição da escravatura;
- 2.º) foi com a industrialização do país que surgiu o direito de voto a todos os cidadãos.

Quando estudamos a economia nacional, precisamos ter em mente que estamos **construindo um país** (BRITO; TEIXEIRA; GUERRA, 1973, p. 187, grifo dos autores).

Além da tentativa de relacionar o progresso econômico às conquistas dos direitos sociais e políticos, mais uma vez o livro se contrapõe ao citar o direito ao voto a todos em um contexto de um Regime Ditatorial, como já mencionado, onde a liberdade e os direitos políticos eram restritos.

Retomando a questão das cidades, uma definição (talvez a única entre todos os livros analisados) é encontrada no mesmo capítulo:

Vamos trabalhar com as palavras: “rural” (aquilo que se refere aos campos e florestas) e “urbana” (aquilo que se refere às cidades). Você vai completar com as palavras: primárias, secundárias, terciárias.

As atividades *urbanas* são as \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

As atividades *rurais* são as \_\_\_\_\_.

Pode haver atividades primárias na cidade, como pode haver secundárias e terciárias nas zonas rurais, porém não é o comum (BRITO; TEIXEIRA; GUERRA, 1973, p. 193, grifos dos autores).

A definição de cidade no livro está atrelada diretamente às atividades econômicas: a cidade como símbolo dos serviços (o termo comércio não aparece na classificação dos autores) e das atividades de transformação ou industriais.

O discurso em prol da industrialização e da modernização do país é encontrado constantemente no livro, pois “A indústria é a chave da economia dos nossos dias” (BRITO; TEIXEIRA; GUERRA, 1973, p. 241). A indústria é atrelada pela obra aos bens pessoais, aos bens alimentícios, ao vestuário, à água, aos empregos, às fontes de energia, às riquezas do país, a não ter dívidas externas, etc. Esse discurso aparece sem uma maior reflexão ou preocupação sobre o papel e os possíveis desdobramentos de todo desenvolvimento econômico brasileiro, como é possível notar a partir das figuras 47 e 48 a seguir:

Figura 47 – Atividade na página 244 do livro *Estudos Sociais 1*.

Produzir mais e distribuir melhor



A indústria é fundamental para o desenvolvimento porque:

- ( ) cria maior número de empregos.
- ( ) prejudica as atividades agrícolas.
- ( ) estimula os outros dois setores da economia.
- ( ) favorece o desenvolvimento técnico.
- ( ) polui a atmosfera.
- ( ) permite ao país apenas exportar mais toneladas.
- ( ) permite ao país exportar com mais vantagem.
- ( ) aumenta o mercado interno.

Fonte: Brito, Teixeira e Guerra (1973, p. 244).

Essa atividade apresentada pela Figura 47 presente busca identificar somente os aspectos considerados positivos do desenvolvimento industrial do país. Cabe-nos aqui questionar, visto que os itens “prejudica as atividades agrícolas” e “polui a atmosfera”,

que são elementos verdadeiros quando estudamos os impactos da indústria no campo e na cidade, aí estão para não serem marcados como verdadeiros quanto às consequências da industrialização.

Figura 48 – Página 243 do livro e suas explicações a respeito da balança comercial de um país, no livro *Estudos Sociais 1*.

Vamos analisar o gráfico.

Se você transporta um volume de 1m<sup>3</sup> (um metro cúbico) com cacau, café, açúcar, minério, madeira ou couros, ganha menos do que se exportasse 1m<sup>3</sup> de radinhos de pilha, aparelhos eletrônicos, relógios ou produtos químicos.

O país que só exporta alimentos e matérias-primas fica *devedor* no estrangeiro.

Enquanto você e as pessoas da sua geração vão-se tornando adultas, vai acontecendo o seguinte:

**O Brasil, grande exportador de alimentos e matérias-primas, está, cada vez mais, exportando produtos industriais.**

e portanto

**está desenvolvendo e equilibrando a sua economia.**

Durante o período colonial, no Império e em grande parte da República, o Brasil dependeu das suas "monoculturas". Seu comércio exterior se fundamentava num só produto (o açúcar, depois o café).

243

Fonte: Brito, Teixeira e Guerra (1973, p. 243).

O livro ainda afirma as consequências para um país que não se industrializa, como mostra o fragmento textual a seguir:

Um país sem indústrias:

- oferece poucos empregos para a sua população – a renda *per capita* é baixa;
- como a maior parte da população não pode comprar muitas coisas, o mercado interno é fraco;
- como os produtos agrícolas e extrativos que ele exporta apresentam preços baixos no comércio internacional, o país tem poucas divisas;
- como tem de comprar os produtos industriais (que são caros) no estrangeiro, gasta todas as suas divisas (BRITO; TEIXEIRA; GUERRA, 1973, p. 242).

Cabe retomarmos mais uma vez Santos (2008a) para identificar que tipo de industrialização foi essa desenvolvida em países subdesenvolvidos, como no caso brasileiro. O atraso técnico-industrial foi a justificativa muitas vezes utilizada pelos governantes à época, bem como encontrada nos livros didáticos, para incentivar e impulsionar a industrialização. Mas a quem interessava a industrialização?

Mais recentemente, o atraso técnico criado pelo progresso da industrialização nos países subdesenvolvidos criou, para eles, uma nova dependência em relação aos países industrializados. Desse modo, à criação de filiais das empresas nos países do centro corresponde a chegada de estrangeiros para ocupar postos de direção e cargos de confiança. Ajunte-se a isso que alguns estrangeiros chegam também para compor o quadro das chamadas “ajuda” e “cooperação técnica” dos países desenvolvidos no Terceiro Mundo (SANTOS, 2008a, p. 43).

No cenário brasileiro, as décadas de industrialização do país apresentaram também a criação do que se tornariam grandes empresas estatais: Companhia Siderúrgica Nacional (1941), Companhia Vale do Rio Doce (1952), Petrobras (1953), entre outras, que deram enormes lucros ao Estado brasileiro nas décadas seguintes às suas fundações. Além disso, o Estado brasileiro se tornou beneficiário da chegada das filiais das empresas multinacionais ao país.

Cabe mencionar também o papel das elites locais no processo de desenvolvimento econômico e industrial das cidades e como sujeitos importantes na balança orçamentária comercial de um país. Santos (2008a) nos alerta que

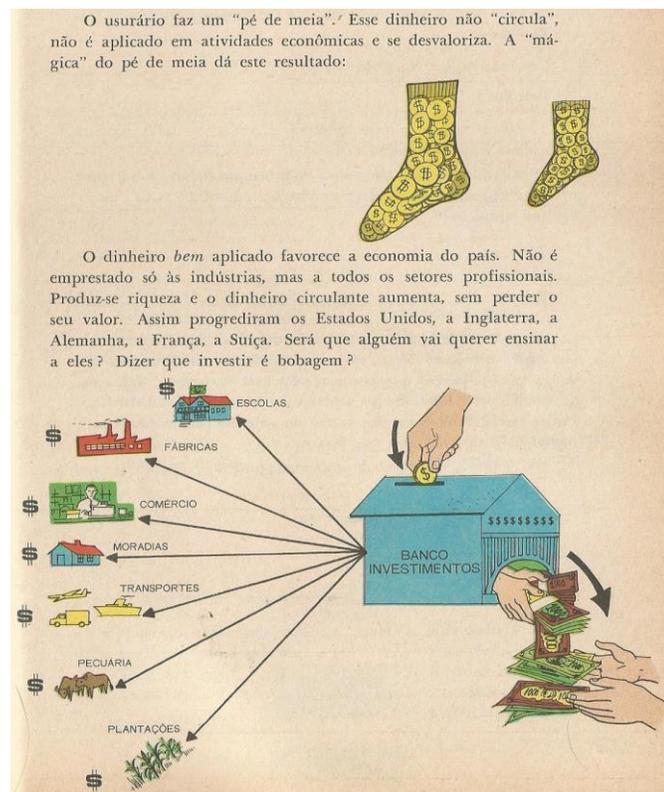
[...] é necessário precaver-se de fazer generalizações, e isso por duas razões:

- a burguesia local está longe de ter sempre uma mentalidade de capitão da indústria; parece que a regra geral é o contrário;
- quanto aos investimentos de capitais alienígenas à cidade [...] os lucros daí provêm são, em grande parte, exportados.

Nunca é demais insistir na ação freqüentemente nefasta da burguesia "local". [...] A burguesia local tem uma ideologia antinacional ou não-nacional, já que se acha implicada com o comércio estrangeiro. Tendo tido, no passado, grandes privilégios, criou uma ideologia eivada de preconceitos, atitude para ela indispensável em um momento em que tudo está prestes a mudar (SANTOS, 2008a, p. 95-96).

Nesse caminho, é importante ressaltar os papéis das elites locais, do Estado e das empresas multinacionais no processo de industrialização do Brasil. O livro *Estudos Sociais 1* nos apresenta uma concepção de que o interesse da industrialização era da população brasileira como um todo, e ela que havia impulsionado esse movimento e que traria retorno e prosperidade a todos:

Figura 49 – Esquema da geração de riquezas apresentada no livro *Estudos Sociais 1*.



Fonte: Brito, Teixeira e Guerra (1973, p. 256).

### 26. As grandes empresas industriais

Há pouco tempo, a população brasileira adquiriu a “febre” de investir, isto é: aplicar dinheiro.

Os resultados foram bons. É graças aos investimentos que surgiram e se ampliaram tantas indústrias. E tanta gente passou a ter onde trabalhar.

E tantos jovens foram procurar as escolas técnicas, para ganhar bons salários.

E deixamos de comprar tantas coisas no estrangeiro. Passamos até a vende-las. As pessoas que investem precisam saber que o dinheiro só se multiplica se a produção se multiplicar.

A *riqueza individual* cresce com a *riqueza nacional* (BRITO; TEIXEIRA; GUERRA, 1973, p. 254-255, grifos dos autores).

O estímulo ao impulso empreendedor também é destacado através de uma atividade da página 257 (Figura 50), direcionando o estudante para a resposta “sim”.

Figura 50 – Atividade sobre as “vantagens” de ser um acionista, no livro *Estudos Sociais 1*.

Os operários, funcionários e consumidores de uma empresa podem ser seus *acionistas* ?

SIM                       NÃO

Qual a vantagem para eles ?

---



---



---



---



---

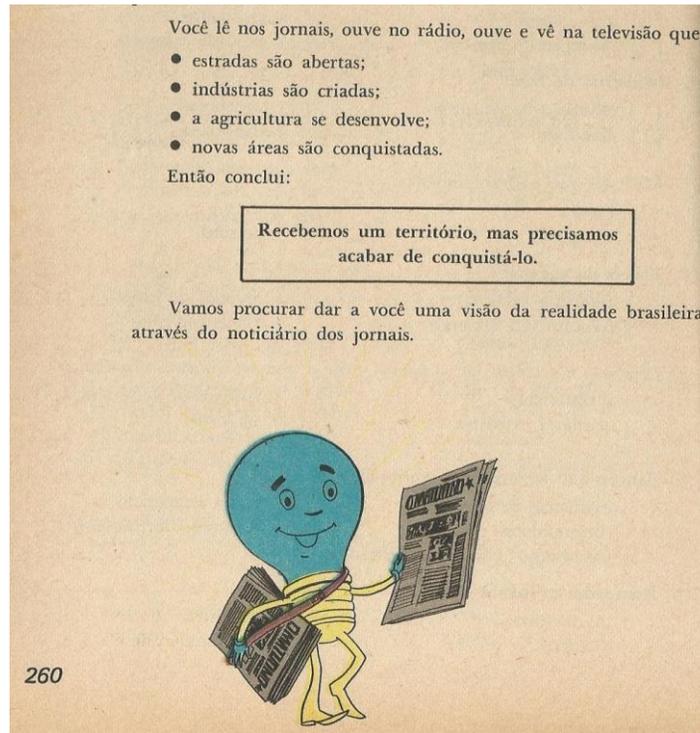


---

Fonte: Brito, Teixeira e Guerra (1973, p. 257).

Ainda no mesmo livro, suas dez últimas páginas são dedicadas a manchetes de jornais da época que tangem à prosperidade econômica do país, em um capítulo denominado “O mapa do Brasil ainda está sendo feito”. Neste, é possível observar a tentativa do livro na crença do progresso do país, conforme apresentado na página 260 (Figura 51).

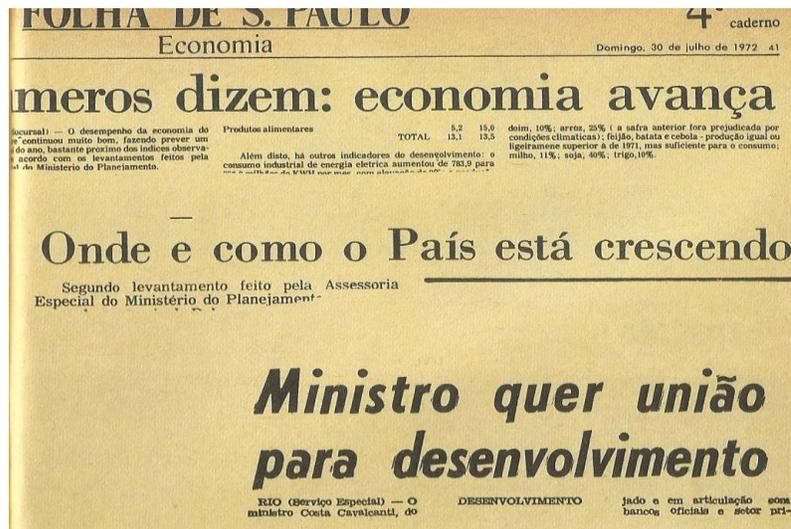
Figura 51 – A conquista do território e a busca pela modernidade apresentada no livro *Estudos Sociais 1*.



Fonte: Brito, Teixeira e Guerra (1973, p. 260).

As manchetes selecionadas pela obra coadunam com o discurso de modernidade, prosperidade e progresso do país. A crescente economia, a ocupação de todo o território, a prosperidade da agricultura e da indústria nacional e os investimentos estrangeiros no país são os exemplos de reportagens encontradas nesse último capítulo do livro, como já mostrado na Figura 46, a partir das manchetes a seguir (Figuras 52 e 53) e como descreve o fragmento posterior:

Figura 52 – Manchetes publicadas no livro *Estudos Sociais 1* que buscam mostrar o crescimento econômico brasileiro.



Fonte: Brito, Teixeira e Guerra (1973, p. 261).

Figura 53 – Manchetes publicadas no livro *Estudos Sociais 1* que destacam investimentos em capital estrangeiro no Brasil.

**COMPANHIA VALE DO RIO DOCE**  
SOCIEDADE DE CAPITAL ABERTO  
CGC — 33.592.518 GEMEC — RCA — 72.284

**AVISO AOS ACIONISTAS**

- Os brasileiros aplicam suas poupanças no desenvolvimento.

**Alemanha investe no Brasil DM 1,6 bilhão**  
BONN — Até fins de 1971, desenvolvimento, não podendo

- Estrangeiros acreditam no desenvolvimento brasileiro e aplicam capitais.

**DÓLARES PARA O NORDESTE**  
O Ministro da Indústria e Comércio, Marcus Vinícius Pratini de Moraes, em conferência no Estado do Rio Grande do Norte.

- Os recursos são destinados também às regiões menos desenvolvidas.

**Rede fluvial unirá a América do Sul toda**

**BID estuda união da América do Sul pelos rios**

JORNAL DO BRASIL □ Quinta-feira, 27/7/72 □ 1.º Caderno

Caracas (AP-20) — Um projeto dos países signatários do Tratado de Comércio e Desenvolvimento, para utilização do transporte fluvial, os países do Amé- Equador, Bolívia, Brasil, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. A comissão de

Fonte: Brito, Teixeira e Guerra (1973, p. 265).

Essas manchetes mostram que:

- o Brasil está crescendo;
- a produção agrícola e industrial aumenta;
- exporta-se mais.

[...]

O objetivo do Brasil é o desenvolvimento.

Crescer é a ordem.

Todos têm de participar (BRITO; TEIXEIRA; GUERRA, 1973, p. 242).

Mais uma vez os discursos do livro buscam inculcar nas pessoas essas concepções do progresso da economia brasileira. O povo é responsável por fazer o Brasil ir adiante, bem como todo esse progresso será responsável pela melhoria do país.

Nesse sentido, o livro abre espaço para alguns problemas vividos pelo país, como a Crise do Café de 1973, como a necessidade do cuidado com a questão habitacional, higiênica e médica, a favor do cuidado com os jovens, a questão da alimentação, das doenças e da alfabetização, mas tudo como consequências consideradas positivas que a industrialização possibilitaria trazer ao país, como o livro busca apresentar a partir da comparação das fotografias ao final da página 267 (Figura 54):

Figura 54 – Discussões sobre o Brasil da época a partir de reportagens de jornais cotidianos no livro *Estudos Sociais 1*.



Fonte: Brito, Teixeira e Guerra (1973, p. 267).

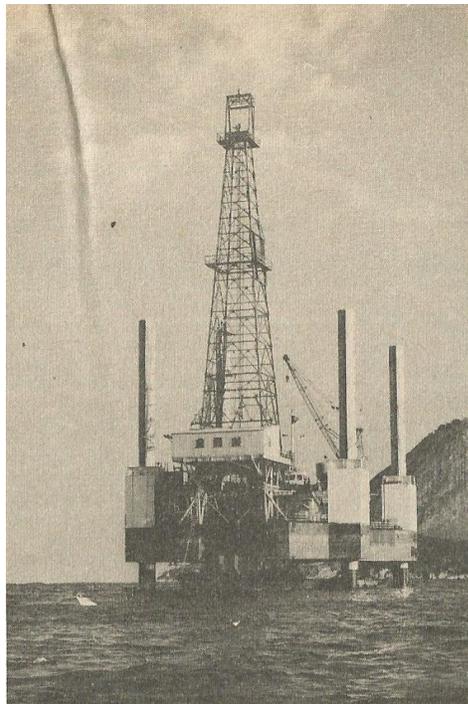
Por fim, a partir da análise dos quatro capítulos recortados, é possível afirmar que o livro *Estudos Sociais 1* reproduz de forma nítida os interesses desenvolvimentistas do Brasil veiculados pelo Regime Militar à época.

O terceiro livro analisado é *O Brasil no mundo: Estudos Sociais*, de Aroldo de Azevedo. Nessa obra selecionamos para análise os capítulos 8, 9, 13, 16 e 17, respectivamente,

“A vida industrial e a circulação das riquezas”, “O Brasil e o Mundo”, “A marcha do povoamento e a urbanização”, “Um país que se industrializa” e “Os transportes”.

No capítulo “A vida industrial e a circulação das riquezas”, a obra apresenta as características consideradas positivas da industrialização mundial. O progresso é retratado a partir das fontes energéticas que estavam se desenvolvendo, como as hidroelétricas e o petróleo, o aumento da produção industrial e da oferta de mercadorias, a circulação das riquezas a nível mundial e a ampliação dos meios de transporte, em especial com o desenvolvimento dos setores automobilísticos e aviários, como é possível observar a partir das figuras 55 e 56 a seguir:

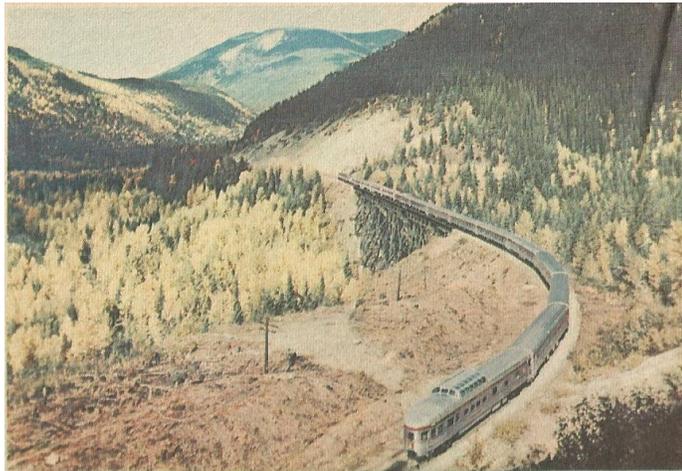
Figura 55 – A exploração de petróleo no mundo, no livro *O Brasil no mundo: estudos sociais*.



