

ESTUDOS SOCIAIS NO PRIMEIRO GRAU

Elza Nadai*

A história dos Estudos Sociais na escola de primeiro grau remonta praticamente às origens da organização do sistema público de ensino, se concordarmos com os estudiosos que têm na Revolução de 30 o "grande ponto de corte" do processo de definição do sistema escolar brasileiro.¹ Portanto, um período que abrange um pouco mais de meio século, o que nas palavras de Fernand Braudel, corresponde a uma "fase conjuntural".²

A decorrência imediata que se segue é o reconhecimento de que os Estudos Sociais, em sua trajetória de implantação/desimplantação na escola brasileira, passaram por momentos e fases diferentes nas quais é possível captar nuances e modificações em sua própria natureza.

Reduzir, assim, os Estudos Sociais a uma só modalidade ou então articular os Estudos Sociais, preferencialmente, à política educacional pós

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

É quase consenso entre os estudiosos da educação brasileira a escolha da Revolução de 30, como o grande marco periodizador da educação no país. Cf. CHAGAS, Valnir. **Educação brasileira, o ensino de primeiro e segundo graus:** antes, agora e depois? ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930-1973.** Petrópolis, Vozes, 1978; FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade.** 3.ed., São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.

² BRAUDEL, Fernand. **História e ciências sociais.** Trad. Carlos Braga e Inacia Canelas. Lisboa, Editorial Presença, 1972, p.7-70.

64, na verdade, não garante a totalidade necessária na qual a temática em questão deve ser abordada e explicitada.

Numa perspectiva mais abrangente, captar a historicidade dos Estudos Sociais na escola de primeiro grau significa focalizá-los em alguns momentos diversos, a saber:

- no início da década de 30, quando no contexto da divulgação/absorção do ideário da escola pragmática norte-americana no Brasil, são realizadas as primeiras discussões a respeito do assunto;
- nas décadas de 50/60, quando a partir de uma possibilidade criada pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024, de 20.12.1961, são instituídas as primeiras inovações na escola oficial;
- na década de 70, quando, no contexto das políticas que se seguiram ao golpe militar de 1964, ocorreram reformas no sistema educacional abrangendo todos os graus e a criação da licenciatura curta;
- nas décadas de 70/80, quando no bojo de sua institucionalização, ocorreu também o movimento de resistência e de luta contra a sua implantação.

O nosso trabalho pretende, assim, explicitar a natureza, as preocupações, os objetivos e os temas fundamentais que caracterizaram os debates, acerca dos Estudos Sociais em cada um dos momentos focalizados, realizando, simultaneamente, um balanço das pesquisas produzidas, sobretudo no último decênio, acerca do tema.

Entretanto, face à procedência norte-americana dos Estudos Sociais, é conveniente explicitar o seu significado de origem.

Desenvolvimento dos Estudos Sociais nos Estados Unidos

Inúmeros autores³ têm chamado a atenção para as marcas de indefinição e amplitude que têm caracterizado sua existência, como área de ensino, desde que, pela primeira vez, foi utilizada a expressão **Estudos Sociais**: provavelmente, em 1983, no **Report of the Committee of Ten of the National Education Association**. A partir daí, os Estudos Sociais vincularam-se à pedagogia norte-americana, embora nem sempre com o mesmo significado ou ocupando igual papel no currículo.

Pode-se, pelo menos, arrolar três projetos que vêm caracterizando o campo dos Estudos Sociais, nem sempre Complementares ou guardando relações de sucessão e reciprocidade. Eles estão, muitas vezes, imbricados uns nos outros, a tal ponto que são confundidos e identificados como único, sobretudo a partir dos anos trinta.

Realmente, foi no bojo do projeto político do *New Deal*, instituído por Franklin D. Roosevelt, democrata vencedor das eleições de 1932, que tinha por objetivo fundamental a recuperação e reforma do país, após a Grande Depressão que colocara em cheque o capitalismo norte-americano, que os Estudos Sociais ganharam maior alento. A partir daí, pode-se reconhecer a existência de um projeto dominante de Estudos Sociais para as escolas norte-americanas, sem perda, entretanto, de, na prática pedagógica, surgirem temas e objetivos não coincidentes aparentando divergência de natureza.

Quais são estes projetos que informam os Estudos Sociais? O primeiro deles, inclusive na perspectiva temporal (início do século XX), foi a identi-

³ METCALF, L. Research on teaching the social Studies. In: CAGE, ed. **Handbook of research on teaching**. Chicago, Rand Mac Nally, 1963, p.929; BARTH & SHERMIS. Defining the social Studies: an exploration of three traditions. In: THE NATIONAL Council for the social Studies. Washington, D.C., 1970, p.743; ORLANDI, U. Evaluation of learning in secondary school social Studies. In: BLOON, ed. **Handbook on formative and summative evaluation of Student learning**. New York, MacGraw Hill, 1971, p.452; SHAVER & LARKINS. Research on teaching the social Studies. In: TRAVERS, ed. **Handbook of research on teaching**. Chicago, Rand Mac Nally, 1973, p.1244 e segs.

ficação dos Estudos Sociais ao ensino das Ciências Sociais. O seu conteúdo, diretamente, era o conteúdo proveniente das diversas Ciências Humanas. O seu objetivo fundamental ligava-se à divulgação do conhecimento produzido no âmbito das Ciências Sociais.

Nesse período, a liderança dos Estudos Sociais esteve predominantemente com a História, daí a ênfase na memorização dos fatos e datas importantes. Com o passar dos anos, conteúdos de outras ciências foram acrescentados: Geografia, Sociologia, Política, Economia.

Outro projeto vincula-se mais diretamente à tradição de identificar a escola à vida (*life adjustment*) que, opondo-se à escola, dita de Artes Liberais (*Liberal Arts*), cuja meta principal é o conhecimento da herança cultural da humanidade, sugere uma variedade de objetivos, como os determinantes no trabalho de Estudos Sociais, abrangendo desde "(...) considerar seus semelhantes, dirigir um carro, relacionar-se com os familiares, participar do escotismo, até ler editoriais sofisticados dos jornais, para citar alguns poucos exemplos".⁴

Nesta perspectiva, não há um conteúdo definido *a priori*. O conteúdo dos Estudos Sociais é selecionado em função das necessidades imediatas e práticas dos alunos, podendo ser retirado das várias ciências sem a preocupação formal de vinculá-lo a nenhuma em particular. O conteúdo é selecionado 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.