Sondagem de petróleo no fundo do mar — O homem já não se contenta em procurar petróleo no continente; sondas são instaladas no mar, no interior de baías ou golfos e nos domínios da plataforma continental (Gentileza da “Petrobrás”).

Fonte: Azevedo (1972, p. 97).

Figura 56 – A modernidade a partir do transporte ferroviário, no livro *O Brasil no mundo: estudos sociais*.



Trem transcontinental — Enorme comboio de uma das vias férreas dos Estados Unidos, atravessando as Montanhas Rochosas (Foto Coleção A. Journaux).

Fonte: Azevedo (1972, p. 104).

O capítulo finaliza apresentando uma das características do processo globalizatório: a diminuição das distâncias no mundo:

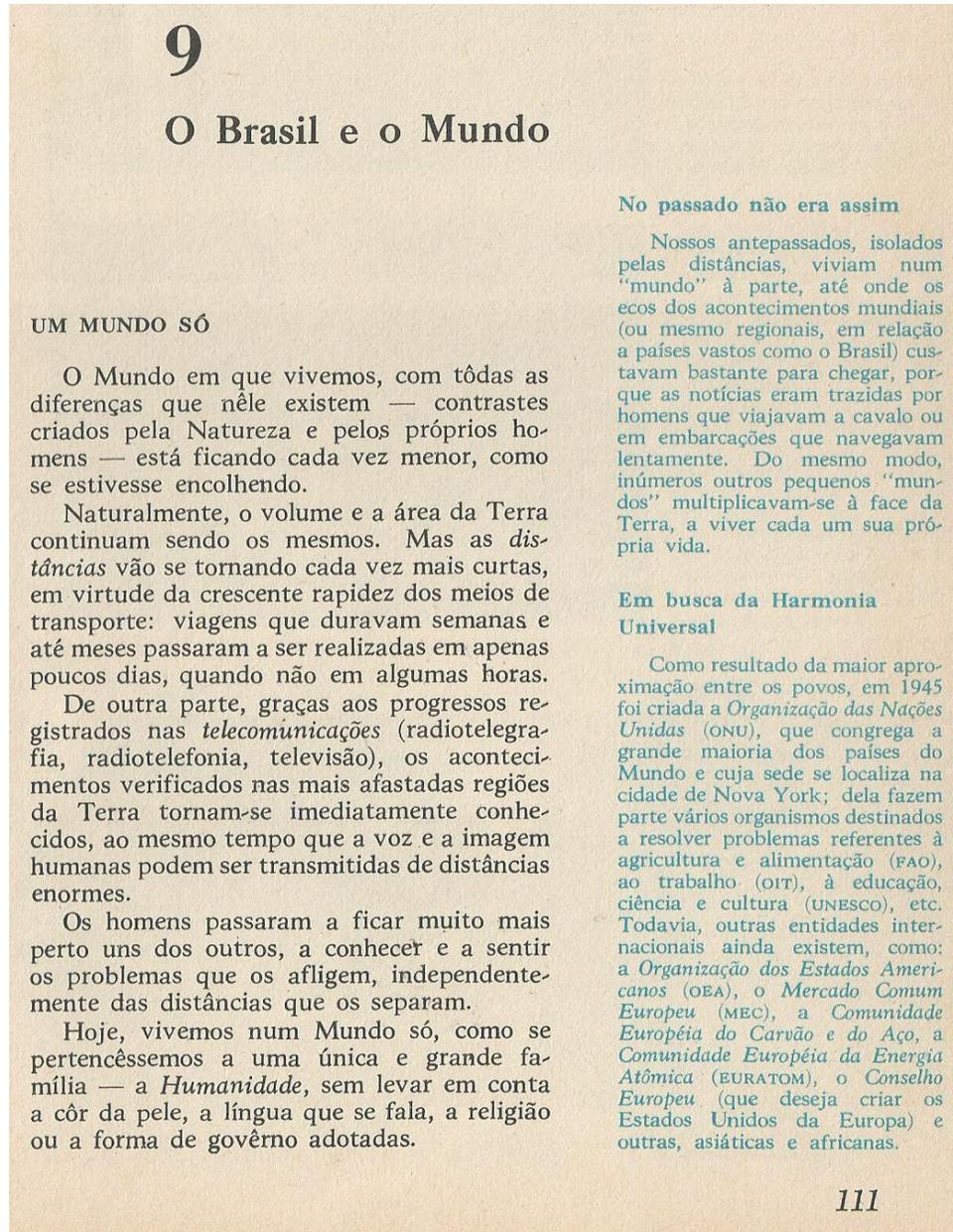
Graças a todos os progressos registrados no setor de transportes, o Mundo está ficando cada vez menor, seus habitantes sentem-se mais próximos uns dos outros. Hoje, a Terra constitui, realmente, um Mundo só, sem barreiras a separar os que nela vivem (AZEVEDO, 1972, p. 107).

A afirmação generalista do autor se confronta com o conflito político-ideológico que ocorria no mundo à época. A Guerra Fria estava por separar o mundo em dois grandes blocos: o capitalista, liderado pelos Estados Unidos, e o socialista, liderado pela União Soviética. A perspectiva do livro nos dá a clareza de que sua visão de mundo recai para o lado capitalista, visto que, além das concepções de progresso retratadas por ele, a livre circulação de pessoas e mercadorias estava por ocorrer dentro de um mesmo bloco e não entre um país capitalista e outro socialista.

O capítulo seguinte, “O Brasil e o Mundo”, inicia-se nessa mesma perspectiva progressista e agora também humanitária. Logo na primeira página, a diminuição das

distâncias é retratada no texto principal e no primeiro texto azul à direita, enquanto o segundo texto em azul fala a respeito da aproximação entre os povos a partir da ONU, a fim de buscar solucionar os problemas mundiais relacionados à fome, à agricultura, ao trabalho, à educação, etc. (Figura 57).

Figura 57 – Primeira página do capítulo 9 do livro *O Brasil no mundo: estudos sociais*.



Fonte: Azevedo (1972, p. 111).

Ainda nessa perspectiva, a obra faz uma relação entre o progresso econômico e a harmonia social e política. O capitalismo seria capaz de promover a paz e o respeito mútuo, mesmo com as diferenças econômicas no mundo:

Dentro dêsse Mundo só, que aspira encontrar uma fórmula que garanta a paz e o respeito mútuo entre todos os povos da Terra, existem profundas diferenças quanto ao desenvolvimento econômico (AZEVEDO, 1972, p. 113).

É nesse momento que o livro apresenta sua perspectiva de “evolução” para explicar o avanço e o atraso dos países na lógica econômica internacional, na qual os mais desenvolvidos estariam em etapas superiores da evolução econômica, cultural, urbana, da humanidade, etc.:

Tais contrastes representam verdadeiras etapas de uma só evolução e, com o decurso do tempo, acabarão por atenuar-se ou, mesmo, desaparecer. A História nos ensina que o poderio político-econômico não é eterno, nem se limita a determinadas áreas da Terra (AZEVEDO, 1972, p. 113).

E continua:

Passa de um país para outro, segundo o conjunto de circunstâncias que venham a caracterizar um certo período da evolução da Humanidade (AZEVEDO, 1972, p. 115).

Nessa perspectiva, a obra afirma que o Brasil, por ser um país de dimensões continentais, possui muitos contrastes naturais e contrastes humanos e econômicos. Todavia, é claro, na intencionalidade da obra de minimizar os problemas existentes no país em prol de um discurso progressista, como nos mostram os fragmentos a seguir:

Tais contrastes não devem impressionar, porque decorrem, em grande parte, das diferenças nos quadros naturais e da desigualdade registrada na evolução.

[...]

O Brasil ainda é um país jovem, em plena formação, um país de futuro. Não demorará muito para incluir-se entre as grandes potências mundiais. Sem nenhuma dúvida, será uma das potências do século XXI (AZEVEDO, 1972, p. 116).

Esse discurso pacificador vem à tona novamente na página seguinte ao afirmar uma harmonia social em meio à diversidade populacional brasileira:

### **Os contrastes humanos e econômicos**

No que se refere à população, o povo brasileiro encontra-se ainda em plena formação, graças à contribuição de povos oriundos de todos os continentes: brancos de origem européia ou asiática, negros trazidos da África, mestiços que diferem entre si, povos mongolóides. Felizmente, não existem ódios a separar uns dos outros, todos se consideram irmãos, filhos de uma Pátria só, falam uma única língua, em maioria segue uma única religião (AZEVEDO, 1972, p. 117, grifo do autor).

E é em meio a essas discussões que surge uma fotografia da cidade de São Paulo (Figura 58) com a seguinte legenda: “São Paulo, a maior cidade brasileira”, como símbolo de toda essa “evolução” que estaria ocorrendo no Brasil.

Figura 58 – A capital paulista no livro *O Brasil no mundo: estudos sociais*.



Fonte: Azevedo (1972, p. 116).

O capítulo 13, “A marcha do povoamento e a urbanização”, dedica-se a estudar sobre as cidades brasileiras. Já nas primeiras páginas do capítulo é possível notar a concepção de progresso a partir do povoamento e do surgimento das cidades em detrimento dos atrasados campo e florestas. Seria necessário então “vencer as distâncias”, assim como os colonizadores fizeram no passado. O recorte textual a seguir e a fotografia posterior apresentam claramente as intencionalidades da obra:

### **UMA TAREFA DE GIGANTES**

Hoje, na segunda metade do século XX, o Brasil ainda possui enormes extensões de terras despovoadas, ainda por conquistar ou por ser mais bem aproveitadas. Em virtude das dimensões continentais do país, grandes distâncias precisam ser vencidas. Florestas compactas, áreas alagadiças, cerrados poucos hospitaleiros, rios encachoeirados, índios bravios, regiões sem estradas e sem cidades dignas deste nome, desprovidas dos mais simples recursos para a vida civilizada – representam um desafio à energia e à coragem dos que se aventuram a penetrar nesse Brasil despovoado, mesmo com os recursos técnicos de que atualmente dispomos.

Ora, êsses mesmos obstáculos e inúmeros outros tiveram de ser enfrentados pelos nossos antepassados, a partir do século XVI [...].

Foi uma obra admirável, que nos enche de respeito e de assombro. Uma tarefa de gigantes (AZEVEDO, 1972, p. 155, grifo do autor).

Figura 59 – “**Desbravando a mata** – Hoje como ontem, o brasileiro vai conquistando novos espaços”, assim diz a legenda da fotografia abaixo no livro *O Brasil no mundo: estudos sociais*.



Fonte: Azevedo (1972, p. 156, grifo do autor na legenda).

Mais adiante no capítulo, o livro começa a discorrer sobre o processo de urbanização brasileiro, como observamos a partir das duas citações próximas:

O crescimento acentuou-se a partir da década de 1930, em virtude do êxodo rural e da crescente industrialização das cidades. Em 1950, a população urbana já era de 16 milhões (31% do total) (AZEVEDO, 1972, p. 164).

Em relação às *origens*, nossas cidades apresentam contrastes ainda maiores. Uma tiveram por origem feitorias e lugares fortificados, criados nos tempos coloniais. Outras nasceram de aldeamentos de índios, de arraiais da mineração, de fazendas, de patrimônios religiosos ou leigos, de núcleos coloniais, de ranchos e pousos de viajantes e tropeiros, em torno de estações ferroviárias ou de fontes de águas termominerais (AZEVEDO, 1972, p. 166-167, grifo do autor).

Isso nos mostra, também e mais uma vez, que a ideia de modernidade urbana estava ligada à industrialização. O setor primário urbano não aparece em detrimento do secundário.

Outro importante questionamento se refere ao artesanato (setor secundário) e ao pequeno comércio (setor terciário). No livro *O Brasil no Mundo: Estudos Sociais*, bem como nos dois anteriores analisados, são privilegiadas as grandes indústrias que estariam trazendo o progresso ao país em detrimento dessas pequenas empresas “atrasadas”, como Santos (2008a) já lembrara.

Santos ressalta ainda que “[...] crescimento significa modernização exógena [...]” (2008a, p. 97), e que o grau de industrialização era baixo em países em que o índice de emprego artesanal em 1965 era elevado. Modernizar, então, significaria mudar os rumos da economia local, ou então, a partir de “[...] cidades recentes, espontâneas ou planejadas, e mesmo as cidades ‘rejuvenescidas’ do ponto de vista das estruturas e dos equipamentos [...]” (p. 99), lembrando no caso brasileiro de Porto Alegre e Belo Horizonte.

Ainda no capítulo “A marcha do povoamento e a urbanização” do livro de Azevedo (1972), as fotografias estão presentes para direcionar as funções urbanas<sup>38</sup>. Das metrópoles “mais desenvolvidas” às cidades de “importância cultural e histórica” (Figuras 60 a 62).

---

<sup>38</sup> A questão relativa às funções das cidades é tratada por Santos (2008a). A escolha de uma função para cada cidade e de forma isolada (administrativas, industriais, turísticas, portuárias) é uma característica provinda da geografia descritiva. Santos propõe, então, classificar as cidades “[...] segundo o grau de evolução (cidades embrionárias, regionais, metrópoles incompletas e metrópoles completas) [...]”, o que “[...] não deve dispensar-nos de caracterizar rapidamente esse fenômeno de interdependência das funções de reconhecer cidades com função preponderante, ou seja, esmagadora, e cidades com função de liderança” (SANTOS, 2008a, p. 74). Essas funções seriam a função administrativa, a função comercial, a função de serviços e a função industrial.

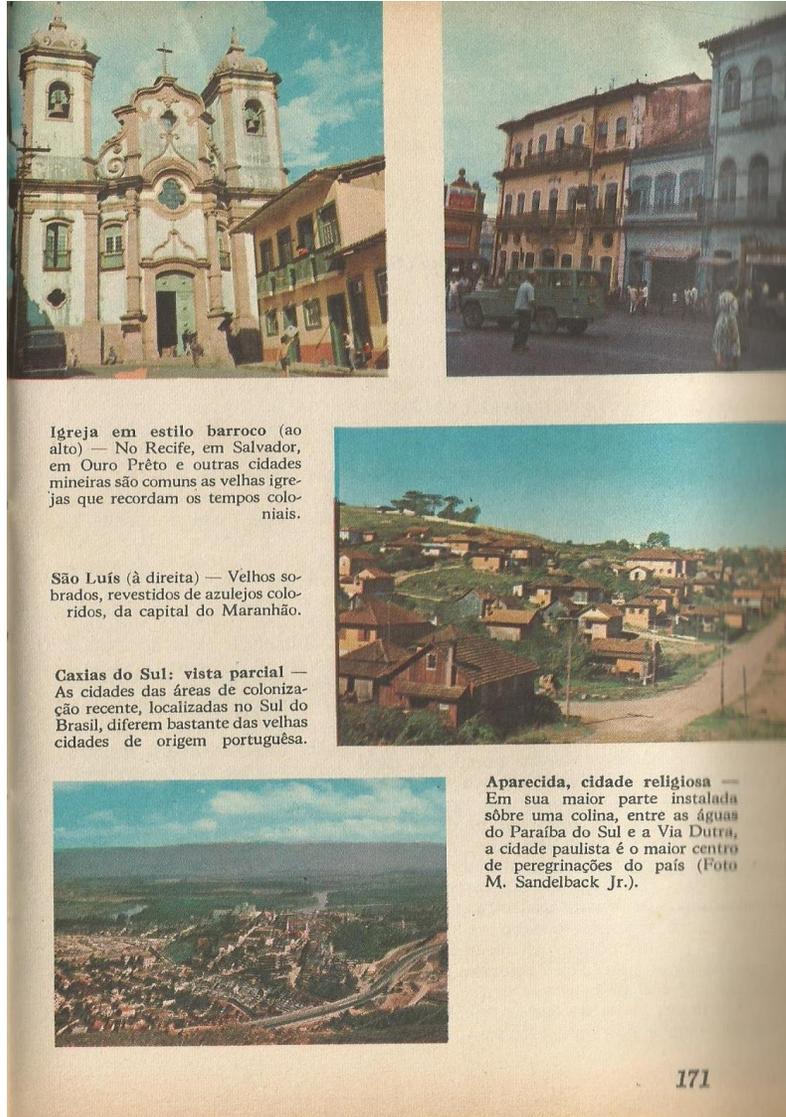
Figura 60 – A página 168 do livro *O Brasil no mundo: estudos sociais* apresenta em grandes fotografias as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro como cidades modernas, e na página 169 estão Recife, como cidade em crescimento, e Salvador, como cidade histórica.



Fonte: Azevedo (1972, p. 168-169).

No caso das fotografias presentes na Figura 60, as perspectivas das cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Recife enfatizam a modernidade através de suas edificações, contrastando com as construções históricas em Salvador, bem como com Recife e São Luís, apresentadas na próxima figura.

Figura 61 – Na página 171 do livro *O Brasil no mundo: estudos sociais* três cidades são tratadas como históricas (Recife, São Luís e Caxias do Sul), e mais abaixo está Aparecida, cidade descrita com função religiosa.

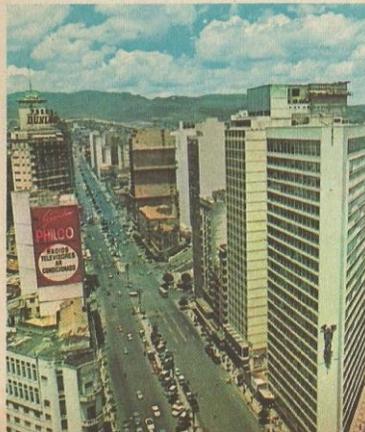


Fonte: Azevedo (1972, p. 171).

Figura 62 – A página 170 do livro *O Brasil no mundo: estudos sociais* destaca a “moderna estação rodoviária” de Brasília, conforme legenda do próprio livro, e abaixo a região central e predial de Belo Horizonte.



Brasília (ao alto) — A moderna estação rodoviária da capital do país. Belo Horizonte (em baixo) — Vista parcial da Av. Afonso Pena, a mais importante artéria da capital de Minas Gerais.



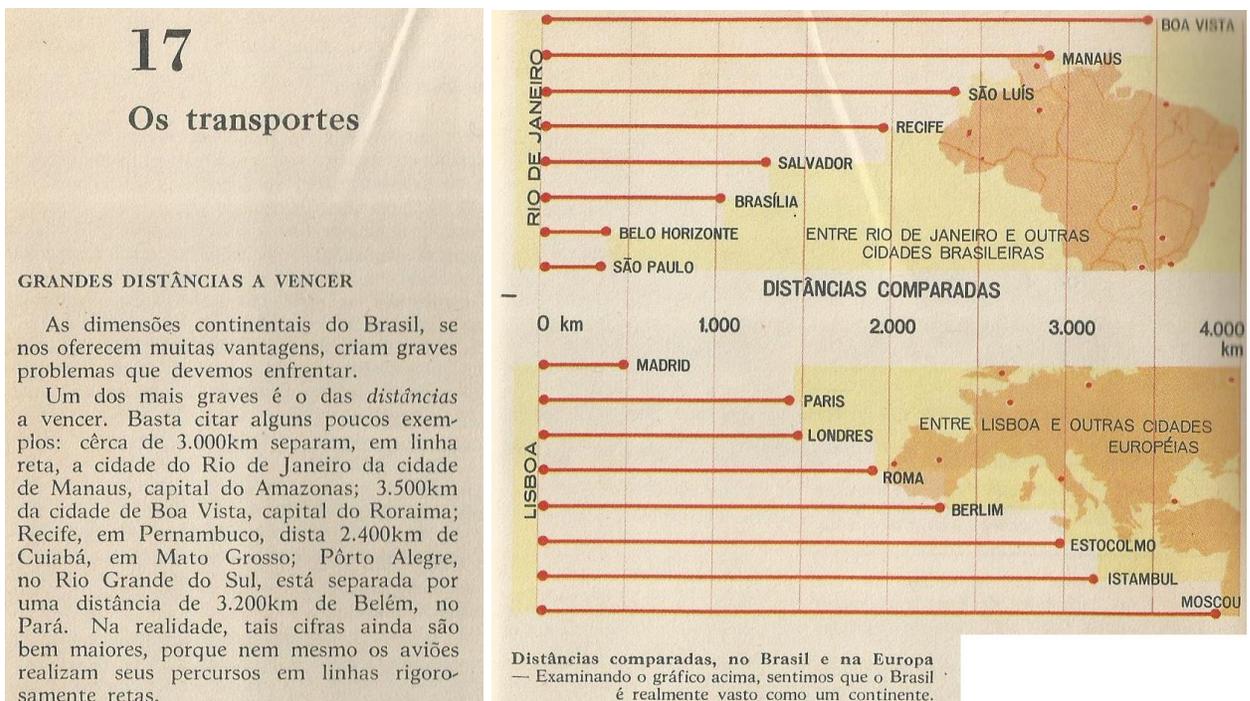
Fonte: Azevedo (1972, p. 170).

Como a legenda de Brasília apresenta, a nova capital federal possuía o *status* de cidade moderna, de arquitetura arrojada, de uma capital planejada pelo Estado brasileiro, símbolo de um país em prosperidade econômica e política, como já mencionado. A rodoviária é o ponto de partida e chegada, principalmente daqueles que migraram ou estavam migrando de outras cidades ou de áreas rurais para o Distrito Federal. No caso da capital mineira, as grandes edificações e as largas avenidas da região central da cidade enfatizam o *status* de modernidade urbana apresentado no livro. Foram os investimentos em infraestrutura que se tornaram a base, não apenas

para a construção e o povoamento de Brasília, como para a industrialização e urbanização do país.

Nessa obra as distâncias são entendidas como entraves ao desenvolvimento do país, como novamente aparece no capítulo 17, “Os transportes”. Um dos objetivos à época seria o das “grandes distâncias a vencer”, como é possível observar a partir do recorte textual e imagético a seguir (Figuras 63 e 64):

Figuras 63 e 64 – Capítulo “Os transportes” no livro *O Brasil no Mundo: estudos sociais*.



Fonte: Azevedo (1972, p. 198-199).

É possível afirmar a partir desses três livros já analisados nesta parte, *Estudando São Paulo*, *Estudos Sociais 1* e *O Brasil no Mundo: Estudos Sociais*, que todos possuem uma abordagem progressista em relação às cidades, à industrialização e ao Brasil. O processo de industrialização do país é sempre apontado como um elemento importante à modernidade do país. As grandes cidades, o desenvolvimento dos setores de transporte e a industrialização do país são apresentados como símbolos desse progresso e como transformações fundamentais para o desenvolvimento do país.

Esse discurso aparece nas três obras quando discutem sobre a questão energética brasileira. A máquina industrial brasileira só poderia se desenvolver a partir da expansão do setor energético nacional. Os investimentos na exploração dos recursos naturais (principalmente a água, o petróleo e o carvão mineral) são entendidos como necessários ao desenvolvimento do país. Cabe ressaltar a pouca importância quanto a possíveis degradações dos recursos naturais nos livros. O meio ambiente é concebido como algo a consumir.

No livro *Estudando São Paulo: estudos sociais*, a riqueza do estado de São Paulo é relacionada a grande quantidade de mão de obra disponível e aos recursos energéticos existentes:

O nosso Estado era muito rico, tinha muitos operários e havia energia elétrica para as indústrias (PENTEADO; ISSLER, 1977, p. 56).

O livro *O Brasil no Mundo: Estudos Sociais* destaca um capítulo sobre a industrialização do país: “16 Um país que se industrializa”. A primeira parte do capítulo já se dedica ao papel das fontes energéticas como necessidade para o desenvolvimento industrial do país:

### **AS FONTES DE ENERGIA**

O Brasil é um país que vai se industrializando rapidamente, exigindo por isso mesmo, em proporções cada vez maiores, fontes produtoras de energia. Umas provêm de nossas matas: a lenha e o carvão vegetal, ainda largamente utilizados. Outras são de origem mineral, como o carvão mineral e o petróleo. Outras, enfim, procedem e usinas geradoras de energia elétrica (AZEVEDO, 1972, p. 190, grifos do autor).

Figura 65 – Mapa apresentando as principais usinas de produção de energia no país, no livro *O Brasil no Mundo: estudos sociais*.



Fonte: Azevedo (1972, p. 191).

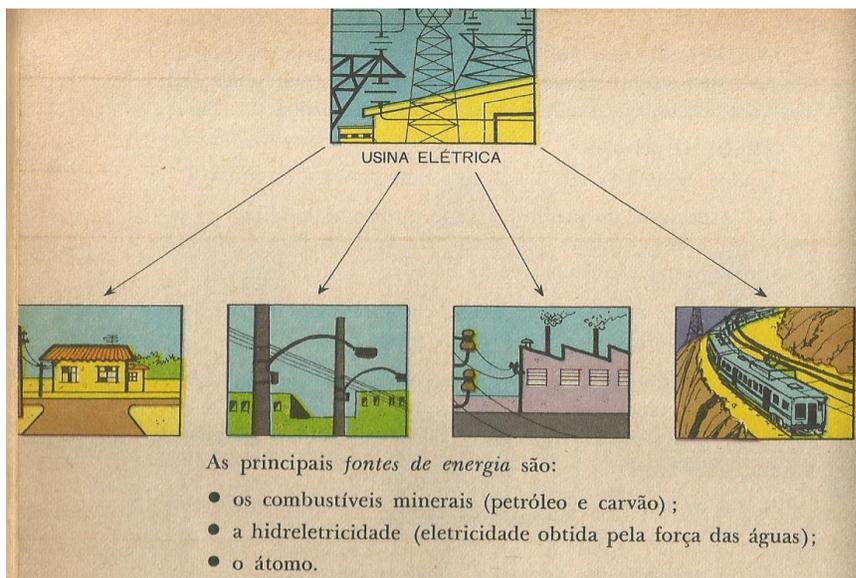
Por fim, no livro *Estudos Sociais 1* a energia também é concebida como fonte para o desenvolvimento do país, como é possível observar nas figuras 66 e 67 e no recorte a seguir:

*A indústria elétrica*

País sem energia é país sem força.

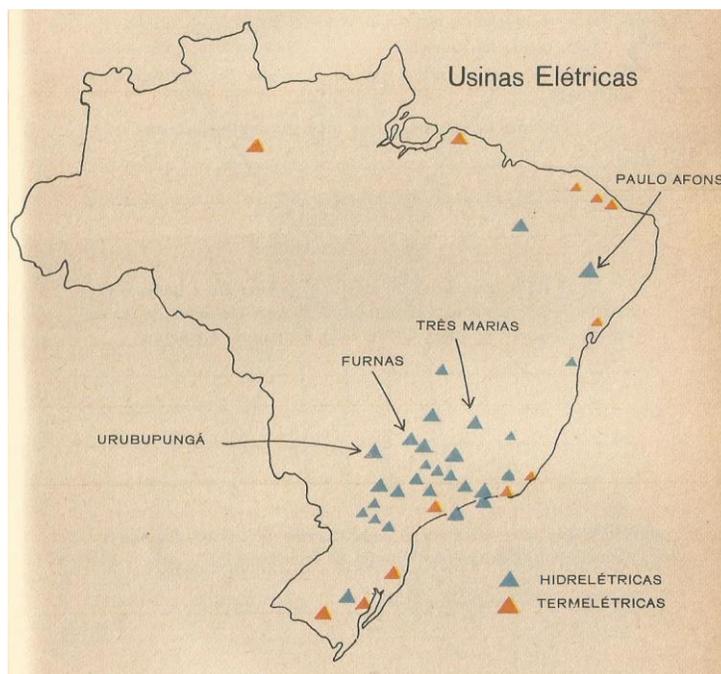
Não anda, não fala, não ouve, não vê (BRITO; TEIXEIRA; GUERRA, 1973, p. 247, grifo dos autores).

Figura 66 – As principais formas de geração de energia apresentadas pelo livro *Estudos Sociais 1*.



Fonte: Brito, Teixeira e Guerra (1973, p. 248).

Figura 67 – Mapa da produção elétrica no Brasil à época, no livro *Estudos Sociais 1*.



Fonte: Brito, Teixeira e Guerra (1973, p. 249).

Nosso último livro analisado é *Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais*, de Adyr Aparecida Balastreri Rodrigues, João Antonio Rodrigues e José Bueno Conti. Essa obra também não apresenta um capítulo que se dedique a tratar exclusivamente das cidades. O livro faz uma abordagem geo-histórica discutindo em cada capítulo sobre um continente específico (ANEXO XVI). Nesse cenário, analisamos brevemente um a um, com ênfase no capítulo “América Latina”, visto que abarca, direta ou indiretamente, as cidades brasileiras.

No primeiro capítulo, denominado “Visão geral do nosso mundo”, a obra já apresenta uma característica distinta das sete demais estudadas: a presença de uma visão mais ampliada e crítica das desigualdades socioeconômicas do mundo. Ao discutir sobre o “Mundo bipolar”, o livro assim afirma:

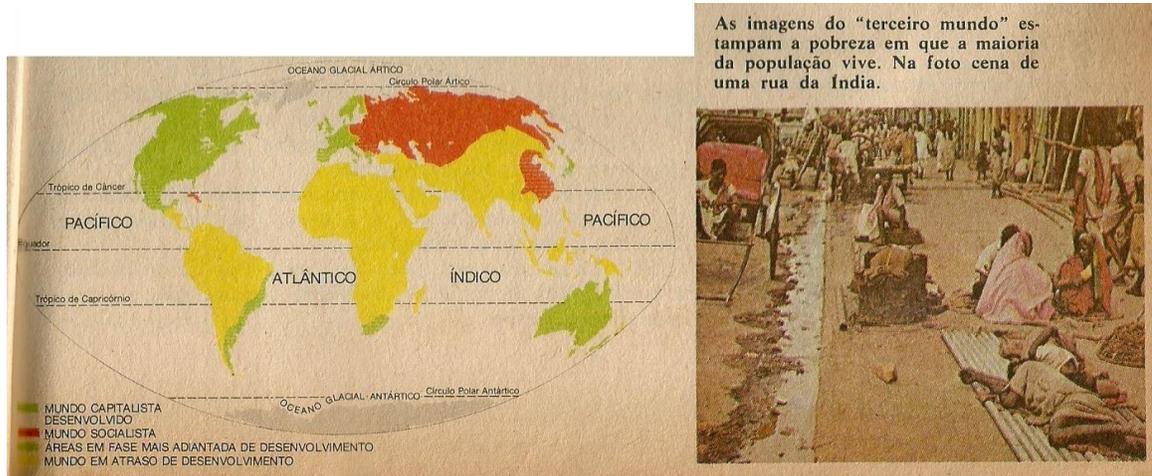
#### **As áreas em vias de desenvolvimento**

Poucos são os países do globo que já conseguiram alcançar um grau de desenvolvimento desejável. Utiliza-se freqüentemente a expressão “Terceiro Mundo” para identificar as áreas menos desenvolvidas, que contrastam com as industrializadas sejam elas capitalistas ou socialistas.

Fazem parte deste mundo a maior parte das terras asiáticas, latino-americanas e africanas, onde se concentram cerca de 75% da população mundial, com nível de vida bastante baixo (RODRIGUES; RODRIGUES; CONTI, 1977, p. 09).

O mapa e a foto a seguir (Figura 68) publicados na mesma página da citação anterior complementam as ideias da obra:

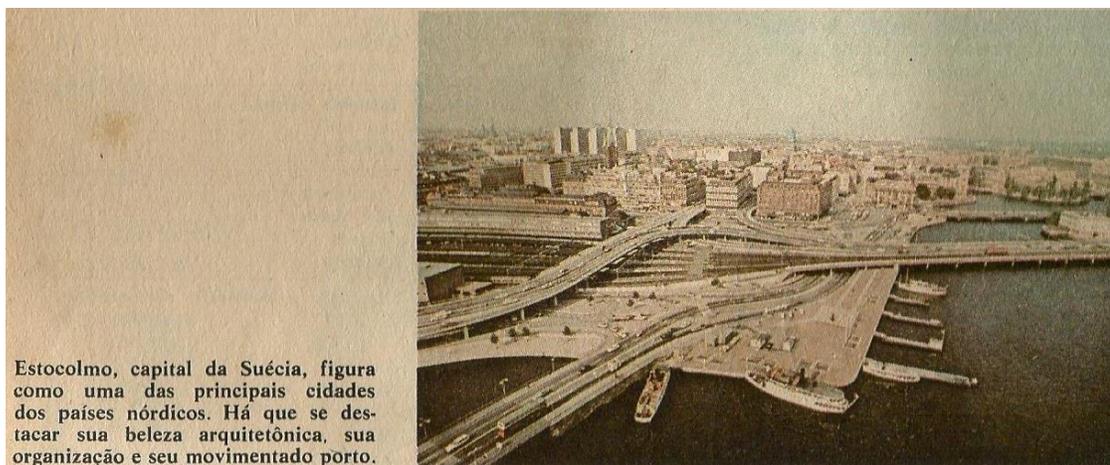
Figura 68 – Mapa apresentando a bipolaridade mundial e as áreas com seus respectivos níveis de desenvolvimento, ao lado de uma fotografia de uma rua de uma cidade indiana, no livro *Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais*.



Fonte: Rodrigues, Rodrigues e Conti (1977, p. 09).

O segundo capítulo, “Europa, berço do mundo moderno”, é o maior de todos em quantidade de páginas. Em suma, as discussões se dividem em “duas Europas”: uma capitalista e outra socialista. A Europa Ocidental capitalista é apresentada como industrializada, tanto fabril como no campo, mais avançada economicamente e socialmente que a Europa Oriental socialista, inclusive nas questões que tangem às cidades, como nos mostram os discursos textuais e imagéticos a seguir:

Figura 69 – A cidade de Estocolmo como símbolo da modernidade capitalista na Europa Ocidental no livro *Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais*



Fonte: Rodrigues, Rodrigues e Conti (1977, p. 29).

### Surge a paisagem industrial

A vocação industrial da Europa Ocidental foi reconhecida no século XVIII com a revolução industrial. Iniciada na Grã-Bretanha, espalhou-se pelo mundo.

Atualmente poucos são os países da Europa Ocidental onde a industrialização não fez grandes progressos (RODRIGUES; RODRIGUES; CONTI, 1977, p. 29, grifo dos autores).

### A modernização também atinge áreas rurais

Com o desenvolvimento industrial deu-se uma grande transformação nas atividades agrícolas (RODRIGUES; RODRIGUES; CONTI, 1977, p. 31, grifo dos autores).

Figura 70 – Um dos exemplos dos “bem equipados meios de transporte” apresentados pelo livro *Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais*.



Fonte: Rodrigues, Rodrigues e Conti (1977, p. 33).

### EUROPA DE LESTE OU ORIENTAL

[...]

A predominância da população rural sobre a urbana, em cinco dos oito países da Europa

Oriental, reflete o papel que as atividades agrícolas desempenham na economia.

Este fato vem demonstrar que a Europa Oriental, reflete o papel que as atividades agrícolas desempenham na economia (RODRIGUES; RODRIGUES; CONTI, 1977, p. 38).

Todavia, o livro ressalta que, apesar de atrasada industrialmente e economicamente em relação à Europa Ocidental, a Europa Oriental apresenta uma boa industrialização, o que se reflete também na forma como as cidades são apresentadas, como observamos a seguir:

#### **O avanço industrial e as áreas industriais**

De modo geral, todos os países da Europa Oriental apresentaram importante progresso industrial após a Segunda Guerra Mundial e a introdução do regime socialista (RODRIGUES; RODRIGUES; CONTI, 1977, p. 40, grifo dos autores).

Figura 71 – A cidade de Varsóvia na Polônia é apresentada pelo livro *Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais* como um exemplo de recuperação pós-Segunda Guerra Mundial.



Fonte: Rodrigues, Rodrigues e Conti (1977, p. 40).

Figura 72 – A cidade de Moscou e a sede do Comecon (Conselho para Assistência Econômica Mútua), no livro *Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais*.

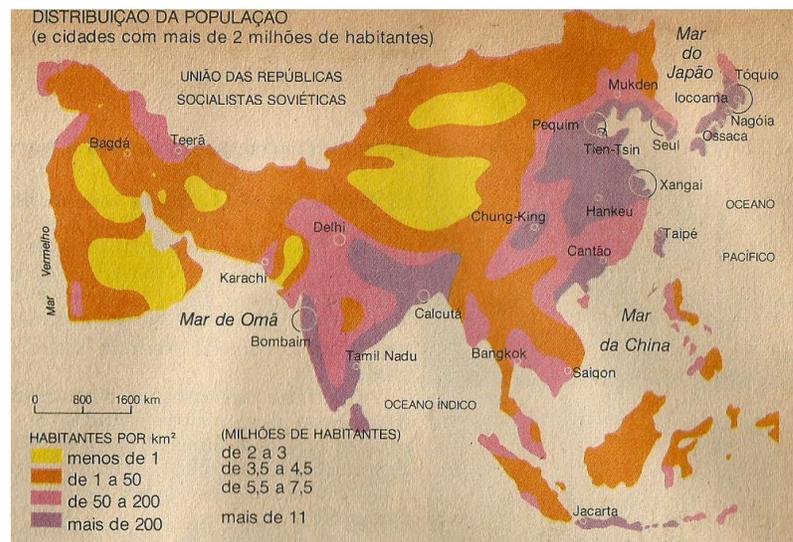


Fonte: Rodrigues, Rodrigues e Conti (1977, p. 41).

De maneira geral, esse capítulo não apresenta discussões relativas às questões urbanas de forma mais aprofundadas.

No capítulo seguinte, “Ásia, o gigantesco mundo amarelo”, as cidades são lembradas a partir das grandes concentrações urbanas no continente, como mostra o mapa a seguir:

Figura 73 – Mapa apresentando a distribuição da população asiática em suas principais cidades, no livro *Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais*.



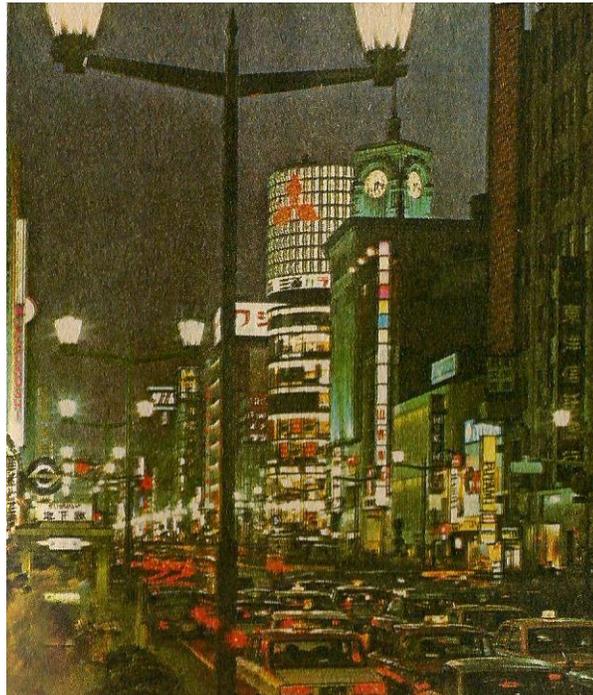
Fonte: Rodrigues, Rodrigues e Conti (1977, p. 55).

Excetuando-se o Japão (Figura 74), que é apresentado como um país altamente moderno e industrializado e com uma economia bem desenvolvida, e a China, que é citada como um país cuja industrialização também conseguiu se desenvolver, os demais países são retratados como pobres, agrários, com problemas de infraestrutura, etc., como é possível observar a partir do fragmento, do mapa e da fotografia a seguir:

### **A industrialização**

Somente na China a industrialização conseguiu desenvolver-se em melhores condições, se deixarmos de lado o Japão, que será estudado a parte (RODRIGUES; RODRIGUES; CONTI, 1977, p. 57).

Figura 74 – O Japão como símbolo da modernidade capitalista na Ásia, no livro *Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais*.



Fonte: Rodrigues, Rodrigues e Conti (1977, p. 61).