Pretendendo ser uma terceira posição e simultaneamente uma síntese entre as duas correntes anteriores surgiu a da cidadania (*Citizenship*) que "(...) exorta o indivíduo a participar na reforma da sociedade através da discussão racional, que conduz a um consenso sobre os problemas e pressão para a mudança".⁵ Com o *New Deal*, os Estudos Sociais pas-

ORLANDI, L.R. Evaluation of learning in secondary school social Studies. In: BLOON, ed. **Handbook on formative and summative evaluation of Student learning**. New York, Mac Graw Hill, 1971, p.455.

⁵ Idem, p.454.

sam a ser confundidos com estudos sobre a comunidade. Assim, fundem-se praticamente os projetos de formação "do cidadão para a vida democrática", privilegiando a necessidade de preparar o educando, de um lado, para "(...) viver em comunidade, no âmbito da democracia americana e partilhar os seus valores" e, de outro, a "obter um bom desempenho diante da forma como estava organizada a sociedade norte-americana".⁶

Portanto, esta vinculação dos Estudos Sociais à atuação dos indivíduos na vida prática está presente, invariavelmente, quando se aborda o papel que desempenha na educação norte-americana. Segundo John U. Michaelis, os Estudos Sociais "constituem o núcleo para o desenvolvimento das aprendizagens sociais necessárias à vida democrática" e "ocupam-se com as pessoas e as ações recíprocas entre elas e o meio social e físico: seu campo são as relações humanas".⁷

A operacionalização desses objetivos é captada na variedade e abrangência temática que os diversos sistemas escolares norte-americanos incorporam em seus currículos - "programas bem planejados que incluem conteúdos, materiais e atividades referentes a relações humanas no lar, na escola, na comunidade e em outros lugares, tanto próximos como distantes, quer no tempo, quer no espaço", como por exemplo: Lar, Escola e Bairro (no primeiro grau); Nossa Cidade, a Padaria, a Biblioteca, a Polícia, Nossa Roupa, Nossos Lares (no segundo grau); História da Nossa Comunidade, os Bons Americanos, os Índios, a Vida numa Comunidade Primitiva, Crianças de Outras Terras, Comunidades dos Primeiros Tempos (no terceiro grau); Vida em Nosso Estado, Primeiros Colonizadores, Pessoas Famosas (no quarto grau); Vida Colonial, a Vida dos Pioneiros, Regiões dos Estados Unidos, Indústrias, Nossos Vizinhos do Sul, Possessões Americanas, Americanos Famosos (no quinto grau); Europa e Antecedentes Europeus da História Americana (no sexto grau); História dos Estados Unidos, os Direitos e Deveres do Cidadão, Nosso Governo, a Constituição, Trabalhando em Conjunto na Nossa Comunidade, A Comunidade Moderna (no sétimo grau); O Desenvolvimento das Instituições

⁶ WESLEY, Edgar. Social Studies, In: ENCYCLOPEDIA of Educational Research, New York, 1968, p. 1234. v.4

⁷ MICHAELIS, John U. **Estudos sociais para crianças numa democracia**. Trad. Leonel Vallandro. Rio de Janeiro, Globo, 1963, p.3 e 5.

Americanas, O Crescimento da Democracia, O Governo Americano, A Revolução Industrial, Americanos Ilustres, Os Inícios e o Crescimento da Nossa Nação, Nossas Relações com Outros Países e Nações Unidas (no oitavo grau).⁸

Este breve arrazoado demonstra que 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**.

Se, por um lado, há concordância entre os vários programas dos diversos sistemas de ensino, na vinculação dos Estudos Sociais à "formação da cidadania para a sociedade democrática", por outro lado, há divergências quanto à sua compreensão e ao seu significado e alcance.

Em alguns currículos, a cidadania é entendida como um compromisso anterior com os valores, preponderantes na comunidades na qual se localiza a escola e vivem os alunos e suas famílias, numa perspectiva conservadora e reacionária que preserva a manutenção do *status quo* e, em outros, a cidadania surge numa visão dinâmica e facilitadora da mudança como "um processo de capacitação para tomada de decisões dentro da estrutura sócio-política do país, pois, segundo seus adeptos, a democracia política necessita de indivíduos capazes de fazer escolhas e tomar decisões".⁹

Nos finais dos anos 50, os Estudos Sociais bem como todo o sistema educacional, em meio à reformulação que se seguiu após o êxito do programa espacial russo, passaram por uma revisão ampla. E neste contexto que emergem as teorias de J. Bruner baseadas na **estrutura da**

⁸ **Idem**, p.5, 7 e 8.

⁹ ESAÚ, Marília Alves Pedrosa. **Avaliação de planos de ensino de estudos sociais**; problemas conceituais e metodológicos. São Paulo, PUC, 1973. p.9. dissertação (mestrado)

matéria. Esta é buscada pelas diferentes áreas, primeiro pelas Ciências Físicas e depois pelas Humanas e Línguas.

A estrutura da matéria refere-se aos conceitos fundamentais, suas inter-relações e aos métodos específicos utilizados pelos cientistas para elaborá-los. Assim, para J. Bruner, "captar a estrutura da matéria em estudo é compreendê-la, de modo que permita relacionar de maneira significativa, muitas outras coisas com ela. Aprender estrutura, em suma, é aprender como as coisas se relacionam (...) O ensino e a aprendizagem da estrutura, mais do que simples domínio de fatos e técnicas, estão no centro do clássico problema da transferência (...) O que um cientista faz à sua mesa, ou em seu laboratório, o que um crítico literário faz ao ler um poema são da mesma ordem do que o que qualquer um fará quando empenhado em atividade semelhante - se pretende chegar a compreender. A diferença é de grau, não de natureza".¹⁰

Baseados nesta teoria, que grande influência exerceu também no Brasil, surgem movimentos procurando identificar os conceitos básicos dos Estudos Sociais¹¹ o que acabou por levar a uma delimitação mais nítida da área e a uma definição mais clara dos seus objetivos: a tendência observada neste processo foi a revalorização, em geral, do domínio cognitivo, ao invés da prática. Entretanto, os objetivos ligados à **formação da cidadania** são preservados em inúmeros programas de diferentes escolas americanas. Como destaca Michaelis, o aluno deve "tornar-se uma pessoa democrática cujo comportamento seja guiado por valores democráticos" e, ainda, "que seja leal ao sistema de vida americano e que saiba apreciar os sacrifícios e contribuições feitas para promover a vida democrática neste país e no resto do mundo".¹²

¹⁰ BRUNER, Jerome. **O processo da educação.** Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 3.ed., São Paulo, Nacional, 1972, p.7, 11,12 e 13.