Assim como no caso japonês e da Europa Ocidental, os Estados Unidos são apresentados no capítulo “América Anglo-Saxônica” como altamente desenvolvidos, como líderes dos países industriais, com grandes concentrações urbanas, com uma

“admirável rede de transportes”, “com uma fabulosa produção agrícola”, como os recortes textuais e imagéticos a seguir apresentam:

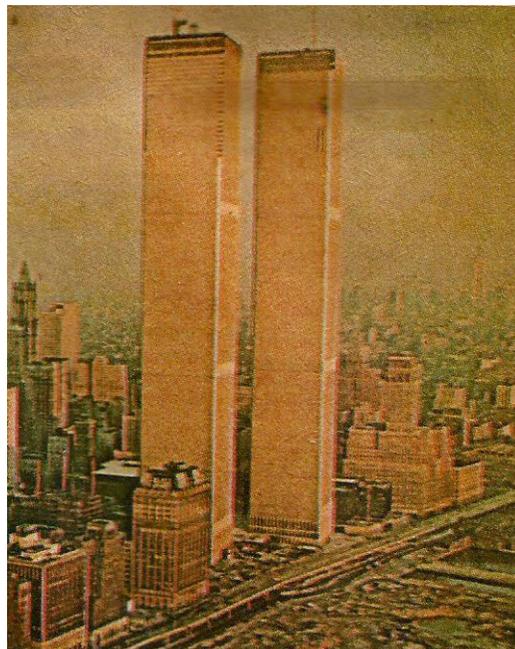
#### Os grandes centros urbanos

A grande concentração da população nos centros urbanos explica a presença, na América Anglo-Saxônica, de algumas das mais populosas cidades do globo.

Entre elas destaca-se *Nova Iorque*, a cidade dos arranha-céus, a capital financeira dos Estados Unidos e segundo porto do mundo. Atualmente sua população chega a 15 milhões de habitantes. [...]

No lado oposto do continente, nas costas do Pacífico, encontra-se *Los Angeles*, cidade que se desenvolveu graças à produção de petróleo na região. É hoje importante centro industrial voltado para a aeronáutica [...]. Sua população é superior a 7,5 milhões de habitantes (RODRIGUES; RODRIGUES; CONTI, 1977, p. 57, grifo dos autores).

Figura 75 – As duas torres do World Trade Center em destaque no capítulo que aborda os Estados Unidos, no livro *Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais*.



Fonte: Rodrigues, Rodrigues e Conti (1977, p. 69).

Outras cidades estadunidenses, como Chigago, Filadélfia, Pittsburgo, Detroit, Boston e São Francisco, também são lembradas na obra. Cabe ressaltar aqui que estas foram/são importantes cidades industriais dos Estados Unidos. As cidades canadenses de Montreal e Toronto também são citadas pela obra, mesmo em um país onde “[...] grandes extensões ainda se encontram praticamente desabitadas devido às asperezas do clima” (RODRIGUES; RODRIGUES; CONTI, 1977, p. 69).

Figura 76 – “Uma fabulosa produção agrícola”, diz o título do texto que discute sobre a industrialização no campo estadunidense, no livro *Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais*.



Fonte: Rodrigues, Rodrigues e Conti (1977, p. 71).

Figura 77 – Fotografia e legenda da cidade de Chicago, no livro *Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais*.



Vista parcial de Chicago, uma das cidades dos Estados Unidos melhor servida em meios de transportes, tendo ao fundo o lago Michigan.

Fonte: Rodrigues, Rodrigues e Conti (1977, p. 75).

Deixaremos para o final o capítulo “América Latina” e analisaremos agora o capítulo “África, o mundo dos negros”. Este não propõe discussões mais aprofundadas sobre a industrialização e as questões urbanas na África. O capítulo dedica-se às características naturais e históricas do continente, fazendo uma abordagem mais ampliada a respeito do neocolonialismo europeu na África.

A obra apresenta ainda como atividade econômica importante para o continente a agricultura, que é entendida como rudimentar. A industrialização é mencionada como precária e as cidades pouco aparecem, como podemos observar no trecho e na figura 78 a seguir:

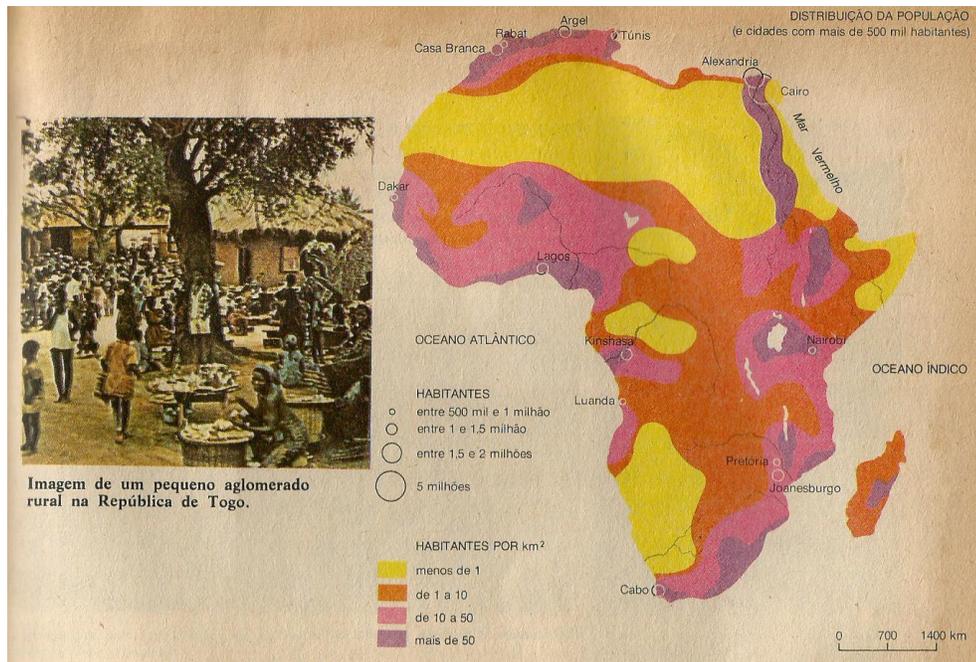
A industrialização na África é bastante precária. Em conseqüência não há mercado de trabalho para a população que vive nas cidades e o problema do desemprego é grande. Muitos jovens deixam seus países e vão para a Europa em busca de melhores condições de trabalho.

[...]

A população apresenta alto índice de crescimento, as cidades se tornam cada vez maiores e o mercado de trabalho é reduzido. As dificuldades para o desenvolvimento industrial são muitas

e o mercado consumidor é pequeno, em virtude do baixo nível de vida (RODRIGUES; RODRIGUES; CONTI, 1977, p. 102-103).

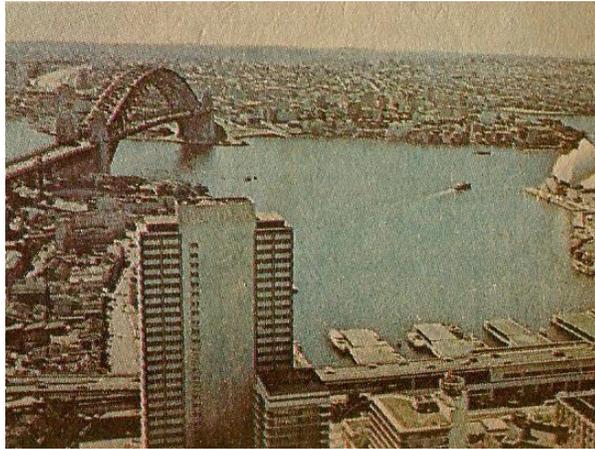
Figura 78 – A distribuição da população africana, no livro *Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais*.



Fonte: Rodrigues, Rodrigues e Conti (1977, p. 97).

O último capítulo, “Outras terras e gentes”, apresenta os continentes Oceania e Antártica. As questões urbanas aparecem apenas e de forma resumida quando relacionadas com a Austrália, mas sem uma maior problematização, como podemos observar a seguir:

Figura 79 – No livro *Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais* a legenda da fotografia abaixo diz: “A mais importante cidade australiana, Sidnei. É o principal centro industrial e porto do país”.



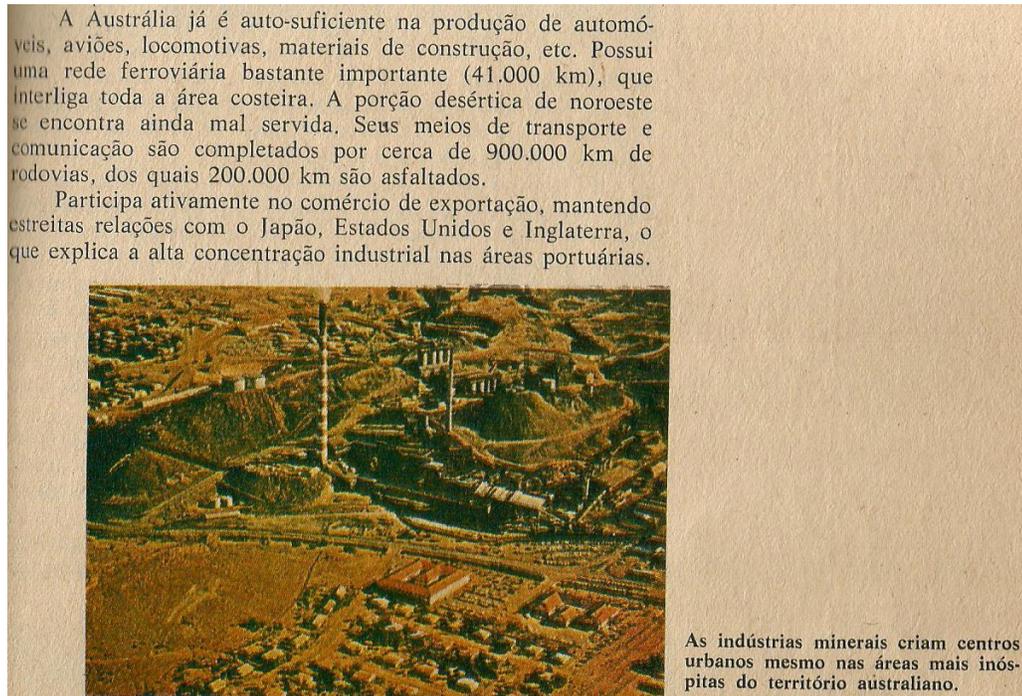
Fonte: Rodrigues, Rodrigues e Conti (1977, p. 105).

As regiões densamente povoadas estão na costa sudeste. Atualmente, quase metade da população está concentrada em apenas duas cidades, Melbourne e Sidnei. Cerca de 70% dos habitantes vivem na zona urbana.

Tanto a população urbana como rural apresentam nível de vida elevado, semelhante àquele das áreas mais desenvolvidas da Europa e dos Estados Unidos (RODRIGUES; RODRIGUES; CONTI, 1977, p. 105).

Esse progresso econômico e social australiano é comparado ao ocorrido nos Estados Unidos e na Europa, como mencionado anteriormente. A Austrália é também lembrada como um país bem industrializado, como mostra o fragmento textual e imagético a seguir (Figura 80):

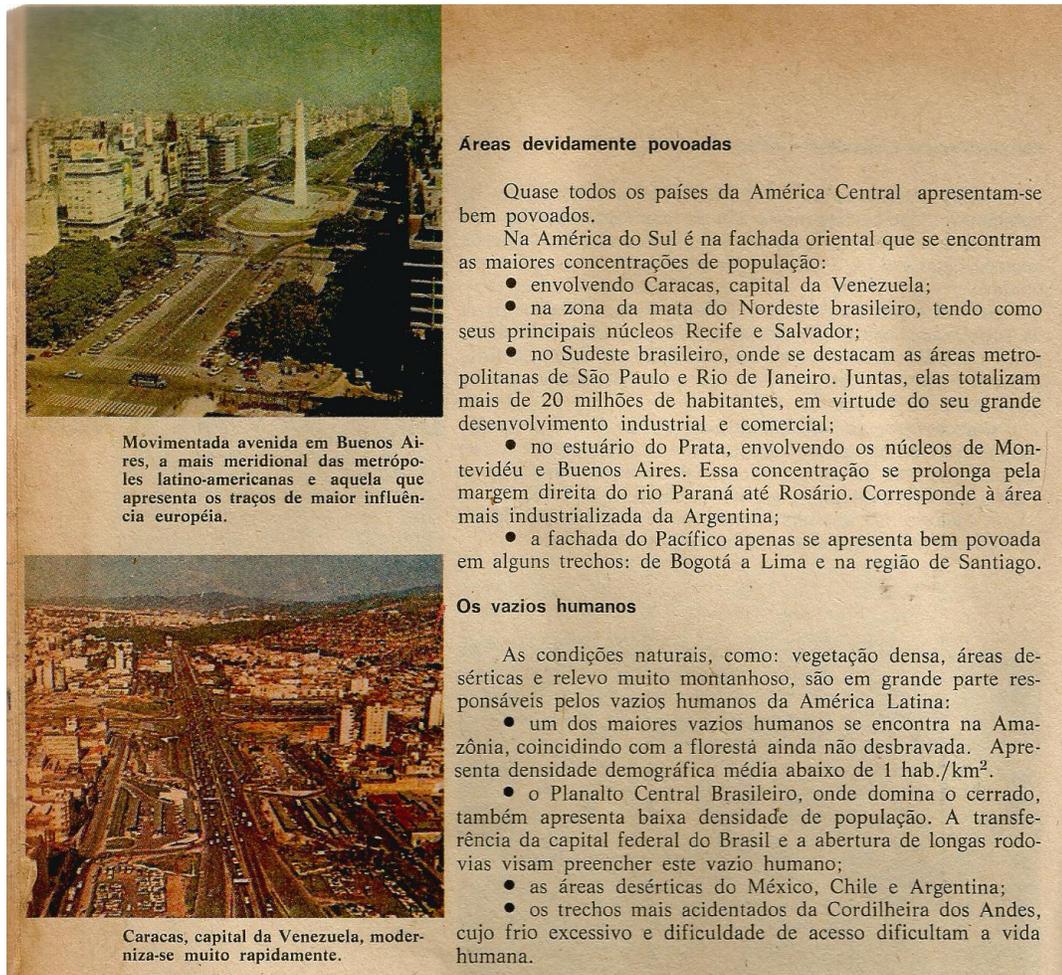
Figura 80 – A industrialização australiana, no livro *Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais*.



Fonte: Rodrigues, Rodrigues e Conti (1977, p. 107).

Nossa análise do livro *Terras e gente de nosso mundo* se encerra no capítulo “América Latina”. A obra apresenta uma análise geral e ampla sobre áreas muito povoadas na América Latina contrastando com os vazios demográficos existentes (Figuras 81 e 82).

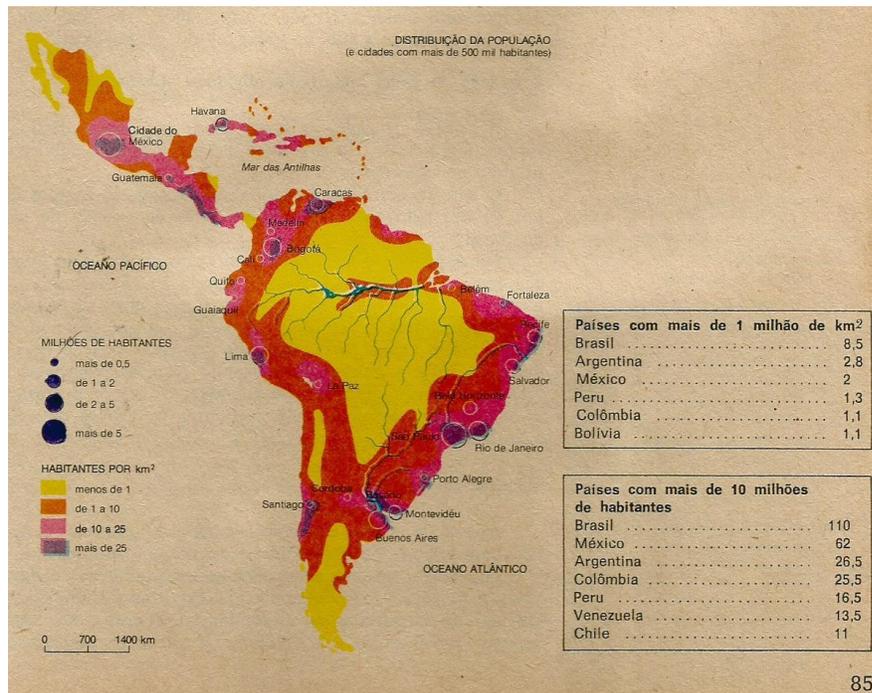
Figura 81 – Abordagem trazida pelo livro *Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais*, contrastando áreas de grande povoamento com vazios demográficos.



Fonte: Rodrigues, Rodrigues e Conti (1977, p. 84).

A urbanização litorânea é destacada pela obra. No caso brasileiro, as cidades das regiões Nordeste e Sudeste são aquelas citadas pelo autor. As condições naturais teriam sido aquelas que impediram o avanço populacional para as áreas de vazios demográficos, sendo a maior parte delas situadas no centro do continente.

Figura 82 – Mapa apresentando a densidade demográfica e os municípios com mais 0,5 milhão de habitantes na América Latina, no livro *Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais*.



Fonte: Rodrigues, Rodrigues e Conti (1977, p. 85).

O livro ressalta, também, que a urbanização latino-americana foi polarizada para algumas cidades, formando cidades gigantes, o que ele considera um problema:

A concentração de grande porcentagem de população em algumas poucas cidades, demasiadamente grandes, é um problema típico da América Latina.

[...]

São Paulo, Buenos Aires, Rio de Janeiro e México formam um grupo de “cidades gigantes”, cada uma com população superior a 5 milhões de habitantes. A seguir aparecem Bogotá, Lima e Santiago, cujas populações já ultrapassaram 2 milhões (RODRIGUES; RODRIGUES; CONTI, 1977, p. 85).

Essa urbanização tem sido, de acordo com o livro, muito rápida e direcionada para essas poucas cidades. Isso seria desdobramento de um “atraso econômico” e uma “luta pelo desenvolvimento” industrial no continente, como vemos destacado:

O desenvolvimento industrial da América Latina vem se fazendo lentamente e de maneira desigual entre os diversos países (RODRIGUES; RODRIGUES; CONTI, 1977, p. 87).

Foi na Argentina, Brasil, Chile e México que a industrialização fez seus maiores progressos (RODRIGUES; RODRIGUES; CONTI, 1977, p. 87).

Os problemas da urbanização mereceram destaque nesse capítulo. Os discursos propostos por essa obra vão na contramão dos discursos veiculados nos demais livros didáticos analisados. Em um subtítulo chamado “A fuga dos campos e o crescimento das cidades” os autores assim destacam:

#### **A fuga dos campos e o crescimento das cidades**

O fenômeno do êxodo rural vem se ampliando em toda a América Latina. A população deixa as zonas rurais em busca de melhores condições de vida nas cidades. Em consequência, estas crescem rápida e desorganizadamente. Espalham-se no sentido horizontal, criando novos bairros e unindo cidades vizinhas. Crescem também verticalmente, com a multiplicação de arranha-céus. As pequenas cidades se transformam em médias, as médias em grandes e as grandes em metrópoles.

Quanto mais crescem as cidades, maiores se tornam os problemas sociais. Surgem os bairros miseráveis, com construções feitas de pedaços de madeira, de latas e outros materiais: são as favelas e mocambos do Brasil, no Peru conhecidos como “barriadas” na Venezuela por “ranchos”.

Ao lado desses, tornam-se cada vez mais graves os problemas de trânsito e de lazer (parques, clubes, jardins). Os índices de poluição crescem assustadoramente, em virtude de veículos e indústrias (RODRIGUES; RODRIGUES; CONTI, 1977, p. 84-85, grifo dos autores).

Retomando mais uma vez Santos (2008a), é possível perceber que a maioria da população urbana à época possuía um baixo nível de vida, em especial econômico, enquanto uma minoria viria a prosperar:

Em muitos países as camadas mais baixas correspondem, geralmente, à população formada de todos os migrantes vindos do campo e sem nenhuma qualificação para trabalhos na cidade. A maior parte dos pobres não recebe salário fixo, vivendo de atividades inseguras, ocasionais, transitórias, mal pagas. Entre eles o desemprego, mascarado ou não, é uma constante.

Nos países de urbanização recente, sobretudo estrangeiros estão ocupando os postos mais importantes e mais bem pagos no comércio e na indústria, assim como nas demais profissões, revelando, em relação à classe precedente, uma enorme diferença de salários. Nos demais, a elite da terra guarda avaramente os lugares mais prestigiosos e mais bem remunerados (SANTOS, 2008a, p. 52-53).

Figura 83 – A preocupação apresentada pelo livro *Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais* quanto ao processo de urbanização brasileiro.



Fonte: Rodrigues, Rodrigues e Conti (1977, p. 84).

Em suma, o livro *Terras e gente de nosso mundo: área de estudos sociais* aponta a Austrália, o Japão, a Europa Ocidental e a América Anglo-Saxônica como as áreas mais desenvolvidas econômica e socialmente do mundo, contrastando com os níveis de desenvolvimento nos continentes asiático, africano e latino-americano. Seria objetivo da obra afirmar que os países industrializados potencializaram uma melhoria de vida para a população, em especial a urbana?

Pudemos observar que, de todos os livros analisados, o único que apresentou um discurso problematizador quanto aos processos decorrentes da industrialização foi o *Terras e gente de nosso mundo: área de Estudos Sociais*:

Seria o caso de perguntarmos: Valerá a pena trocar a vida modesta do campo ou das pequenas cidades pela das metrópoles? (RODRIGUES; RODRIGUES; CONTI, 1977, p. 85).

Cabe-nos, a partir do que apresenta o livro *Terras e gente de nosso mundo: área de Estudos Sociais*, pensar as seguintes questões: por que esse tipo de discurso problematizador e realista aparece nessa obra? Até que ponto esse tipo de discurso problematizava os propósitos desenvolvimentistas veiculados na década de 1970?

Cabe também notar nos livros *O Brasil no Mundo: Estudos Sociais*, *Estudos Sociais 1* e *Estudando São Paulo: estudos sociais* um apagamento total ou parcial quanto aos problemas urbanos. E quando aparecem, como no livro de *Estudos Sociais 1*, resumem-se às últimas páginas em tópicos informativos, sem uma preocupação com um debate propositivo quanto às migrações, aos problemas no campo, à urbanização, a como resolver os problemas existentes, etc.

Um ponto em comum apresentado por sete dos oito livros analisados (excetuando-se o livro *Terras e gente de nosso mundo: área de Estudos Sociais*) é a perspectiva progressista das cidades e do Brasil, tanto nas abordagens geográficas quanto nas historiográficas. O olhar para as edificações coloniais e imperiais como símbolos do passado, os grandes projetos arquitetônicos como símbolos da modernidade alcançada no país, a necessidade de fontes de energia para o desenvolvimento industrial e para o consumo urbano, as edificações e o desenvolvimento dos meios de transportes como sinônimos de prosperidade, as grandes aglomerações urbanas como símbolos de cidades modernas, etc., são exemplos de como os livros didáticos se apropriavam e propagavam o cenário político, econômico, industrial e urbano brasileiro.

Gatti Jr. aponta para um importante elemento que nos auxilia na compreensão dos porquês de tais concepções progressistas estarem presentes nesses livros didáticos: “a questão ideológica era um forte componente na definição da produção didática, especialmente dos conteúdos veiculados nas disciplinas vinculadas a área das Humanidades” (1997, p. 38).

Além disso, cabe-nos agora retomar uma importante questão: visto que estudantes e professores são protagonistas da produção de conhecimento nos ambientes escolares, como decorriam os usos e práticas desses livros didáticos analisados por esses sujeitos? Esses materiais analisados abrem margens para várias discussões, independentemente das intencionalidades de cada obra, de cada autor.

É pertinente ressaltar aqui também uma breve aproximação entre os livros analisados, em especial os quatro últimos, com as ideias de harmonia social e de sociedade funcionalista, em um modelo econômico liberal estadunidense de pensar a educação, como pregavam Anísio Teixeira e Delgado de Carvalho ao assinarem o documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, três décadas antes. Anísio e Delgado foram defensores da Escola Nova e dos Estudos Sociais na educação brasileira. Em seus pensares, a modernização do país viria a ocorrer, assim como aconteceu, daí a importância, segundo eles, de a escola não se atrasar ao seu tempo.

De fato, todo esse discurso de modernidade e “esperança” (SANTOS, 2008a) a respeito das cidades nesse contexto de migrações e industrialização do país está apresentado nos livros didáticos analisados, mas não só neles. Outros estudos poderiam nos levar a afirmar e legitimar esses discursos a partir dos governantes, das mídias e do grande empresariado, sujeitos esses que possivelmente tinham suas vozes alcançando as mais longas distâncias, em comparação com a escola, já que durante a década de 1970 considerável parte da população em idade escolar ainda não frequentava a escola, como nos mostraram os dados da Tabela 1, e nem todos os estudantes/escolas tinham acesso aos livros didáticos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho se propôs a fazer uma pesquisa que perpassou as ciências História, Geografia e Educação, com o objetivo de analisar as concepções de cidades nos/dos livros didáticos de Estudos Sociais publicados pela Companhia Editora Nacional na década de 1970. A opção metodológica pelo marxismo historiográfico e geográfico (BOURDÉ; MARTIN, 2012; HOBBSBAWN, 2014; SANTOS, 2008a e 2010; LACOSTE, 2008; HARVEY, 2013; entre outros) foi muito importante para selecionar as trajetórias de pesquisa, analisar os materiais selecionados e escrever todo este texto. A cultura escolar (JULIA, 2001; FARIA FILHO, 2004) também nos auxiliou nos objetivos em questão, a fim de observar as entrelinhas dos processos educacionais, dos livros didáticos analisados.

Inicialmente, foi necessário discutir e aprofundar os estudos sobre o Regime Militar brasileiro. Iniciado em 1964, esse período político-econômico veio a provocar importantes transformações na vida política e econômica do país, como a criação dos Atos Institucionais (AIs) e o fomento a grandes projetos econômicos. A luta contra o comunismo e a doutrina de segurança nacional foram algumas justificativas utilizadas pelos governantes em pouco mais de duas décadas no país para tentar assegurá-los no poder.

Especificamente no campo da educação, foi possível verificar algumas transformações importantes, tanto nas escolas primárias e secundárias quanto na formação acadêmica. Uma dessas transformações foi a consolidação da disciplina Estudos Sociais como matéria obrigatória no ensino básico a partir da Lei 5.692/71. Todavia, investigar a história dos Estudos Sociais ao longo do século XX na educação nacional foi muito importante para compreender o que, como e os porquês dos autores, das editoras e de suas publicações didáticas na década de 1970.

Os objetivos dos Estudos Sociais em suas primeiras aplicações na década de 1930 no Brasil, sob influência da escola estadunidense, eram bem diferentes dos propósitos dessa disciplina escolar no contexto do Regime Militar. A apropriação da educação para fins ideológicos durante o Regime perpassou currículos, livros didáticos, formação acadêmica e práticas docentes e discentes.

Em tempos atuais em que discussões sobre reformulações na educação básica perpassam as discussões políticas, como no caso do Projeto de Lei 6840/2013, que trata sobre a reformulação do Ensino Médio, propondo uma redefinição do currículo escolar por áreas do conhecimento e não mais por disciplinas escolares, retomar a história da educação e estudar as tentativas de integração por áreas de conhecimento, como o caso dos Estudos Sociais, pode nos propiciar um grande embasamento para defender uma posição nesses debates.

É nesse caminho que surgiram em nosso estudo os livros didáticos como importantes fontes de pesquisa. A complexidade desse nosso objeto de pesquisa levou-nos a questioná-lo, buscando entendê-lo ao mesmo tempo como recurso didático, como mercadoria e como produto de uma dada cultura, um determinado contexto sócio-histórico.

Mesmo compreendendo os livros como mercadorias, professores e estudantes têm papéis importantes na construção de seus conhecimentos no cotidiano escolar. O uso dos livros didáticos não apaga a autonomia desses sujeitos escolares, mesmo por aqueles que os utilizam como recursos indispensáveis em suas aulas.

Nessa direção, coube-nos analisar livros didáticos de Estudos Sociais publicados pela Companhia Editora Nacional na década de 1970. As trajetórias de pesquisa e de acesso às fontes nos levaram a selecionar 8 livros. A análise investigativa se tornou complexa, devido às inúmeras subjetividades presentes em cada obra, nos discursos textuais e imagéticos de cada autor, de cada editor, de cada ilustrador.

Quanto às culturas escolares, os livros didáticos nos auxiliaram a compreender que os Estudos Sociais não impuseram um fim à Geografia e à História escolares; ao contrário, os livros didáticos analisados nos mostraram que os conteúdos disciplinares geográficos e históricos estavam presentes de forma clara em todos os livros. Além disso, dos 8 livros selecionados, a integração proposta pelo Parecer 853/71 só ocorreria efetivamente em *Estudando São Paulo: estudos sociais*, sendo que o livro *Terras e gente de nosso mundo* integrava em seus assuntos apenas História e Geografia, enquanto *Estudos Sociais 1* apresentava, além de Geografia e História, alguns aspectos da Sociologia e da Economia.

Alguns questionamentos que ficam e que poderiam aprofundar nossas discussões são: como esses materiais eram apropriados e utilizados pelos sujeitos escolares professores e estudantes? Havia um ensino de Estudos Sociais de forma integrada conforme propunha o Parecer 853/71 (Geografia, História e OSPB) ou incluindo EMC, vide a criação das Licenciaturas Curtas na década de 1960, ou Geografia e História eram trabalhadas de forma isoladas ou integradas, com a ausência das demais disciplinas? Cabe reafirmar que houve resistência entre sujeitos escolares e acadêmicos quanto à implantação dos Estudos Sociais no Ensino de 1º Grau.

As cidades (principalmente as brasileiras) passaram a ser nosso foco nesta pesquisa. Problematizá-las como possibilidade, mas também como fruto das transformações oriundas de processos históricos relacionados às Revoluções Industriais, foi um de nossos objetivos. As transformações históricas, geográficas, demográficas, sociais, ambientais, econômicas, culturais, etc. foram muitas e evidentes com os processos de industrialização mundial.

A Primeira Revolução Industrial inglesa nos orientou ao que veio a ocorrer com as cidades brasileiras durante a Terceira Revolução Industrial no Brasil. O êxodo rural, os projetos desenvolvimentistas e as novas dinâmicas urbanas nos apontavam para uma importante questão a ser investigada: que concepções de cidades os livros didáticos selecionados apresentavam?

Foi possível constatar nos livros *História da civilização: área de Estudos Sociais* (HOLLANDA, 1977), *História do Brasil: estudos sociais* (HOLLANDA et al., 1973), *Estudos Sociais 1* (BRITO; TEIXEIRA; GUERRA, 1972), *Estudando São Paulo: estudos sociais* (PENTEADO; ISSLER, 1977) e *O Brasil no Mundo: Estudos Sociais* (AZEVEDO, 1972), que suas narrativas históricas e geográficas caminham em uma perspectiva progressista de cidade, da economia e de sociedade. O “novo” e “moderno” são apresentados nos livros didáticos pelos grandes projetos industriais, pelas novas formas de geração de energia, pelas cidades e seus projetos arquitetônicos e urbanísticos, pelas grandes edificações, pelos modernos meios de transportes, pela presença de carros, ônibus e de novas estradas, etc.

Tais concepções progressistas devem ser entendidas sob o contexto político e econômico brasileiro e internacional à época, visto que o peso ideológico estava veiculado não apenas pelos meios de comunicação, mas por esses instrumentos didáticos que chegavam às mãos de professores e estudantes.

Já nos livros *Compêndio de História do Brasil: Estudos Sociais* (HERMIDA, 1973) e *Brasil, uma história dinâmica: estudos sociais* (MATTOS; DOTTORI; SILVA, 1977), as cidades da década de 1970 estão praticamente ausentes dos materiais, reforçando a perspectiva de uma obra didática de história, que estava voltada para questões do passado. A ênfase vai recair principalmente sobre a história do Brasil Império e do Brasil Colônia. Além disso, as obras buscam em seus discursos textuais e imagéticos apresentar uma história a partir dos acontecimentos, dos fatos históricos, pouco problematizados.

Por fim, o livro *Terra e gente de nosso mundo: área de estudos sociais* (RODRIGUES; RODRIGUES; CONTI, 1977) foi o único entre as 8 obras analisadas que possui um discurso problematizador em relação às cidades, às Revoluções Industriais e ao discurso do progresso econômico. Nesse sentido, novamente levantamos as seguintes questões: por que esse tipo de discurso problematizador e realista aparece nessa obra?

Até que ponto esse tipo de discurso problematizava os propósitos desenvolvimentistas veiculados na década de 1970?

Outras perguntas que as memórias e as culturas escolares poderiam nos auxiliar a responder são: como esses materiais eram apropriados e utilizados por professores e estudantes? Quais concepções de cidades eram apresentadas e/ou discutidas por esses sujeitos escolares em sala de aula? A concepção progressista de cidade dominante nos livros analisados era veiculada em sala de aula ou outras fontes de informação, bem como a relação desses sujeitos com seus espaços de vivência permitiam outras concepções sobre as cidades? O Regime Militar silenciava nas escolas as problemáticas urbanas em prol do progresso econômico nacional?

De fato, há de se concordar mais uma vez com Jacomeli (2010, p. 78) a respeito do papel da educação durante os anos do Regime Militar: a educação “[...] foi reformada para forjar o ‘novo’ cidadão, obediente e pacífico e que a ditadura militar almejava para a sociedade”.

Nesse sentido, entendemos hoje que concepções de progresso e modernidade veiculadas a partir dos projetos de industrialização brasileira vêm sendo questionadas. O êxodo rural foi intenso, o campo se mecanizou, os latifúndios se expandiram e a reforma agrária nunca se realizou. A população superpovoou as cidades, as metrópoles surgiram, a conurbação e a macrocefalia urbana são mais que visíveis, os problemas econômicos, sociais e ambientais são mais que presentes no campo e na cidade. O planejamento não foi realizado com eficiência na maior parte absoluta das cidades para receber esse fluxo migratório.

Sendo assim, é mais que evidente considerar: a concepção progressista da industrialização brasileira encontrada em 7 dos livros didáticos analisados, veiculada também pelos meios de comunicação, pelos governos brasileiros, pelas elites nacionais, pelos demais investidores do capital internacional no Brasil, entre outros

sujeitos sócio-históricos, foi mola propulsora para a (des)esperança de muitos que passaram a viver nas cidades brasileiras a partir da metade do século XX.

As cidades, ao longo das décadas seguintes até o momento atual, acabaram por ter seus papéis ressignificados pelos sujeitos que a transformam, por conta da grande variedade de problemas que viriam a apresentar. De fato, a industrialização não provocou o “boom da prosperidade capitalista”, como os discursos dos anos 1970 pregavam.

É nessa perspectiva que têm sido propagados nas últimas décadas estudos geográficos e históricos a fim de pensar que outra cidade queremos. A modernidade capitalista chegou às cidades brasileiras e trouxe consigo a miséria, a fome, a favelização, as poluições, o saneamento básico precário, o desemprego, entre outros problemas. Nesse contexto atual é que tem ganhado expressão nas cidades movimentos de resistência que lutam por uma mobilidade urbana limpa e eficiente, pelo direito à moradia digna, pelo respeito às diferenças, pelo combate à fome e às desigualdades socioeconômicas, etc.

Nesse sentido, mais uma vez nos apoiamos no geógrafo Milton Santos, para assim finalizar:

Dizia-se que a cidade era o lugar da esperança... ou do desespero. Diante do que sabemos de suas estruturas sociais, é preciso afirmar que a cidade dos países subdesenvolvidos é, antes de tudo, o lugar de transformações sociais nada comparáveis às do campo, o que, em última análise, explicaria a atração urbana e o individualismo triunfante na cidade; ou então que a cidade é um lugar de tensões sociais, de lutas de classes, pelo fato de que as disparidades de rendas e de nível de vida aí seriam ainda mais extremas que no campo. A questão é vital (SANTOS, 2008a, p. 73).

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de; et al. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. 1932. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 05 mai. 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

\_\_\_\_\_. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011b.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas: da Idade Média aos nossos dias**. 3. ed. Lousã (Portugal): Europa-América, 2012.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, 1969. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Programas/PNLD/Histórico**. Brasília, FNDE, 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 06 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Cultura e Pesquisas Educacionais. **Grau de adaptação dos cursos de licenciatura às exigências da Lei nº 5.692**. MEC/Departamento de Documentação e Divulgação: Brasília, 1979.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 09 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Nacional de Material Escolar. Brasília, 1967. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5327-2-outubro-1967-359134-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.700, de 1º de setembro de 1971.** Dispõe sobre a forma e a apresentação dos Símbolos Nacionais, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5700-1-setembro-1971-357915-exposicaodemotivos-1-pl.html>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do Conselho Federal de Educação. Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 132, nov. 1971. Disponível em: <<http://goo.gl/G8QwOy>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história.** Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BUENO, João Batista Gonçalves. **Imagens visuais nos livros didáticos: permanências e rupturas nas propostas de leitura** (Brasil, décadas de 1970 a 2000). 2011. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

BRUNER, J. **O processo da educação.** Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1972.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CASTRO, Celso Correa Pinto de; D'ARAUJO, Maria Celina; SOARES, Gláucio Ary Dillon. **Os Anos de chumbo: a memória militar sobre a repressão.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, c1994.

CARVALHO, Delgado de. **Introdução Metodológica aos Estudos Sociais**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editôra, 1957.

\_\_\_\_\_. **Introdução Metodológica aos Estudos Sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editôra, 1970.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia da Escola Nova e uso de impressos: itinerário de uma investigação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 02, p. 87-104, 2005. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/3740/2144>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Livro didático como assistência ao estudante. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 119-130, jan./abr. 2009.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Série C. Programas e Guias de Ensino, n. 4. **Programa de Ciências Sociais**: Escola Elementar. Volume primeiro, 1º, 2º e 3º anos. Edição Preliminar. São Paulo, Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1934.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Estudos Sociais no contexto da história brasileira nas primeiras décadas do século XX. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: PODER, VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO, 19, 2008, São Paulo: Anpuh/SP – USP. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Antonia%20Terra%20de%20Calazans%20Fernandes.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

FERREIRA, Eunice Freitas. Licenciatura de Curta Duração: Solução Emergencial ou Definitiva? **Sitientibus**, Feira de Santana, ano 2, n. 3, p. 155-163, jul./dez., 1983. Disponível em: <[http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/3/licenciatura\\_de\\_curta\\_duracao.pdf](http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/3/licenciatura_de_curta_duracao.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2015.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da Campanha Nacional de Material de Ensino à Fundação Nacional de Material Escolar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 33, n. 65, p. 313-335, 2013.

FRANÇA, Aldaíres Souto. **Propostas curriculares para o ensino de Estudos Sociais: circulação e apropriações de representações de ensino de História e de aperfeiçoamento de professores (Espírito Santo, 1956-1976)**. 2013. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

FREITAS, Itamar. **História para crianças nos currículos de Estudos Sociais nos Estados Unidos da América (2002/2010)**. 15 abr. 2011. Disponível em: <<http://itamarfo.blogspot.com/2011/04/alfabetizacao-historica-nos-curriculos.html>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **O americanismo de progressivista 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: 13 jan. 2015.

GALUCIO, Andréa Lemos Xavier. A política editorial do Instituto Nacional do Livro no regime militar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS CULTURAIS, 2., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...**, 2011. Disponível em: <[http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/palestras/Políticas\\_Culturais/II\\_Seminari\\_o\\_Internacional/FCRB\\_AndreaGalucio\\_A\\_politica\\_editorial\\_do\\_Instituto\\_Nacional\\_do\\_Livro\\_no\\_regime\\_militar.pdf](http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/palestras/Políticas_Culturais/II_Seminari_o_Internacional/FCRB_AndreaGalucio_A_politica_editorial_do_Instituto_Nacional_do_Livro_no_regime_militar.pdf)>. Acesso em: 16 fev. 2015.