¹¹ São desta época o Report to the California State Curriculum Commission by the California State Central Committee on Social Studies (1962). In: ESAÚ, Marília Alves Pedrosa. Op.cit., p.11. O artigo de Ema Julia Massera, **Estudos sociais: espécie em extinção?**, recupera a influência de Bruner no currículo de Estudos Sociais planejado para a escola de 1º grau do Rio Grande do Sul. Cf. MASSERA, Ema Julia. Estudos sociais: espécie em extinção? **História, Ensino & Pesquisa**, Porto Alegre, 1(1):29-48, mar. 1985.

¹² MICHAELIS, John U. **Op.cit.**, p.14.

A Escola Nova e a introdução dos Estudos Sociais no Brasil

No Brasil, os Estudos Sociais aparecem, pela primeira vez, no bojo do movimento de renovação educacional que, segundo Fernando de Azevedo, caracterizou a década de 20 e início da década seguinte e foi expressão das novas condições sociais caracterizadas pela industrialização e urbanização que se intensificaram com o término da Primeira Guerra Mundial. Este movimento que se definiu por uma renovação metodológica e programática inspirou-se em traços alienígenas, sobretudo dos Estados Unidos e dos países mais desenvolvidos da Europa Ocidental.

Neste contexto, os Estudos Sociais foram introduzidos no currículo da escola elementar do Distrito Federal na gestão de Anísio Teixeira, à frente do Departamento de Educação, da Secretaria da Educação e Cultura do Distrito Federal. Sob sua inspiração direta, foi publicado, em 1934, um **Programa de Ciências Sociais** para a escola elementar, que teve várias edições sucessivas até 1955. Reapareceu novamente, agora sob o título de **Estudos Sociais na Escola Elementar**, nos anos sessenta, quando, com pequenas modificações, foi incorporado à Biblioteca do Professor Brasileiro, no Programa de Emergência do Ministério da Educação e Cultura, à frente do qual, encontrava-se, então, o professor Darcy Ribeiro.¹³

Alguns autores têm insistido no fato de que a importação de novidades estrangeiras, o comportamento imitativo do que se passa nos países adiantados, sem a devida crítica ideológica, tem sido um dos pilares da modernização brasileira, sobretudo no século XX, sendo muito intenso nas questões educacionais, onde imperariam os **modismos**. Este processo explicaria, assim, a introdução dos Estudos Sociais na escola brasileira. Ora, pode-se perguntar, por que alguns comportamentos são aceitos e assimilados e outros não? Será esse processo mecânico e realizado de maneira ingênua, como querem uns, valorizado só pelo fato de **ser estrangeiro**? Denotaria um vício do **bacharelismo** moderno, deslumbrado ante os conceitos e as fórmulas importadas que pareciam ser corretos

¹³ Trata-se do livro **Estudos sociais na escola primária**. Rio de Janeiro, MEC, 1962. (Biblioteca do professor brasileiro) Orientação e redação de Josephina de Castro e Silvia Gaudenzi.

por serem estrangeiros, como afirma, por exemplo, Carlos Roberto Jamil Cury?¹⁴

Marta Maria Chagas de Carvalho, em sua tese **Molde Nacional e Forma Cívica: Higiene, Moral e Trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**, descarta a tese da boa intenção ou da ingenuidade para explicar a absorção de novidades alienígenas, no caso da ação da Associação Brasileira de Educação (ABE) na divulgação do movimento da Escola Nova, detectando em seu lugar "o sinal de uma percepção aguda das possibilidades disciplinares dos novos métodos" na construção de um novo projeto social que, segundo a autora, é constituído de dois processos inter-relacionados: de um lado, "a redefinição da escola, sob o paradigma da fábrica" e, de outro, "a moralização do espaço urbano", na qual a cidade, enquanto "espaço de concentração de operários desocupados em torno da fábrica", é proposta "como objeto de intervenção destinado a impor uma convivência harmoniosa das classes sociais".¹⁵

Quando examinamos os discursos daqueles que têm marcado a trajetória da implantação dos Estudos Sociais nas escolas brasileiras, salta aos nossos olhos uma diferença fundamental: há um discurso que, elaborado por volta de 1930, se repete, tanto na argumentação utilizada como nas teses defendidas, até a década de sessenta. Outro discurso completamente diferente surge na década de setenta.

O primeiro, como será analisado, tem como eixo central o destaque do papel dos Estudos Sociais na elaboração de uma sociedade harmônica e equilibrada, sem divergências e conflitos, resultante da contribuição igualitária de indivíduos, etnias e grupos.

¹⁴ CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira** - católicos e liberais. São Paulo, Cortez, 1978. p.184. Ver também: SANTOS, Maria Luisa. **Introdução à história da educação brasileira**. São Paulo, Cortez & Moraes, p.83 e segs.

¹⁵ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. São Paulo, FEUSP, 1986, p.9-10. tese (doutorado)

Por outro lado, os documentos oficiais que sustentam a utilização dos Estudos Sociais, na década de 70, não valorizam mais a questão da formação social harmoniosa, mas sim, a questão da cidadania, como eixo central do discurso.

Queremos sugerir, neste trabalho, que os Estudos Sociais foram, entre as décadas de 40 e 60, um dos mediadores fundamentais na concretização do projeto social referido. Entretanto, isto não ocorreu de imediato e nem ganhou a totalidade da escola e da sociedade civil, só o fazendo após o golpe militar de 1964 e as reformas educacionais que se seguiram, quando, então, sustentado no discurso da cidadania, tornou-se dominante, por força da imposição legal e institucional, apesar das múltiplas resistências detectadas nos vários setores da sociedade civil. No período entre 1930 e 1964, nos momentos de vigência das liberdades públicas, de democracia política, esta proposta foi somente indicativa, sendo inclusive usada como ampliação do espaço da crítica social, sem se chegar, entretanto, à negação da sociedade de classes, numa direção reformista, mas contestadora. Pode-se detectar, assim, dois momentos peculiares na história da implantação/desimplantação dos Estudos Sociais no Brasil: um, aliado ao pensamento progressista educacional, foi incorporado em algumas práticas inovadoras de grande alcance e, outro, assumido como uma das expressões de uma política antidemocrática e autoritária.

Esta ambigüidade tem marcado, indelevelmente, a trajetória dos Estudos Sociais na escola brasileira. De certa forma, é esta ambigüidade que explica a seleção, ora de uma ciência, ora de outra, para funcionar como "a chave dos Estudos Sociais", nas palavras de Delgado de Carvalho.