GATTI JR., Décio. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 2, p. 29-50, set. 1997.

GOUVEA, Fernando Cesar Ferreira. O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais: criação, intervenção e legitimação nos planos regional, nacional e internacional (1955-1964). **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Seropédica, v. 35, n. 2, p. 191-213, jul./dez. 2013.

HALLEWELL, Laurence. **O Livro no Brasil: Sua História**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

HARVEY, David. **Ciudades rebeldes: del derecho de la ciudad a la revolución urbana**. Madrid: Akal, 2013.

HOBBSAWN, Eric John Earnest. **Da Revolução Industrial Inglesa ao Imperialismo**. 6. ed. 3. impressão brasileira. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

HÖFLING, Heloisa de Mattos. **A concepção de cidadania veiculada em livros didáticos de Estudos Sociais do Primeiro Grau**. 1981. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1981.

HÖFLING, Heloisa de Mattos. O livro didático de Estudos Sociais e a concepção de cidadania. **Revista Em Aberto**. Brasília, ano 6, n. 35, p. 19-22, jul./set. 1987.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados Históricos dos Censos:** População Residente, por situação do domicílio e por sexo – 1940-1996. Disponível em:

<[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censohistorico/1940\\_1996.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censohistorico/1940_1996.shtm)>. Acesso em: 12 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Escolarização**. 2015. Disponível em:

<<http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-palavra-chave/educacao>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Estatísticas do Século XX:** IBGE lança Estatísticas do século XX. 2003.

Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/29092003estatisticasecxxhtml.shtm>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

JACOMELI, Mara Regina Martins. A Lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os Estudos Sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 39, p. 76-90, set. 2010. Disponível em:

<<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3399>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, jan./jun. 2001. Disponível em:

<<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico:** questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** 14 ed. Campinas: Papyrus: 2008.

MELO, Demian Bezerra de. Ditadura “civil-militar”? Controvérsias historiográficas sobre o processo político brasileiro no pós-1964 e os desafios do tempo presente. **Revista Espaço Plural**, Marechal Cândido Rondon, ano XIII, n. 27, p. 39-53, 2º semestre 2012.

MICHAELIS, John U. **Estudos sociais para crianças numa democracia.** Tradução: Leonel Vallandro. Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo: Editôra Globo, 1963.

MILLARCH, Aramis. A Venda da Editora Nacional (Opus 2). **Estado do Paraná**, Curitiba, p. 4, 24 out. 1974.

MOREIRA, João Roberto. **Teoria e Prática da Escola Elementar.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1960.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Os olhos do regime militar brasileiro nos campi. As assessorias de segurança e informações das universidades. **Revista Topoi**, v. 9, n. 16, p. 30-67, jan.-jun. 2008. Disponível em: <[http://www.revistatopoi.org/numeros\\_anteriores/topoi16/topoi16a2.pdf](http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi16/topoi16a2.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2015.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista brasileira de história da educação**, Campinas, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

\_\_\_\_\_. O livro didático como mercadoria. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3 (69), p. 51-66, set./dez. 2012.

NADAI, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 37, p. 1-16, jan./mar. 1988.

PINTO JR., Arnaldo. **Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951)**. 2010. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PRADO, Eliane Mimesse. **A disciplina História nos anos da ditadura militar**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. A abordagem historiográfica da disciplina escolar Estudos Sociais nas décadas de 1960 e 1970: nova perspectiva histórica. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 15, 2012, São Gonçalo. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <[http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338480525\\_ARQUIVO\\_artigo\\_Anpuh\\_2012.pdf](http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338480525_ARQUIVO_artigo_Anpuh_2012.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais**. Rio de Janeiro, 2009, 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre a urbanização latino-americana**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Manual de Geografia Urbana**. 3. ed. Editora da Universidade de São Paulo, 2008a.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. 6 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SANTOS, Thiago Dias. **A utopia da ordem**: o ressentimento castrense em relação às acusações sobre o exercício do poder durante o movimento Civil-militar no Brasil (1964-1974). 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SIMÕES, Regina Helena Silva. Produção e usos de fontes: interdições, possibilidades e escolhas de historiadores/as da educação. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Invenções, tradições e escritas da História da Educação**. Vitória: Edufes, 2012.

VALE, Nayara Galeno do. Delgado de Carvalho e a História: trajetória e atuação de um “pardal de Clio” no campo intelectual do Rio de Janeiro (1931-1955). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: HISTÓRIA E ÉTICA, 25, 2009, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0593.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

VIEIRA, Letícia; DALLABRIDA, Norberto Gisela; STEINDEL, Eggert. Uma análise acerca das classes experimentais do ensino secundário paulista (1955-1964). In: VIII COLÓQUIO “ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA, 2013, Florianópolis. **Anais...** Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/3985/2733>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

ZANOTELLI, Cláudio Luiz. **Geofilosofia e geopolítica em Mil Platôs**. Vitória: Edufes, 2014.

**APÊNDICE I – Características gerais dos livros didáticos analisados.**

<b>Ano de publicação</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Grau e séries destinados</b>	<b>Edição</b>	<b>Quantidade de páginas</b>	<b>Dimensões: altura x largura (cm)</b>	<b>Cor</b>
1972	<i>O Brasil no Mundo: Estudos Sociais</i>	Aroldo de Azevedo.	Não informados <sup>39</sup>	2ª	256	20,5 x 15,1	Colorido
1973	<i>Estudos Sociais 1</i>	Jorge Geraldo Brito; Joel Rodrigues Teixeira; Sérgio Pinheiro Guerra.	1º grau / Não informada <sup>40</sup>	2ª	284	20,5 x 15,1	Colorido
1973	<i>Compêndio de história do Brasil: Estudos Sociais</i>	Antonio José Borges Hermida.	1º grau / Não informada <sup>41</sup>	58ª	324	20,5 x 15,1	Colorido
1973	<i>História do Brasil: estudos sociais</i>	Sérgio Buarque de Hollanda; Carla de Queiroz; Sylvia Barboza Ferraz; Virgílio Noya Pinto.	1º grau / 6ª série	2ª	160	26,0 x 19,0	Colorido

<sup>39</sup> Apesar de no livro não constar para qual grau e série(s) é destinado, uma análise de seus conteúdos, imagens e forma de escrita nos leva a afirmar que esse material foi destinado para 1ª à 4ª séries do 1º grau.

<sup>40</sup> Apesar de no livro não constar para qual(is) série(s) é destinado, uma análise de seus conteúdos, imagens e forma de escrita nos leva a afirmar que este material foi destinado para 5ª à 8ª séries.

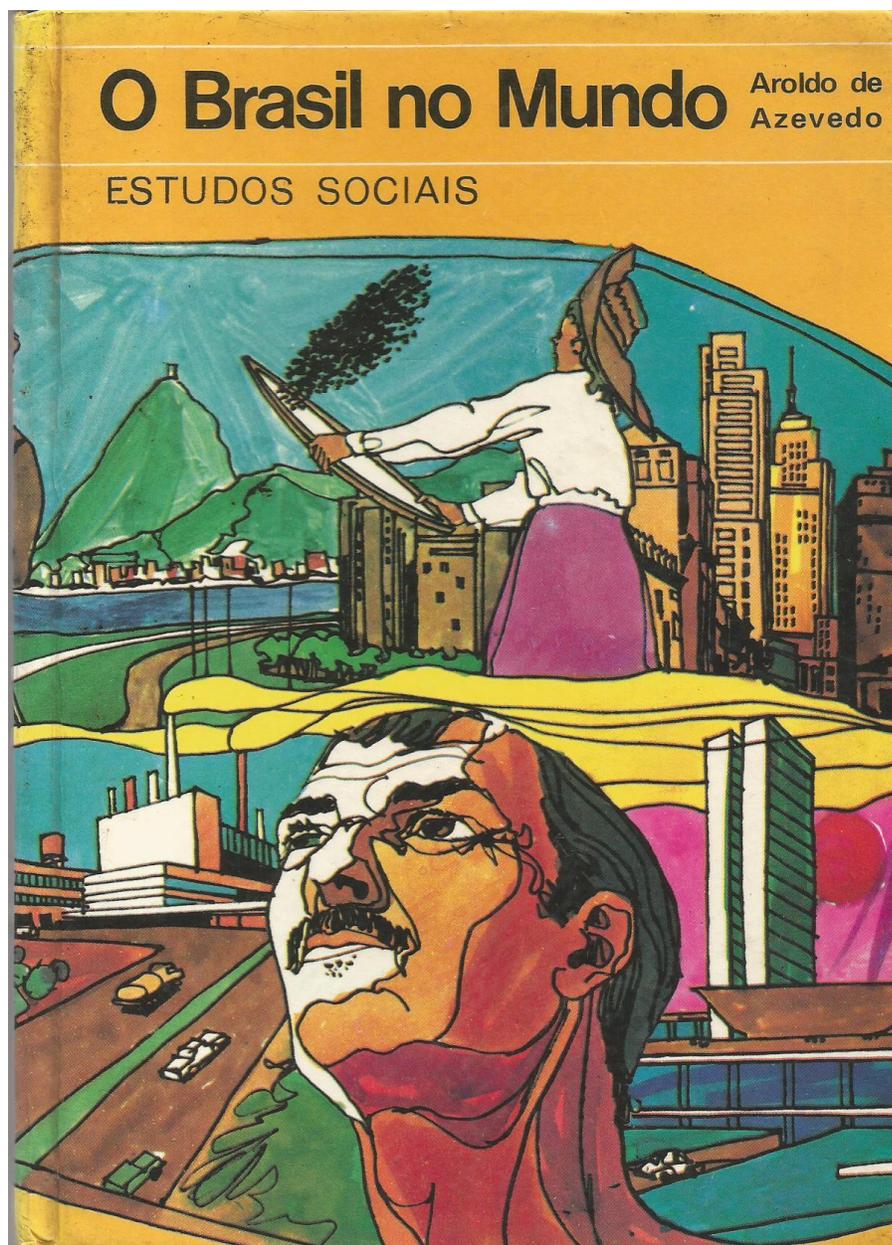
<sup>41</sup> Idem.

1977	<i>Brasil, uma história dinâmica: Estudos Sociais</i>	Ilmar Rohloff de Mattos; Ella Grinsztein Dottori; José Luiz Werneck da Silva.	1º grau / 5ª série <sup>42</sup>	5ª	216	20,5 x 15,1	Colorido
1977	<i>Estudando São Paulo: estudos sociais</i>	José de Arruda Penteado; Bernardo Issler.	1º grau / 3ª série	2ª	80	26,0 x 19,0	Colorido
1977	<i>História da Civilização: área de Estudos Sociais</i>	Sérgio Buarque de Hollanda.	1º grau / 7ª e 8ª séries	Não informada	298	26,0 x 19,0	Colorido
1977	<i>Terras e gente de nosso mundo: área de Estudos Sociais</i>	Adyr Aparecida Balastrieri Rodrigues; João Antonio Rodrigues; José Bueno Conti.	1º grau / 8ª série <sup>43</sup>	2ª	180	26,0 x 19,0	Colorido

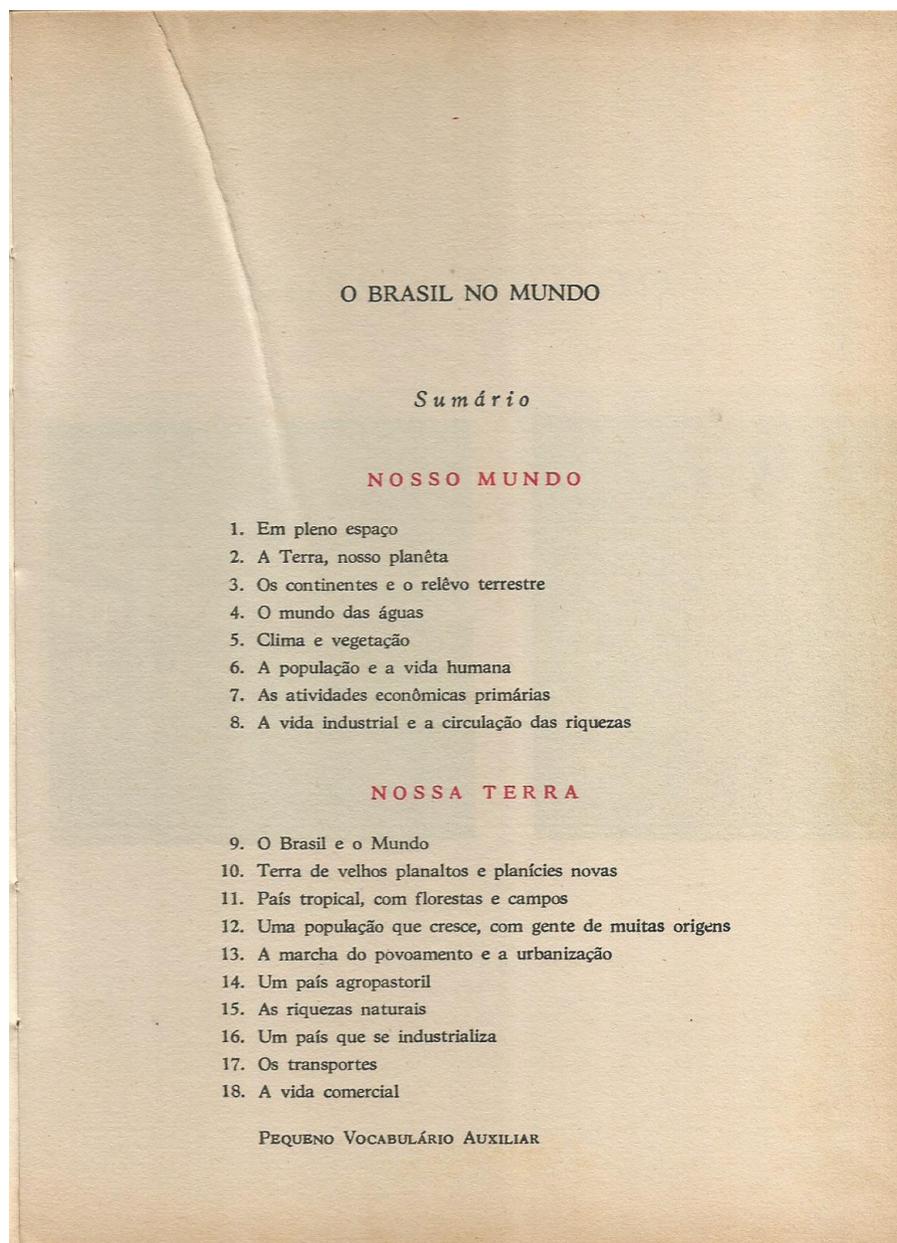
<sup>42</sup> Na contracapa do livro consta escrito a caneta o nome de uma possível aluna ao qual o livro pertenceu e a série que ela estudou com o material: 5ª série.

<sup>43</sup> Na contracapa do livro consta escrito a caneta o nome de um possível aluno ao qual o livro pertenceu e a série que ele estudou com o material: 8ª série.

ANEXO I – Capa do livro “O Brasil no Mundo: Estudos Sociais”.



Fonte: Azevedo (1972, capa).

**ANEXO II – Sumário do livro “O Brasil no Mundo: Estudos Sociais”.**

O BRASIL NO MUNDO

*Sumário*

**NOSSO MUNDO**

1. Em pleno espaço
2. A Terra, nosso planeta
3. Os continentes e o relevo terrestre
4. O mundo das águas
5. Clima e vegetação
6. A população e a vida humana
7. As atividades econômicas primárias
8. A vida industrial e a circulação das riquezas

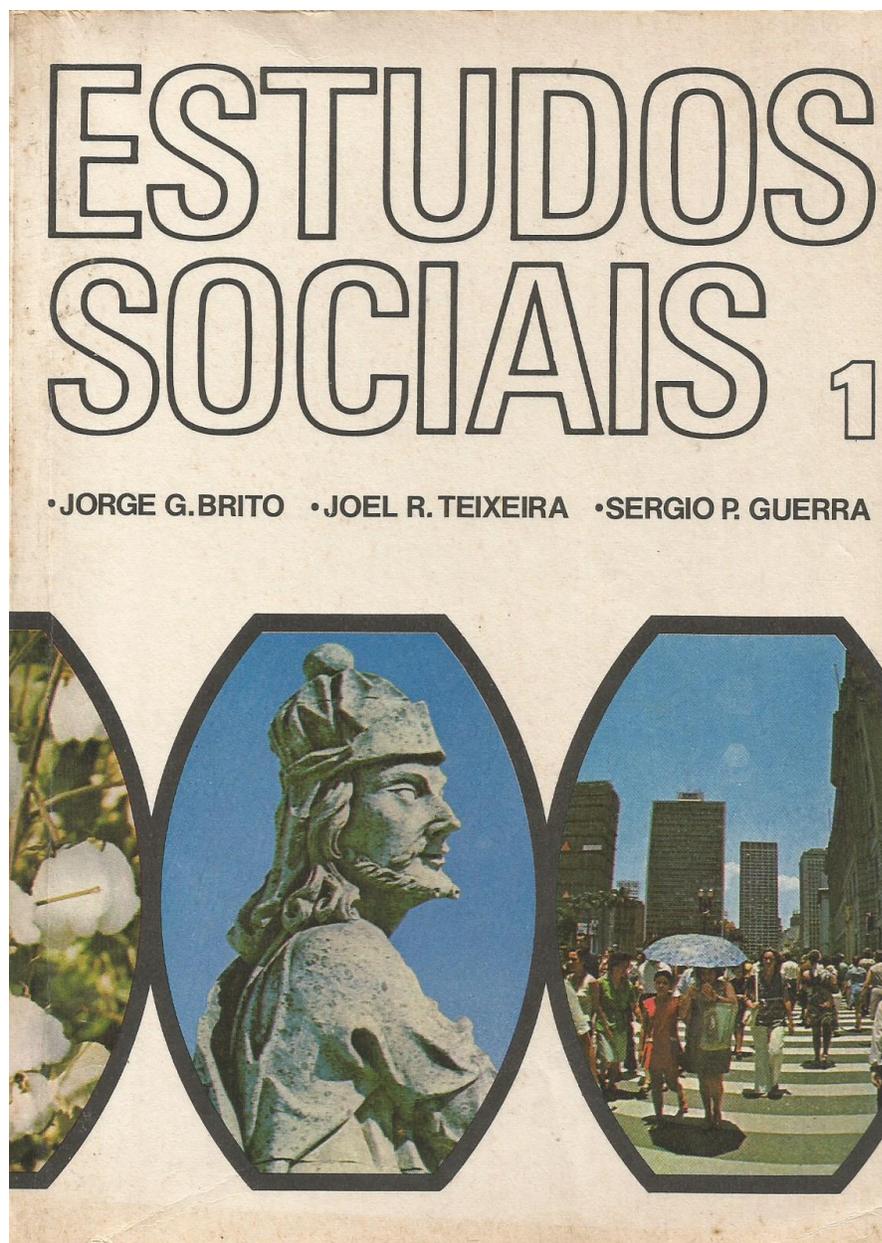
**NOSSA TERRA**

9. O Brasil e o Mundo
10. Terra de velhos planaltos e planícies novas
11. País tropical, com florestas e campos
12. Uma população que cresce, com gente de muitas origens
13. A marcha do povoamento e a urbanização
14. Um país agropastoril
15. As riquezas naturais
16. Um país que se industrializa
17. Os transportes
18. A vida comercial

PEQUENO VOCABULÁRIO AUXILIAR

Fonte: Azevedo (1972, sumário).

**ANEXO III – Capa do livro “Estudos Sociais 1”.**



Fonte: Brito, Teixeira e Guerra (1973, capa).