No programa de 1934, foi usada a expressão **Ciências Sociais** na identificação da nova área curricular. Delgado de Carvalho, no prefácio à edição de 1955, insiste na diferença que deve haver entre Ciências Sociais e Estudos Sociais. Afirma ele: "As Ciências Sociais são ensinadas sob a forma de Estudos Sociais (...) Estes têm campo idêntico, pois tratam de relações humanas e compreendem as mesmas disciplinas [ele inclui a Sociologia, a História, a Política, a Economia, a Geografia e a Antropologia Cultural]. Mas seu objetivo não é propriamente a investigação, mas sim o ensino, a vulgarização. O seu propósito não é fazer progredir a

Ciência, mas educar. Sem ser ciência normativa, as Ciências Sociais guiam os Estudos Sociais e os levam a conclusões práticas instrutivas e úteis".¹⁶ A Instrução Cívica, embora devesse se somar aos Estudos Sociais, é descartada, devido ao seu caráter prescritivo, normativo e apolo-gético, que, segundo ele, tem caracterizado o seu ensino nos países lati-nos.

Quais são os objetivos dos Estudos Sociais, desde o início enunciados, e que, a nosso ver, ajudam a corporificar o "projeto de moralização do es-paço urbano" e de "organização da escola"?

Em primeiro lugar, há que se destacar a crença na contribuição harmo-niosa de todos os indivíduos na edificação da sociedade; a cooperação individual na elaboração do bem comum - a interdependência entre eles - cada qual na sua função, desenvolvendo a consciência do lugar que cada um ocupa na sociedade. "Educação para a identificação", no dizer de James Henning, que revelaria "a cada operário suas relações com a fábrica" tal como os Estudos Sociais revelam aos jovens "os fatos e as relações que lhes permitem se identificar com os trabalhos, as festas e as proezas da humanidade".¹⁷

Estes processos de cooperação, interdependência, integração são des-tacados, igualmente, como sustentadores das relações entre indivíduos, etnias, nações e países. Os Estudos Sociais, por fim, anulam as atitudes extremadas e os radicalismos estéreis que só dificultam o aprofunda-mento dos laços de amizade entre os povos: "o radicalismo, o partidaris-mo incondicional, o extremismo das soluções, longe de favorecer a com-preensão e a paz, criam os problemas que procuram resolver à violência e à agressão. Os Estudos Sociais disciplinam a ação criadora sem cer-ceá-la".¹⁸

¹⁶ CARVALHO, Delgado de. **Introdução metodológica aos estudos** sociais. Rio de Janeiro, Agir, 1957. p.11-2.

¹⁷ HEMMING, James. The teaching of social Studies. Citado por CARVALHO, Delga-do de. **Op.cit.**, p.66.

¹⁸ CARVALHO, Delgado de. **Op.cit.**, p.69.

A colaboração dos diversos indivíduos e etnias na construção da nacio-nalidade brasileira é a tônica do primeiro programa de Estudos Sociais elaborado para o ensino fundamental do Distrito Federal. Na **construção da nacionalidade**, todos, igualmente - colonizadores portugueses, índios nativos, africanos, estrangeiros - despenderiam esforços nessa ação, estreitando os laços de solidariedade entre eles, o que indicaria para a criança a necessidade de se localizar nesse processo, com vistas a ga-rantir sua continuidade. Desta forma, o devir - controlado nesta perspec-tiva - estaria garantido.

Em que medida substituir o ensino de História e de Geografia, para os propositores da Escola Nova, representaria um avanço no processo de educação e possibilitaria melhor servir à construção do projeto social re-ferido?

Na década de 30, os argumentos utilizados, referem-se, principalmente, ao fato de que os Estudos Sociais, justamente pela sua amplitude, teriam melhores condições de responder, de forma adequada e conveniente, aos objetivos em questão. A História e a Geografia, de certa forma, por conterem, na própria definição, a delimitação do objeto, embora aparen-temente ainda impreciso¹⁹, não ofereciam condições de maleabilidade suficientes para o trabalho interdisciplinar em direção aos objetivos de-fendidos. A delimitação do campo era por demais rígido. Ao mesmo tem-po, tornando o conjunto das Ciências Humanas o suporte dos Estudos Sociais, era possível apropriar-se da contribuição de cada uma delas, o que beneficiaria, segundo eles, de imediato, as crianças, pois "alargam-se os campos de trabalho, interpretam-se tópicos de disciplinas diferen-tes; multiplicam-se as interdependências e apagam-se, também, as deli-mitações precisas".²⁰

¹⁹ Delgado de Carvalho em sua obra **Introdução metodológica aos estudos so-ciais** insiste que a diversificação da História é, ao mesmo tempo, cronológica e es-pacial, com infinitas variações, o mesmo ocorrendo com a Geografia. Cf., **op. cit.**, p.15.

²⁰ Idem, *ibidem*.

Ao argumento da amplitude, acrescentava-se o fato de se reconhecer a ciência como uma - sua subdivisão era feita somente por "comodidade do estudo, do ensino, da própria limitação do espírito".²¹

Estes dois elementos citados - a amplitude do campo de atuação e a univocidade da ciência - são unificados pelo papel do método, que precisa deixar espaço tanto à iniciativa da criança, como ao trabalho do professor, uma vez que este não pode ser pautado por uma rígida seqüência que a criança aceita, cegamente, "como se fosse uma coleção de fatos exatos que os autores e mestres conhecem, mas a criança, não", concluía Delgado de Carvalho, citando James Henning em seu trabalho de 1949, **The Teaching of Social Studies**".²²

Assim, em Estudos Sociais, qualquer assunto pode levar o educando ao conhecimento humano se a aprendizagem exploradora e flexível for praticada, como uma lição de constante experiência, bem planejada. A criança aprende, assim, que nem livros, nem mestres são infalíveis e que a aprendizagem é "uma aventura contínua na qual ela também pode tomar parte".²³

A partir dos anos 30, portanto, os Estudos Sociais penetram no currículo da escola elementar de forma mais duradoura em alguns estados, como por exemplo em Minas Gerais, onde a partir de um convênio do **Ponto IV**, entre o Governo brasileiro e o norte-americano, foi organizado, em 1953, um Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar, mais conhecido pela sigla que o popularizou - PABAAE.²⁴ Entre seus objetivos principais, estava a produção e a adaptação de material didático e a promoção do aperfeiçoamento de professores das escolas normais e de orientadores do ensino primário.

²¹ Idem, *ibidem*.

²² idem, p.67.

²³ idem, *ibidem*.

²⁴ Foi neste contexto e em decorrência do Programa que foram traduzidos e publicados alguns livros de Estudos Sociais norte-americanos que exerceriam grande influência no Brasil: o de John U. Michaelis, já citado e o de Ralph C. Preston, **Ensinando estudos sociais na escola primária**, Rio de Janeiro, USAID, 1964.

Em São Paulo, no programa de 1967 para a Escola Primária, os Estudos Sociais são também delimitados como área "que tem como objeto de estudo o homem em sua interação com o meio físico e social e vale-se da contribuição de diversas ciências como: Economia, História, Geografia, Antropologia, Ciência Política, Sociologia e outras. Os conhecimentos de diversas ciências são integrados na área de Estudos Sociais e tratados de maneira simples com o objetivo de contribuir para socializar a criança, dando maior relevo à ação e ao comportamento e não à assimilação passiva dos conhecimentos".²⁵

As inovações educacionais no ensino secundário e o papel dos Estudos Sociais

Os Estudos Sociais ganharam novo impulso no final dos anos 50, com a criação da possibilidade de funcionamento de classes experimentais relativas ao curso secundário (Portaria MEC, de 02.01.1959) nas quais se permitiria certa margem de liberdade na organização curricular. A própria Lei nº 4.024, de 1961, incluiu os Estudos Sociais entre as disciplinas optativas sugeridas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) para o ensino médio.

Neste contexto surgiram algumas inovações²⁶, dentre elas podendo ser citados, em São Paulo, os Ginásios Vocacionais e os Pluricurriculares que, ao lado da Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo, já existente, incorporaram os Estudos Sociais em seus currículos.

Em relação ao ensino superior, a Lei nº 3.998 de 15.12.1961 criou a Universidade de Brasília, cujo **Plano Diretor**, de autoria de Anísio Teixeira e

²⁵ São Paulo. Secretaria Estadual da Educação. Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo, 1969. Citado por ISSLER, Bernardo. **A geografia e os estudos sociais**. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente, 1973. p.221-2. mimeo.

²⁶ Sobre o significado do termo **inovação**, ver GARCIA, Walter E., org. **Inovação educacional no Brasil**, problemas e perspectivas. São Paulo, Cortez, 1980, especialmente o capítulo escrito por Maria Amélia Azevedo Goldberg: **Inovação educacional**: a saga de sua definição.

Darcy Ribeiro expressava uma nova forma de estruturação universitária, na qual a tônica era dada pela integração de dois tipos de unidades universitárias - os institutos centrais e as escolas -, tendo como unidade básica de ensino e pesquisa o departamento. Esta questão, ao lado de outras sugestões contidas no **Plano** como, por exemplo, os cursos superiores de curta duração (dois anos), a pós-graduação, a implantação de cursos básicos, de sistemas de crédito, chamam a atenção para o isolamento em que cada uma das Ciências Humanas se encontrava, reacendendo os debates em torno da integração curricular e da interdisciplinaridade.

O que foram os Estudos Sociais, no plano da realização, implantados nas escolas secundárias renovadoras? É possível explicitar o papel que eles desempenharam na moralização do espaço social e na organização escolar? Havia outros projetos, no plano do discurso, referentes aos Estudos Sociais?

Delgado de Carvalho publica, em 1957, o seu **Introdução Metodológica aos Estudos Sociais**, livro destinado a exercer considerável influência no tratamento do tema analisado. O autor situa o seu tempo como o de aceleradas mudanças, de progresso material, de intenso clima de competição que não encontra correspondência na educação, havendo, portanto, profunda *décalage* entre as duas instâncias - a social e a educacional. Constata ele: "... a educação de hoje tem de se adaptar a uma vida de aviões e rádios, televisões, cinemascope, refrigeradores e bombas atômicas (...) O abismo existente entre o progresso material da nossa civilização e o atraso mental do momento é a tragédia do mundo moderno e cada vez irá se acentuando, se a educação não preparar os indivíduos para o meio em que estão chamados a viver".²⁷

Demonstrando profunda crença no poder mágico da ciência, como reveladora dos problemas mais graves de educação e da sociedade, acentua o papel dos Estudos Sociais - baseados na Sociologia (área núcleo) - como fundamental na preparação do aluno para a mudança; no treino de opções e como condição de resolução de problemas decorrentes da ins-

²⁷ CARVALHO, Delgado de. Op. cit., p.73.

tabilidade e da falta de segurança no futuro; "no despertar atitudes, em relação às pessoas e às coisas que leve (o aluno) a ter consciência do lugar que ocupa na sociedade".²⁸

A ênfase recai na valorização da cooperação como condição de superação da desarmonia, do conflito e da divergência: "o desajustamento social, provocado pelo isolamento, a apatia, o egoísmo do homem que se fecha em si mesmo, resulta da falta de cooperação nos anos de aprendizagem, muitas vezes", afirma Delgado de Carvalho.²⁹ A ação escolar, como realizadora da mudança social, pela modificação do comportamento dos homens - de egoístas, individualistas, geradores de conflito, transformar-se-iam em solidários, amigos e companheiros - eis o poder mágico da educação e dos Estudos Sociais, a área prioritária para exercê-lo.

Até aqui temos tratado o tema no plano do discurso. Como síntese, percebe-se uma profunda vinculação entre os objetivos gerais da educação e dos Estudos Sociais. Estes são privilegiados, de um lado, como condição de realização dos primeiros. A ênfase recai sempre na necessidade de formação da criança e do adolescente para viver em um mundo em acelerado processo de mudança, no qual o progresso técnico é o seu motor. Por outro lado, essa sociedade é identificada de maneira orgânica, funcional, na qual o todo é somatório dos indivíduos envolvidos isoladamente, com interesses semelhantes ou, quando não, com possibilidade de a escola e, por extensão, os Estudos Sociais exercerem interferência positiva na sua constituição ou transformação.

E no plano da realização, qual o significado dos Estudos Sociais?

Como foi dito, os Ginásios Vocacionais se constituíram numa dentre as

²⁸ Idem, p.66. A tendência em considerar a Sociologia como a área núcleo do currículo foi defendida e explicitada por outros autores, além de Delgado de Carvalho. Destacaremos, dentre eles, os seguintes: CARVALHO, Irene Mello. **Introdução aos estudos sociais**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1961; TELLES, Antônio Xavier. **Estudos sociais, nova perspectiva do programa**. São Paulo, Ed. Nacional, 1969; LEITE, Miriam Moreira. **Introdução aos estudos sociais**. São Paulo, Cultrix, 1973.