**ANEXO IV – Sumário do livro “Estudos Sociais 1”.**

**SUMÁRIO**

I – O HOMEM E SEU MUNDO

1. O homem muda as coisas *18*
2. O tempo muda as coisas *23*
3. A terra do homem *37*

II – NOSSO PEDAÇO NO PLANETA

4. Um planeta selvagem *55*
5. Um país tropical *65*

III – O BRASIL ENTRA NA HISTÓRIA

6. O mundo é um só *70*
7. Orientando-se na Terra *88*

IV – FAZENDO UM PAÍS

8. Medindo e conhecendo o Brasil *98*
9. Ocupando e organizando o espaço brasileiro *115*

V – FAZENDO UMA NAÇÃO

10. Três culturas se encontram *119*
11. A terra é defendida *128*
12. O Brasil se expande *130*
13. A sociedade colonial *140*
14. A sociedade brasileira *149*

VI – O ESTADO BRASILEIRO

15. A colônia: governo e administração *158*
16. O Brasil soberano: origens – império – república – hoje *170*

VII – O BRASIL PRODUZ

17. Importância da vida econômica *186*
18. Formas de atividade econômica *194*

Fonte: Brito, Teixeira e Guerra (1973, p. 7).

VIII – AS ATIVIDADES PRIMÁRIAS NO BRASIL

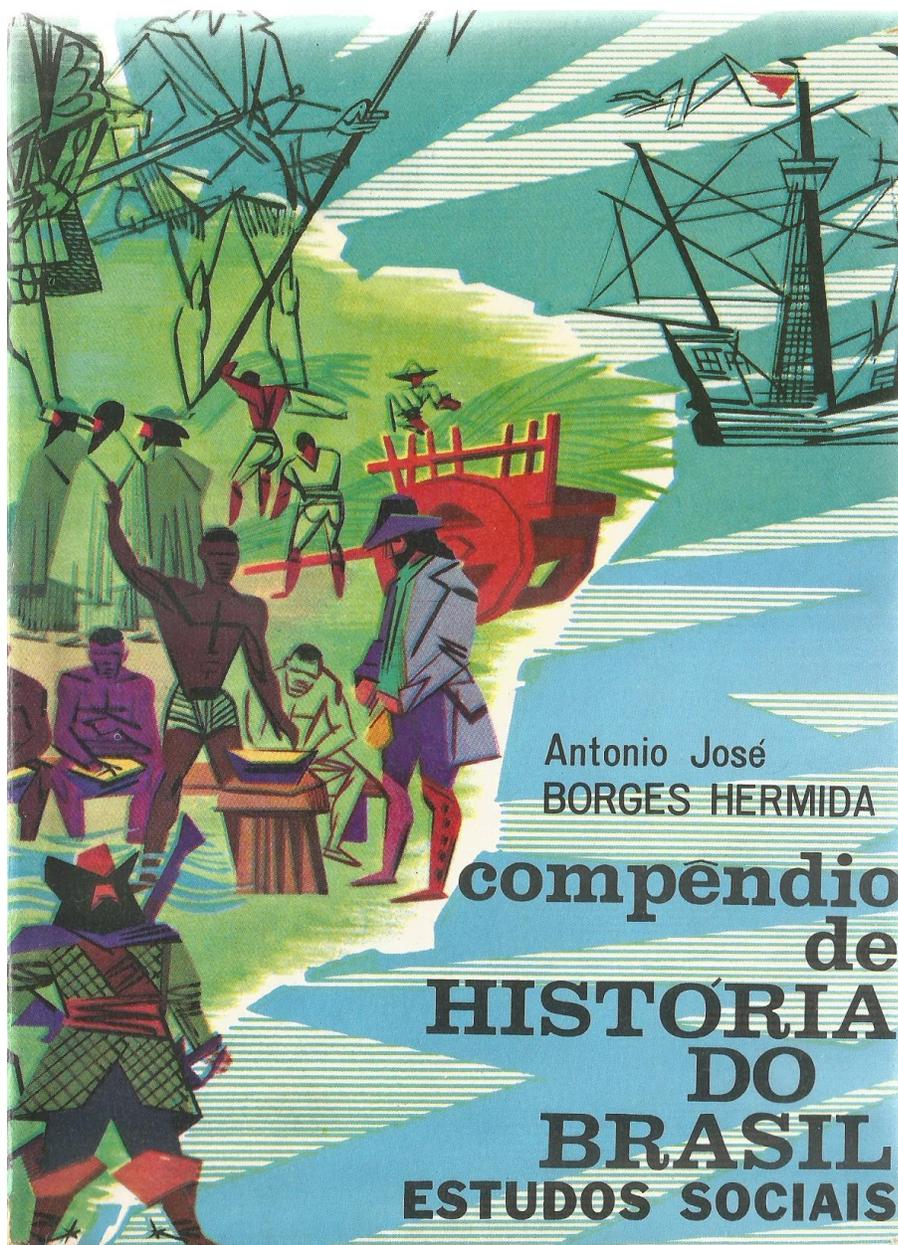
- 19. Os produtos extrativos vegetais 198
- 20. A agricultura 204
- 21. As plantas alimentares 212
- 22. As plantas industriais 220
- 23. A pecuária 224

IX – AS ATIVIDADES SECUNDÁRIAS NO BRASIL

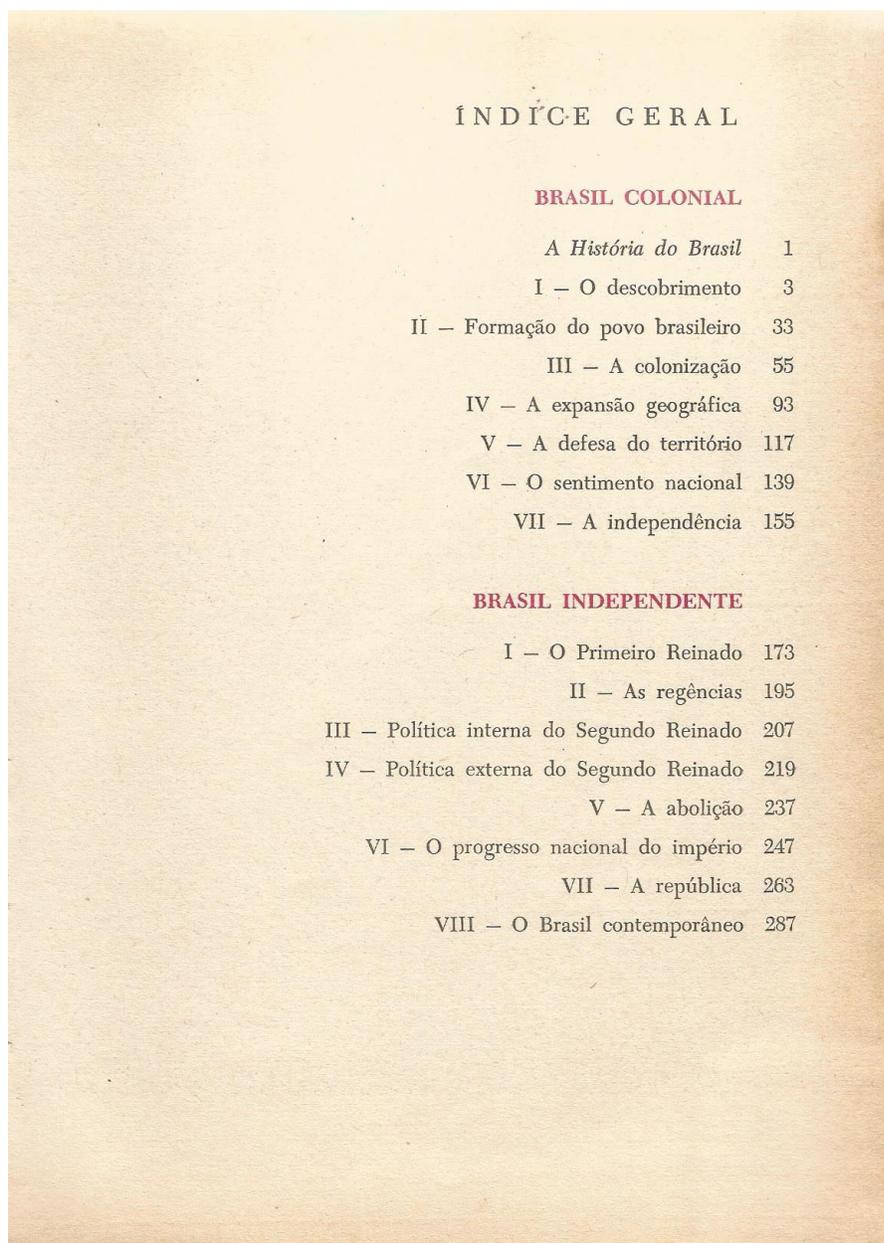
- 24. A produção mineral 234
- 25. As indústrias 240
- 26. As grandes empresas industriais 254

X – O MAPA DO BRASIL AINDA ESTÁ SENDO FEITO 260

**ANEXO V – Capa do livro “Compêndio de história do Brasil: Estudos Sociais”.**



Fonte: Hermida (1973, capa).

**ANEXO VI – Índice geral do livro “Compêndio de história do Brasil: Estudos Sociais”.**

ÍNDICE GERAL

**BRASIL COLONIAL**

<i>A História do Brasil</i>	1
I – O descobrimento	3
II – Formação do povo brasileiro	33
III – A colonização	55
IV – A expansão geográfica	93
V – A defesa do território	117
VI – O sentimento nacional	139
VII – A independência	155

**BRASIL INDEPENDENTE**

I – O Primeiro Reinado	173
II – As regências	195
III – Política interna do Segundo Reinado	207
IV – Política externa do Segundo Reinado	219
V – A abolição	237
VI – O progresso nacional do império	247
VII – A república	263
VIII – O Brasil contemporâneo	287

Fonte: Hermida (1973, índice).

ANEXO VII – Capa do livro “História do Brasil: estudos sociais”.



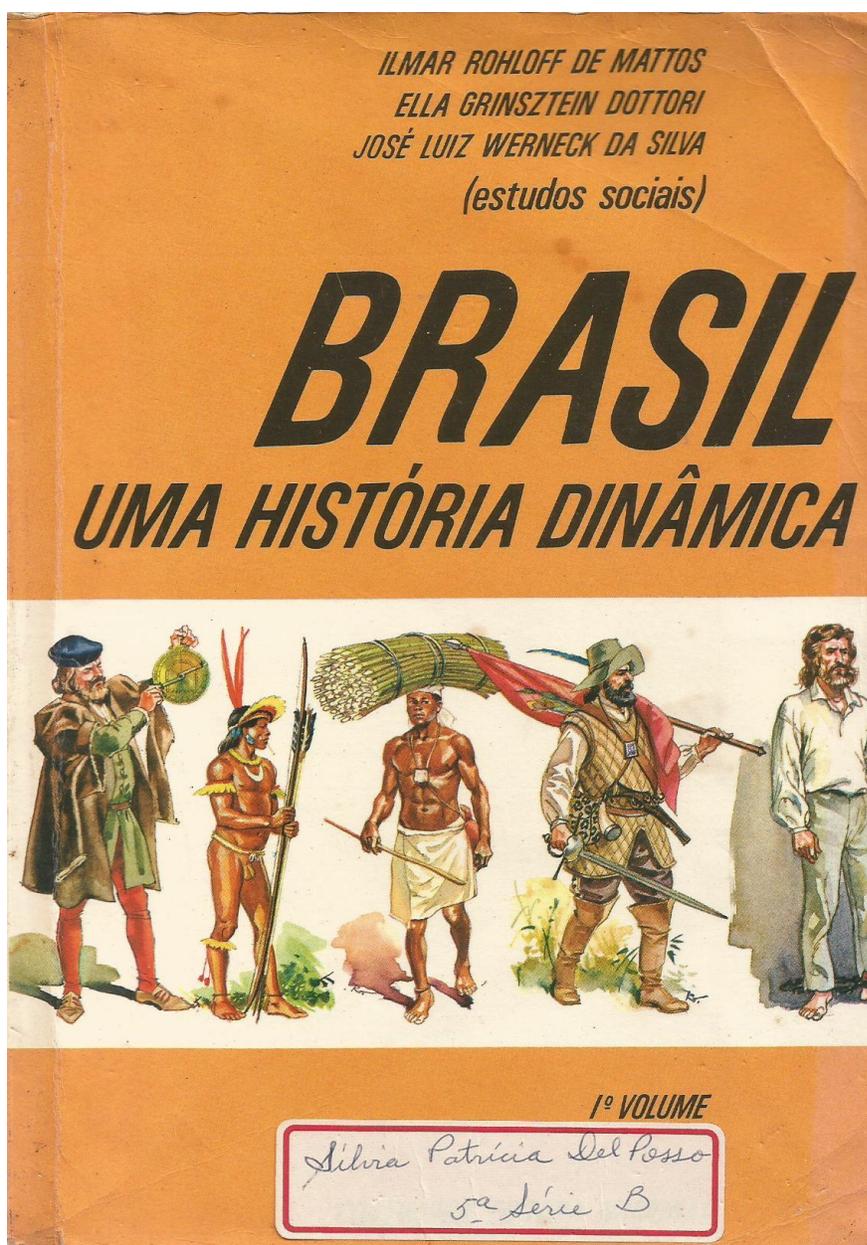
Fonte: Holanda e outros (1973, capa).

## ANEXO VIII – Sumário do livro “História do Brasil: estudos sociais”.

## SUMÁRIO

<i>O primeiro reinado e a regência</i>	1
A política de Dom Pedro (2). A abdicação de Dom Pedro (6). Período regencial (6). Movimentos revolucionários após a abdicação (9). Economia brasileira (11). <i>Contribuições da colonização alemã no Brasil</i> (18). <i>Panorama cultural</i> (20). <i>A cultura brasileira</i> (22). <i>As terras cafeeiras</i> (23)	
<i>O segundo reinado</i>	27
Organização e administração (28). Pacificação das províncias (29). Conflitos externos (31). As campanhas pela abolição da escravatura (38). A República (43). Economia e desenvolvimento (46). <i>Contribuições da colonização italiana no Brasil</i> (54). <i>Panorama cultural</i> (56). <i>A cultura brasileira</i> (60). <i>Comércio externo e interno</i> (62).	
<i>A República Velha</i>	65
Primeiros tempos do novo regime (66). Reorganização do país (68). Agitações internas (71). Política externa (76). Economia e desenvolvimento na República Velha (79). <i>Contribuições da colonização japonesa no Brasil</i> (88). <i>Panorama cultural</i> (90). <i>A cultura brasileira</i> (94). <i>A borracha</i> (98).	
<i>A Segunda República</i>	101
A época de Vargas (102). Política externa (106). Economia e desenvolvimento (107). <i>Panorama cultural</i> (112). <i>A cultura brasileira</i> (114). <i>Causas das migrações</i> (118).	
<i>A República Nova</i>	121
Economia e desenvolvimento (125). <i>Panorama cultural</i> (130). <i>Brasília</i> (131). <i>O petróleo</i> (134).	
<i>A vida no Brasil independente</i>	137
<i>O folclore brasileiro</i>	147

ANEXO IX – Capa do livro “Brasil, uma história dinâmica: Estudos Sociais”.



Fonte: Mattos, Dottori e Silva (1977, capa).

**ANEXO X – Índice do livro “Brasil, uma história dinâmica: Estudos Sociais”.**

*Silvia Patricia*

**INDICE**

**QUE HISTÓRIA É ESTA?**

**AQUI COMEÇA A HISTÓRIA...**

1. Você é História .....	1
2. Que se faz com a História .....	2
3. A escrita: arquivo do Homem .....	4
4. As irmãs e as primas da História .....	6
5. A História da História do Homem .....	10
6. Assim caminha a Humanidade .....	20
7. O mapa da mina .....	22
8. O Brasil entra na História .....	24

**POR MARES NUNCA DANTES NAVEGADOS...**

Expansão Marítima Ibérica.

1. A Cruzada e a Cruzadinha Formação dos Reinos Cristãos .....	36
2. Do Rei Lavrador ao Rei Mercador O Reino de Portugal até a Expansão Marítima	37
3. Uma Barreira a Leste e outra a Oeste Objetivos da Expansão Marítima Européia ..	38
4. As Caravelas de Cristo Objetivos da Expansão Marítima Portuguesa	40
5. Na Rota das Especiarias Um Nóvo Caminho Marítimo para as Índias ..	41
6. “El Levante por El Poniente” A Viagem de Cristóvão Colombo .....	43
7. Um Mundo para Dois O Tratado de Tordesilhas .....	43
8. Um Rei Venturoso Razões da Viagem de Cabral .....	44
9. Tempos Modernos Consequências das Grandes Navegações ....	45
10. O Reino da Pimenta Portugal após a Expansão Marítima .....	46

Fonte: Mattos, Dottori e Silva (1977, índice).

**PAPAGAIOS, TUBARÕES E CAPITÃES**

Pré-Colonização (1530/1533)

- |   |    |
|---|----|
| 1. Procura-se uma Passagem<br>As navegações espanholas .....                            | 54 |
| 2. Armas de Fogo, Alguns Cavalos e um Império<br>A Conquista Espanhola na América ..... | 55 |
| 3. Corante Brasileiro para Tecidos Franceses<br>O Reconhecimento do Litoral .....       | 56 |
| 4. A Feitoria e os "Brasileiros"<br>A Exploração do Pau-Brasil .....                    | 58 |
| 5. Onde Está o Testamento de Adão?<br>Os Franceses no Litoral Brasileiro .....          | 59 |
| 6. As Muitas Tarefas de um Capitão<br>A Expedição de 1530/1533 .....                    | 60 |

**NO LITORAL, COMO CARANGUEJOS**A Colonização: a Ocupação Litorânea  
(1534/1661)

- |   |    |
|---|----|
| 1. Dividir para Povoar<br>As Capitânicas Hereditárias .....   | 69 |
| 2. Para Dar Favor e Ajuda<br>O Governo Geral .....  | 72 |
| 3. Os Homens Bons<br>As Câmaras Municipais .....  | 76 |
| 4. O Brasil dos Filipes<br>A União Ibérica (1580/1640) .....  | 77 |
| 5. O Guerreiro Branco Avança<br>A Expansão pelo Litoral Durante a União<br>Ibérica .....                  | 81 |
| 6. Os Pés e as Mãos dos Senhores de Engenho<br>A agro-indústria do açúcar .....                           | 84 |
| 7. Flamengo no Nordeste<br>As Invasões Holandesas no Brasil, no Século<br>XVII .....                      | 88 |
| 8. Todos os Caminhos Conduzem à Espanha<br>Colonização Espanhola na América — séculos<br>XVI e XVII ..... | 94 |
| 9. Flor de Maio<br>Colonização Inglêsa na América do Norte, no<br>século XVII .....                       | 99 |

Fonte: Mattos, Dottori e Silva (1977, índice).