²⁹ CARVALHO, Delgado de. Op. cit., p.68.

diversas inovações do ensino secundário dos anos 60 e aqui serão priorizados como objeto de análise e espaço de reflexão.

Os Ginásios Vocacionais não nasceram prontos e acabados mas foram sendo constituídos, em seu cotidiano, pela atuação conjunta de seus professores, alunos, pais, orientadores, supervisores, funcionários e diretores, sendo possível, inclusive, captar algumas contradições vividas no interior de seu espaço social, bem como captar o plano da realização possível, da prática pedagógica no que temos referido até agora como sendo o do discurso hegemônico dos Estudos Sociais.

Como os Estudos Sociais foram entendidos e implantados nos Ginásios Vocacionais, particularmente no Ginásio Estadual Vocacional "Chanceler Raul Fernandes" de Rio Claro, onde o próprio prédio foi a materialização do projeto educacional, reproduzindo suas necessidades e objetivos?³⁰

A linha dominante do espaço social da escola era ocupada pela integração dos vários Institutos - as áreas - de Educação Artística, Educação Comercial, Educação Física, Artes Cênicas, Laboratório de Ciências, dominados pelo prédio das Humanidades e Línguas, onde se encontrava a área núcleo dos Ginásios Vocacionais. Era um prédio de dois andares, cobrindo toda a extensão do terreno, ocupando privilegiada posição e, internamente, distribuía-se em inúmeras salas de aulas, salas de professores e a biblioteca, peça importante da estrutura do ensino vocacional.

Portanto, **integração** (a começar do espaço) e **área** são dois dos elementos fundamentais na caracterização dos Estudos Sociais, baseados, sobretudo, nas ciências da História e da Geografia. Estas não perdiam suas respectivas identidades; pelo contrário, dos debates travados entre os seus professores e pelo trabalho coletivo elas se explicitavam cada vez mais intensamente, tanto em seu objeto quanto em seus métodos.

Entretanto, o discurso com ênfase na colaboração, na harmonia social, encontrou guarida em seus objetivos. Por exemplo, entre os objetivos da

³⁰ A autora trabalhou durante três anos, de 1966 a 1968, ministrando aulas de História na área de Estudos Sociais, para as 5^{as}, 6^{as}, 7^{as} e 8^{as} séries do primeiro grau.

área de Estudos Sociais do Ginásio João XXIII, de Americana, estão arrolados, entre outros, os seguintes: "Pôr o adolescente em contacto com o mundo que o cerca; formar o sentimento de nacionalidade; promover a valorização do elemento humano, desenvolvendo atitude de aceitação para com as diferentes raças, crenças e nacionalidades; valorizar a cultura e conseqüentemente a hierarquia de valores; desenvolver no educando a consciência histórica (consciência da união com o passado numa continuidade que prende e ilumina o futuro); contribuir para integrar o indivíduo na sociedade em que vive (desde a comunidade em que vive, até o país e o mundo dos quais participa como cidadão - levando o adolescente a tornar-se capaz e desejoso de desempenhar seus deveres cívicos..."³¹

Estes objetivos eram corporificados em outros momentos da vida escolar, o que ampliava o seu grau de expressão prática: na organização inicial das classes, baseada na mesma estrutura de classes do local em que ficava a escola, sendo as vagas distribuídas na mesma proporção; a preservação do espaço interno como um espaço possível da participação e da cooperação. Procurava-se, assim, manter elevado grau de coerência entre o discurso e a prática: o binômio participação/responsabilidade desdobrava-se em vários momentos do ensino, como exigência formal - nas sessões de orientação educacional, nas sessões de **auto-avaliações**, nos trabalhos de grupo, nas **sessões de estudos**, nas **atividades livres**, nos **estudos do meio**, etc...

Estas questões servem para indicar que se buscava superar a competitividade desenfreada, o individualismo marcante, a concorrência que, cada vez mais, eram percebidos como determinações que prefiguravam, aceleradamente, a formação social brasileira e, sobretudo, a de São Paulo, com a industrialização intensa, que se verificava pela substituição de importações de bens de consumo duráveis, e a urbanização - pela valorização dos laços de solidariedade, de cooperação e de colaboração harmoniosa entre as classes sociais. Na escola, o rico não era amigo do pobre? Por que não poderia acontecer o mesmo no plano do real? A iniciati-

³¹ BALZAN, Newton César. **Estudos sociais** - opiniões e atitudes de ex-alunos. Presidente Prudente, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1973. p.21-2. tese (doutorado)

va, a liderança, em determinadas atividades, não estava concentrada naquele adolescente pobre, filho de pedreiro? O mito do **fracasso escolar** não era introjetado na criança pobre. Ao contrário, pela pluralidade de oportunidades oferecidas pela escola, necessariamente, cada adolescente encontrava um lugar de destaque entre os colegas e sua auto-imagem se reforçava positivamente.

Desta forma, investindo na formação de jovens com grande capacidade de discernimento e de iniciativa, que pudessem efetivamente funcionar como fermento de mudança na organização de uma sociedade despojada dos **vícios** sociais, pode-se falar em **projeto elitista**: um grupo de **bem formados** teria condições de liderar a organização de um projeto social mais justo, menos **viciado** pela luta de classes que, se não era negada, também não era explicitada.

O ápice do currículo escolar era a organização de **projetos** coletivos (professores, alunos e pais participavam) direcionados para a **comunidade**, com uma grande ênfase na constituição de alguma prática de intervenção social, destinada a valorizar sempre a cooperação, a iniciativa e a responsabilidade individual.

Entretanto, esta inovação, tal como ocorria com o Estado populista brasileiro, vivia contradições internas e externas, acentuadas a partir de 1964. Estas, caso a experiência de ensino tivesse continuidade, provavelmente, teriam conduzido à sua própria contestação. O processo político-militar que golpeou os Ginásios Vocacionais foi a expressão de que o Estado ditatorial compreendia que o ensino neles ministrado poderia ter levado à contestação do próprio regime. A escalada do autoritarismo, da repressão e do controle sobre a sociedade civil, aliada à implantação de um modelo econômico concentrador de capital e de renda, destrói as escolas ou extrai delas somente os seus suportes técnico-pedagógicos, colocando-os a serviço de uma nova política educacional.

Maria José Werebe, abordando a fragilidade e a pequena duração das experiências de ensino, assim caracterizou esse processo: "Na análise dos ensaios de renovação pedagógica, deve-se considerar um outro problema importante, concernente a contradições que os educadores en-

frentam: contradições internas, quando a própria instituição é incoerente; contradições externas, quando os propósitos da experiência estão em desacordo com o sistema social vigente. O primeiro caso ocorre, por exemplo, quando se procura incitar a imaginação do aluno, estimular sua capacidade de reflexão crítica, dentro de um contexto pedagógico inconsistente. Uma vez desenvolvida, a capacidade crítica e criadora do aluno não pode ficar confinada dentro de limites restritos. E, assim, quando ela se volta contra as normas e padrões da própria instituição, contra os paradoxos da educação, a experiência entra em crise. Não raro, procura-se restabelecer a ordem tradicional, "em que o professor ordena e o aluno obedece". A escola renovada pode trazer assim, em seu bojo, a sua própria contestação. Em certos casos, o espírito crítico ultrapassa os muros da escola, e é a sociedade em que vivem os alunos que se torna o alvo da contestação. Por esta razão, as experiências incompatíveis com o sistema social não têm vida longa".³²

As reformas educacionais após o golpe de 1964 e os Estudos Sociais

O golpe de 1964 definiu, como se sabe, um novo bloco no poder cuja fração hegemônica constituiu-se "da tecnoburocracia militar e civil, aliada ao capital multinacional de propriedade estrangeira (...) com o proletariado e seus aliados perdendo suas prerrogativas políticas e suas instituições representativas no plano social".³³ Começava-se um período no qual a sociedade civil perdera o controle do Estado em função da ausência da democracia no plano político. Este novo bloco substituiu o modelo político baseado na Constituição de 1946 que havia se esgotado e que "pressupunha a aquiescência das massas urbanas a uma aliança de classes no poder, em que o papel hegemônico era desempenhado pela burguesia industrial".³⁴

³² WEREBE, Maria José Garcia. Alcance e limitações da inovação educacional, In: GARCIA, Walter. **Op.cit.**, p.260.

³³ SINGER, Paul. interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento. In: FAUSTO, Boris, org. **História geral da civilização brasileira**. T. III: O Brasil Republicano; T.IV: Economia e Cultura(1930-1964). São Paulo, Difel, 1984. p.239.

³⁴ SINGER, Paul. **Op.cit.**, p.240.

Esta nova coligação de forças foi responsável pela institucionalização de uma "mudança de padrão de dependência e não seu aprofundamento", no dizer de Florestan Fernandes, na qual a tendência fundamental foi "a internacionalização da economia brasileira e o predomínio do capital monopolista no processo produtivo".³⁵

É neste contexto que as diferentes reformas - salarial, fiscal, agrícola, sanitária e educacional - foram elaboradas, decididas no interior dos gabinetes, sem consulta, quase sempre, aos interesses estabelecidos, e funcionaram como reforço do poder da tecnoburocracia estatal.

A introdução do ensino profissionalizante ao nível de segundo grau, a proposta de nova estruturação para o ensino de 1º grau, agora concebido em oito anos de escolaridade mínima obrigatória, com a integração dos antigos primário e ginásio, a reorganização da estrutura universitária, na qual ganha relevo a fragmentação das faculdades de Filosofia e a introdução da licenciatura curta são algumas das medidas da reforma educacional realizada que têm outros desdobramentos que nos interessam: a proposta de novos objetivos para a educação nacional e a disseminação dos Estudos Sociais para todos os graus de ensino com nova organização curricular.

Os Estudos Sociais, agora concebidos como parte integrante do núcleo comum da escola de 1º e 2º graus, portanto extensivo a todas as escolas do país, incluíam, obrigatoriamente, por força dos aparatos legais, Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil numa mesma disciplina e tinham, como objetivo geral, segundo o Parecer CFE nº 853/71, "o ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais

³⁵ "A chamada República Institucional (...) conseguiu acelerar o crescimento, não só da economia, mas à custa da incorporação do Brasil ao espaço histórico das nações capitalistas centrais e à sua superpotência. Isto não significa, apenas, um aprofundamento da dependência; significa mudança do padrão de dependência, ou seja, o aparecimento de uma dependência que tende a ajustar-se às estruturas e aos dinamismos e controles externos em nossa economia, nossa sociedade e nossa cultura; mas à presença interna, direta, maciça e ativa dos agentes e agências desta modernização". FERNANDES, Florestan. O **novo ponto de partida**. C.B.E. (II Conferência Brasileira de Educação, Belo Horizonte), 10 a 13 de junho de 1982. (texto mimeografado)

amplo e complexo em que não só deve viver, como conviver, sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil, na perspectiva atual de seu desenvolvimento". O "fulcro do ensino, a começar pelo 'estudo do meio', estará no aqui-e-agora do mundo em que vivemos e, particularmente, do Brasil e do seu desenvolvimento; (...) O legado de outras épocas e a experiência presente de outros povos, se de um lado devem levar à compreensão entre os indivíduos e as nações, têm que, de outra parte, contribuir para situar construtivamente o homem em sua circunstância".

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".

O mesmo Parecer que definiu a natureza e as diretrizes para a implantação dos Estudos Sociais, além de defender a importância da fusão de conteúdos originados sobretudo da História e da Geografia, superpostos pela Organização Social e Política do Brasil, chega a concebê-los em seus princípios, de maneira confusa e desordenada, como ciência: "A Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil adquirem tanto mais sentido e vigor quanto mais se interpenetram com vistas à integração do aluno ao meio próximo e remoto (...) Sem esquecer, obviamente, que os princípios dos Estudos Sociais resultam em grau sempre maior do seu desenvolvimento como Ciência".³⁶ O que isto quer dizer? Terá sido uma tentativa de constituir-se outra ciência humana, ou terá sido um cochilo do legislador? De qualquer forma, até onde acompanhamos os de-

Parecer nº 853 do Conselho Federal de Educação, de 12 de novembro de 1971. In: MEC. **Habilitações profissionais no ensino de 2º grau**; diretrizes e normas de legislação. Brasília, Expressão e Cultura, 1972. p.56-8.

bates em torno do assunto, esta relação entre os Estudos Sociais e ciência não mais foi feita, o que parece indicar que a concepção dominante e usual centrou-se na sua compreensão como campo resultante de aplicação de conhecimentos de várias ciências.