**DROGAS, COURO, ÍNDIOS E OURO**

A Colonização: a Ocupação do Interior  
(1661/1789)

1. O Mundo das Drogas A Exploração do Vale Amazônico .....	109
2. Boi Espaço A Expansão Pastoril no Sertão do Nordeste ..	112
3. Pouco Ouro e Muito Couro A Conquista do Sul .....	115
4. No Sertão, para Curar a Pobreza A Expansão Bandeirante .....	119
5. A Galinha dos Ovos de Ouro A Atividade Mineradora no século XVIII ..	126
6. Os Sereníssimos Reis de Portugal e Espanha Fazem um Trato Tratado de Madri de 1750 .....	136
7. "Não Compre Nada na Inglaterra" A Independência das Treze Colônias Ingêlas na América do Norte .....	139

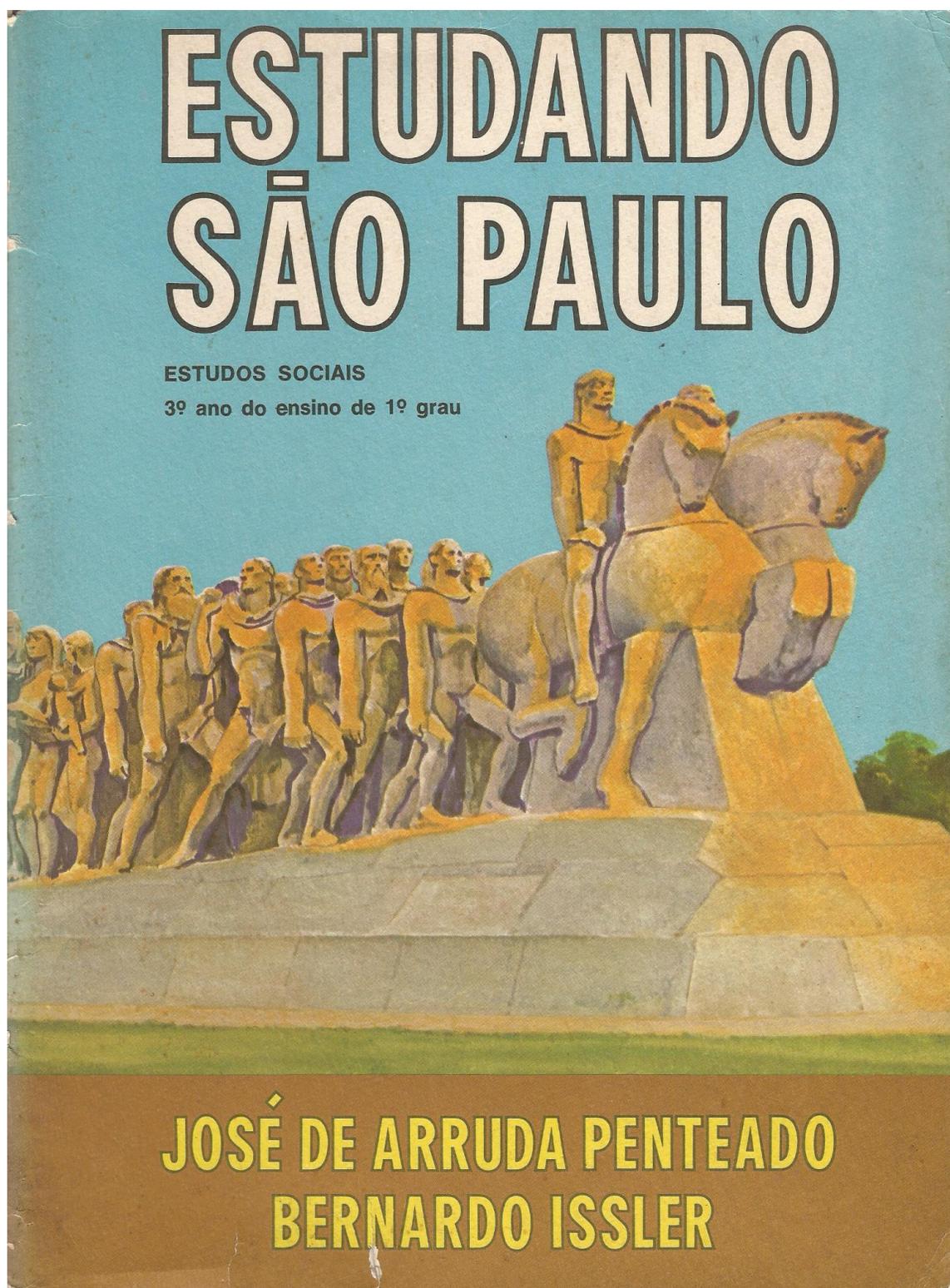
**INDEPENDÊNCIA OU MORTE!**

Processo da Independência (I) (1789/1822)

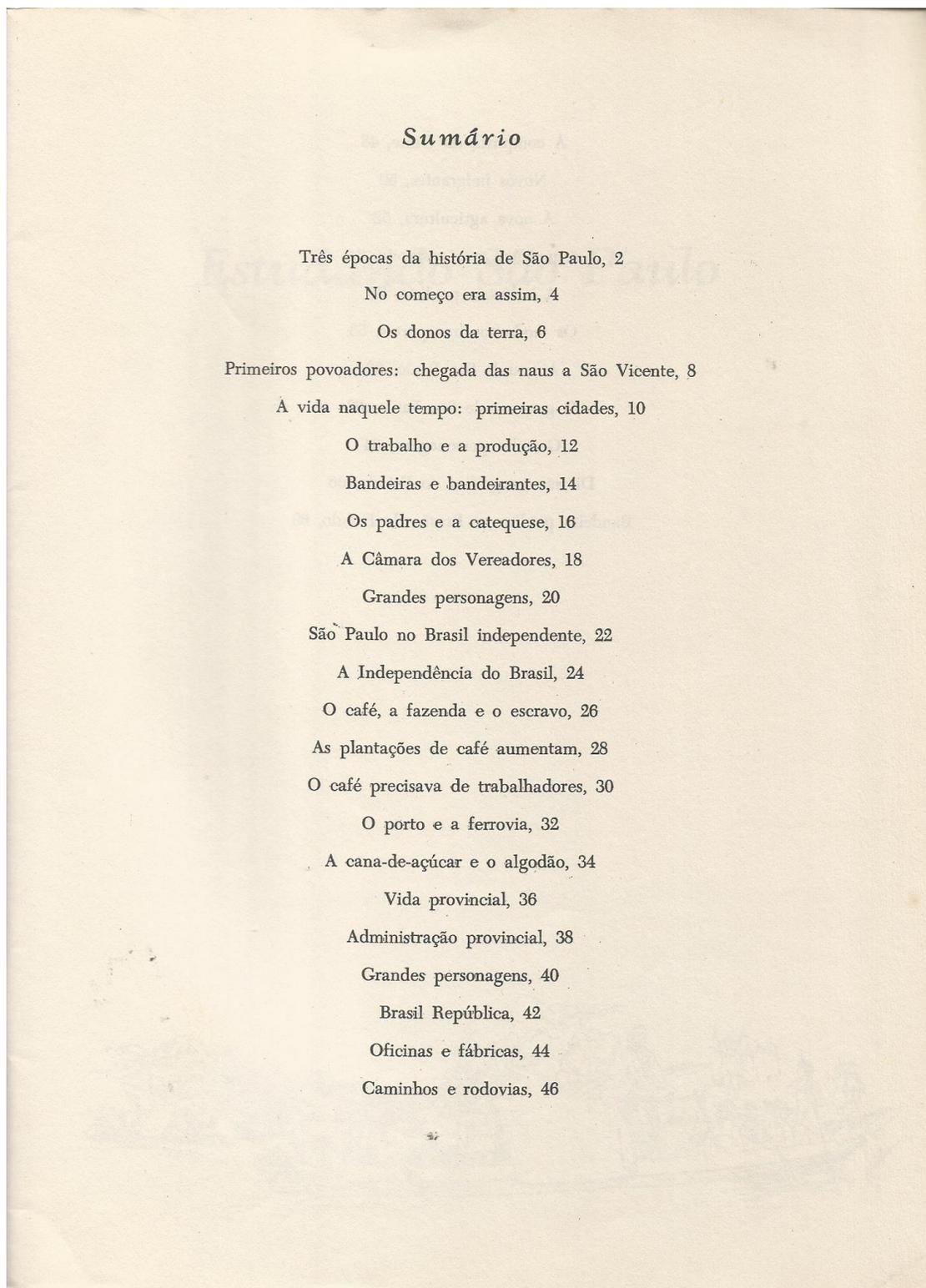
1. O Grito de Dolores Os Precursores da Independência da América Espanhola (1780/1810) .....	152
2. O Diabo Anda Sólto... As Conjurações no Brasil, no Final do Sé- culo XVIII .....	155
3. Um Coração de Tigre e uma Cabeça de Mula Autonomia da América Espanhola .....	161
4. Era no Tempo do Rei... A Côrte Portuguesa no Brasil .....	164
5. Um só Corpo Político A Elevação do Brasil a Reino Unido a Portu- gal e Algarves (1815) .....	172
6. Vendo a Luz Movimentos Republicanos na América Espa- nhola e Portuguesa (1816/1824) .....	174
7. Laços Fora! A Revolução do Pôrto e a Independência do Brasil .....	178

Fonte: Mattos, Dottori e Silva (1977, índice).

ANEXO XI – Capa do livro “Estudando São Paulo: estudos sociais”.



Fonte: Penteado e Issler (1977, capa).

**ANEXO XII – Capa do livro “Estudando São Paulo: estudos sociais”.**

*Sumário*

Três épocas da história de São Paulo, 2

No começo era assim, 4

Os donos da terra, 6

Primeiros povoadores: chegada das naus a São Vicente, 8

A vida naquele tempo: primeiras cidades, 10

O trabalho e a produção, 12

Bandeiras e bandeirantes, 14

Os padres e a catequese, 16

A Câmara dos Vereadores, 18

Grandes personagens, 20

São Paulo no Brasil independente, 22

A Independência do Brasil, 24

O café, a fazenda e o escravo, 26

As plantações de café aumentam, 28

O café precisava de trabalhadores, 30

O porto e a ferrovia, 32

A cana-de-açúcar e o algodão, 34

Vida provincial, 36

Administração provincial, 38

Grandes personagens, 40

Brasil República, 42

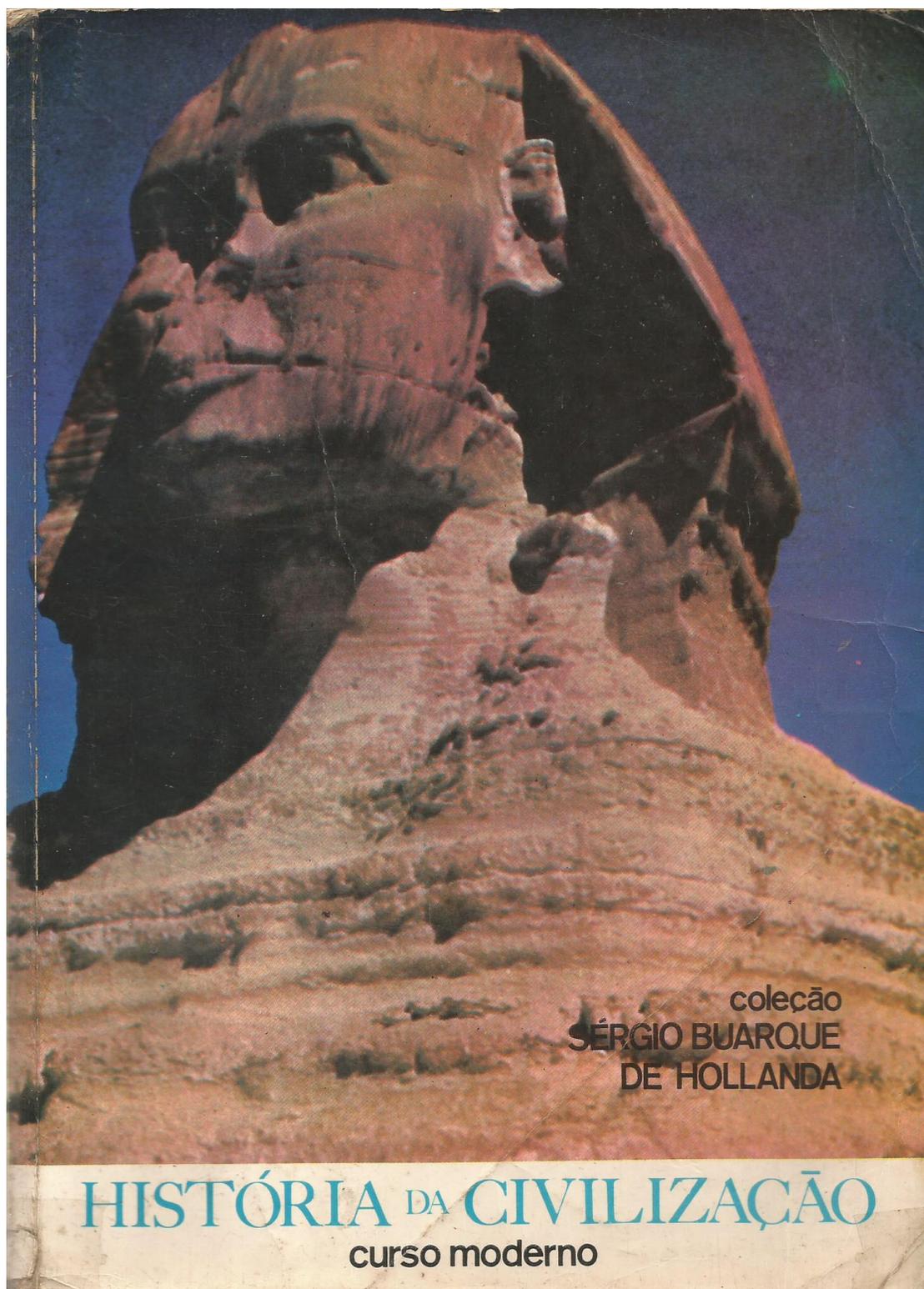
Oficinas e fábricas, 44

Caminhos e rodovias, 46

Fonte: Penteadó e Issler (1977, sumário).

A conquista do Oeste, 48
Novos imigrantes, 50
A nova agricultura, 52
A pecuária e o pastoreio, 54
A indústria paulista, 56
Os modernos transportes, 58
A grande São Paulo, 60
O governo de São Paulo, 62
Grandes personagens, 64
Divisão geográfica do Estado, 66
Bandeira paulista – Brasão do Estado, 69

**ANEXO XIII** – Capa do livro “História da Civilização: área de Estudos Sociais”.

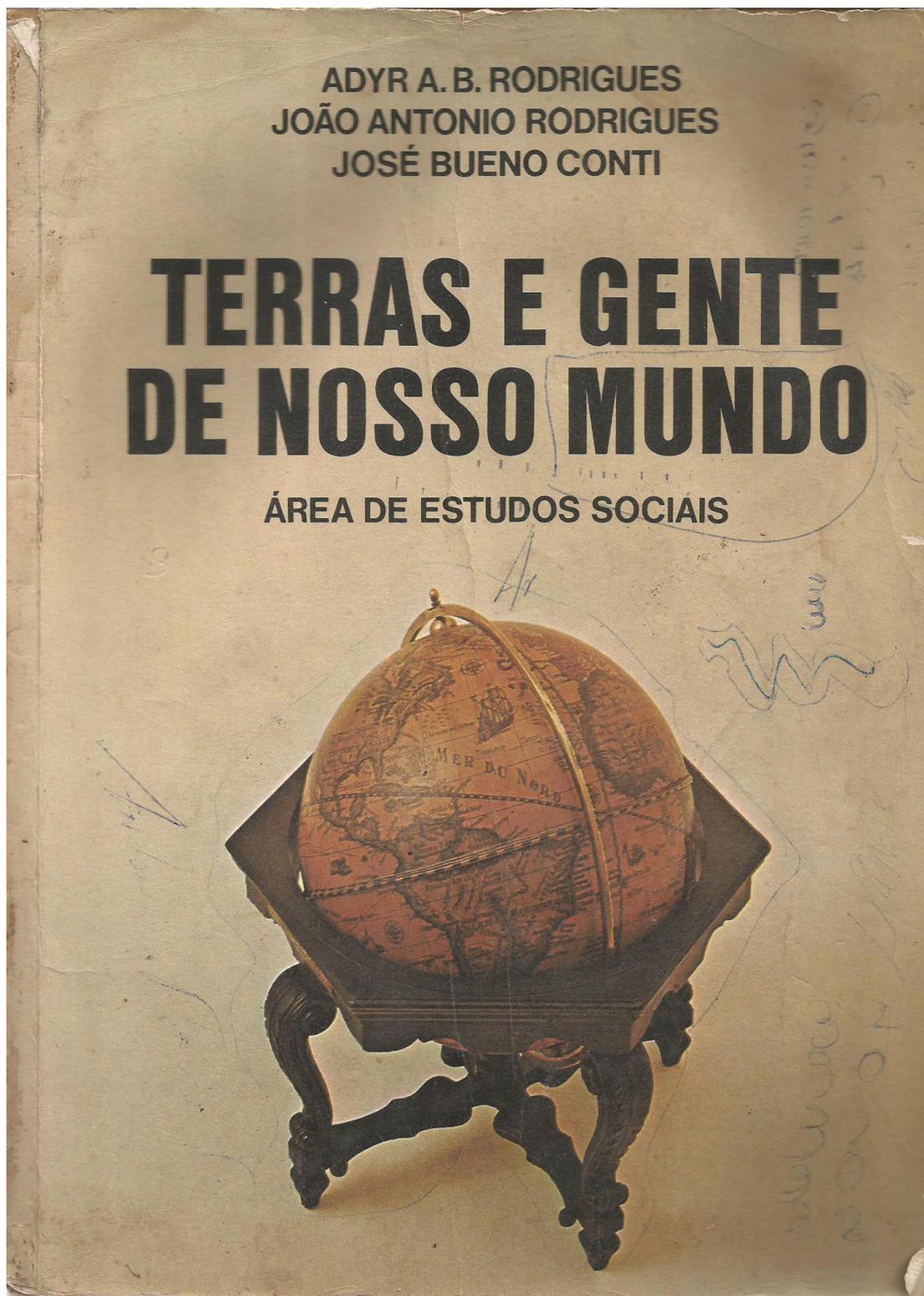


Fonte: Holanda (1977, capa).

**ANEXO XIV – Sumário do livro “História da Civilização: área de Estudos Sociais”.**

<b>SUMÁRIO</b>	
<i>A Pré-história</i>	<b>1</b>
<i>A Antiguidade</i>	<b>10</b>
As civilizações dos grandes rios (11). As civilizações do Mediterrâneo (35). Grécia (49). Roma (80). <i>O legado da Antiguidade</i> (118).	
<i>A Idade Média</i>	<b>120</b>
A Europa medieval (121). Os grandes impérios medievais (138). As grandes civilizações do Extremo Oriente (148). O fim da Idade Média (155). <i>O legado da Idade Média</i> (164).	
<i>Idade Moderna</i>	<b>167</b>
A formação do Mundo Moderno (168). Reforma e contra-reforma (178). Dos descobrimentos à colonização (184). A era do absolutismo (194). Era das revoluções (204). <i>O que devemos à Idade Moderna</i> (217).	
<i>Idade Contemporânea (século XIX)</i>	<b>222</b>
A luta pela independência das Colônias na América Latina (223). O Estado no século XIX e o Nacionalismo (225). O desenvolvimento da industrialização (234). O colonialismo no século XIX (241). <i>O legado do século XIX</i> (244).	
<i>Idade Contemporânea (século XX)</i>	<b>248</b>
A Primeira Guerra Mundial (249). A Revolução Russa (255). Entre as duas Guerras Mundiais (258). A Segunda Guerra Mundial (265). A ONU e a “Guerra Fria” (272). As organizações econômicas mundiais (276). <i>Flagrantes do mundo contemporâneo</i> (279).	

ANEXO XV – Capa do livro “Terras e gente de nosso mundo: área de Estudos Sociais”.



Fonte: Rodrigues, Rodrigues e Conti (1977, capa).

**ANEXO XVI – Sumário do livro “Terras e gente de nosso mundo: área de Estudos Sociais”.**

<b>SUMÁRIO</b>	
<b>Visão geral do nosso mundo</b>	
Mais águas que terras	2
Os mundos do nosso mundo	7
Política e economicamente também nosso mundo se divide	9
Já somos 4 bilhões	10
<b>Europa, berço do mundo moderno</b>	
Variedade de paisagens naturais	13
A Europa é densamente povoada e urbanizada	18
Uma longa história em poucas páginas	20
Europa Ocidental	28
Mercado Comum Europeu	34
Europa de Leste ou Oriental	38
União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (segunda potência econômica do globo)	42
<b>Ásia, o gigantesco mundo amarelo</b>	
As feições naturais do continente gigante	49
Berço de antigas civilizações	52
Uma economia de irregular evolução	56
Japão — o país das mil ilhas	59
<b>América Anglo-Saxônica</b>	
Traços naturais	62
A ocupação do território	66
Estados Unidos, a maior potência econômica do globo	70
<b>América Latina</b>	
Paisagens naturais	77
Grandes civilizações no passado, nações soberanas no presente	80
O atraso econômico e a luta pelo desenvolvimento	86
<b>África, o mundo dos negros</b>	
Aspectos naturais	91
O passado da África	94
Um continente pouco povoado	96
Bases da economia africana	100
<b>Outras terras e gentes</b>	
Austrália, o menor dos continentes ou a maior ilha do mundo?	104
Um mundo de ilhas tropicais	108
O mundo das terras geladas	109
<b>Trabalhos práticos</b>	