Mais uma vez, enfatiza-se, também, a importância dos Estudos Sociais como mediador dos próprios objetivos da lei que define as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus - a Lei nº 5.692/71, quais sejam, "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania", extrapolando os limites e a demarcação de seu campo específico. A ênfase na "integração do adolescente ao meio e à sua circunstância" poderia deixar supor que os Estudos Sociais estivessem, mais uma vez, respondendo ao projeto de moralização da sociedade, pela acentuação do trabalho escolar na organização do projeto da harmonia social. Foi, a nosso ver, muito mais do que isto: ressaltando o papel de integração, o que no momento significava adaptação ao sistema em vigor, formação de homens conformistas e dóceis para com os valores hegemônicos, sem condições de contrapor, pela dúvida, pela reflexão crítica, qualquer possibilidade de reformulação ou de ação, os Estudos Sociais, malgrado alguns casos isolados, onde a exceção fica por conta da resistência dos agentes - professores, alunos, pais, direção, etc. - ocuparam o espaço ideológico por excelência: o de justificador da política então realizada.

A implantação dos Estudos Sociais não pode ser analisada de maneira isolada. Sua institucionalização como disciplina retirou praticamente do ensino de 1º grau os conteúdos sistematizados de História e de Geografia, reduziu drasticamente os seus estudos no 2º grau, com a implantação do ensino profissionalizante, além de outros desdobramentos que, mais do que qualquer aspecto, ajudam a compreender o papel e o significado que desempenharam na reforma do ensino da década de 70, merecendo ser lembrados:

- a implantação da licenciatura curta na formação do professor de Estudos Sociais, em geral ministrada pela iniciativa particular, reduzindo e empobrecendo sua formação;

- a redução drástica dos investimentos públicos na organização do ensino público e o privilegiamento da empresa particular como sorvedouro das verbas públicas, seja pelo não pagamento de impostos, devidos ao Estado, seja pela concessão de financiamentos diretos, de bolsas de estudos ou de outras inúmeras formas que acarretaram a transferência de verbas públicas para o setor privado, deixando à míngua os estabelecimentos públicos;
- a proletarianização do professor, ocorrida tanto pela redução salarial a níveis ínfimos como pela deterioração das suas condições de trabalho e do funcionamento da escola;
- a produção em larga escala de obras didáticas de baixíssimo nível - os livros consumíveis e descartáveis - que se constituíam no elemento visível mais flagrante da deterioração do ensino público em geral.

Estas questões ganham em significado quando postas em confronto com as aspirações da sociedade. E se sabe que foram contemporâneas de um dos momentos mais significativos do aumento da demanda social pela escola pública - o final do exame de admissão ao antigo ginásio e a constituição da escola de 1º grau, com oito anos de duração, tornou possível, em maior escala, a concretização daquelas aspirações sociais. Desta forma, assim que se acenou com o acesso à escola de crianças originadas das classes trabalhadoras, retirou-se do professor e da escola seu *know how*, suas ferramentas culturais, teórico-metodológicas, que tornariam possível a organização de um projeto escolar compatível com os interesses dos trabalhadores. Pode-se dizer que, sintomaticamente, em relação ao 1º e 2º graus ocorreu também o processo de "recomposição dos mecanismos de discriminação", identificado por Luís Antonio Cunha, ao estudar a expansão do ensino superior no mesmo período.³⁷ A escola se expande para os setores populares, mas, inegavelmente, é a antiga escola empobrecida culturalmente e com dificuldade na corporifi-

³⁷ CUNHA, Luís Antônio CR. A expansão do ensino superior causas e consequências. Debate & Crítica, 5:27-58, mar. 1975.

cação de um "novo projeto de ensino", no qual os interesses antes excluídos daquela população pudessem estar representados.³⁸

Entretanto, demonstrando vitalidade interna, à medida que essa política se institucionalizava, em seu bojo surgiam, também, núcleos de resistência. Nesse processo, para o assunto em pauta, devem ser destacados os trabalhos desenvolvidos pela: Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) e Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGES), cada qual congregando, respectivamente, professores de História e de Geografia dos três graus de ensino, bem como estudantes do ensino superior, que ao lado da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) tornaram-se grandes símbolos desta luta.

A resistência se fez, inicialmente, de maneira tímida, assistemática e isolada, ganhando força e organização à medida que normas, regulamentos e portarias eram baixados pelo CFE, visando a institucionalização dos Estudos Sociais, ou surgiam propostas e tentativas visando implantá-las nas universidades oficiais, como ocorreu em São Paulo, em 1974.

Nesse mesmo ano, a resistência foi engrossada pelos professores de diversas disciplinas abrangidas pelo alcance da Resolução nº 30, do Conselho Federal de Educação, de julho de 1974, criando a licenciatura curta também de Ciências.

A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência em seu Congresso de 1976 manifestou-se oficialmente, pedindo a extinção das licenciaturas curtas, da Resolução CFE nº 30 e dos Estudos Sociais, bem como a participação das instituições universitárias, científicas e profissionais no processo de elaboração das políticas educacionais.

A Portaria nº 790 foi a resposta do MEC. Por ela, exigia-se formalmente a licenciatura em Estudos Sociais para o exercício do magistério de 1º e 2º graus, mas diante da reação esboçada por entidades estudantis, de docentes e profissionais, o MEC suspendeu sua aplicação.

38 Em São Paulo, é muito significativa esta questão por volta de 1983, quando da discussão pelo conjunto dos profissionais do ensino do documento preliminar para reorientação das atividades da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Cf. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, 10(1):127-64, jan./jun. 1984.

Novo embate ocorreu em agosto de 1980 quando o Conselheiro Paulo Nathanael tornou público parecer de sua autoria organizando currículo para a licenciatura de Estudos Sociais, "com as habilitações plenas de História, Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. No caso da História e da Geografia, que eram cursos avulsos (Resolução de 19.12.1962), teremos sua transformação em habilitações do curso unificado de Estudos Sociais". Diante da intensa mobilização e da reação organizada de maneira sistemática e enfática pela ANPUH e AGB, o relator acabou retirando o projeto sob a alegação de que se tratava apenas de "um estudo preliminar".³⁹

Em 1984, no XII Simpósio da Associação Nacional de Professores Universitários de História, realizado em Salvador, foi aprovada uma moção pela extinção dos Estudos Sociais, que diz o seguinte:

- "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".⁴⁰

Se, por um lado, o retorno de História e de Geografia aos currículos de primeiro grau em todos os estados brasileiros, com as novas reformulações curriculares pode atestar, inequivocamente, o descrédito e o desacerto dos Estudos Sociais, por outro, isto não significa a capitulação das autoridades federais diante do malogro de sua implantação.

³⁹ O Parecer em tela, bem como o conjunto dos documentos, então produzidos pelos cursos de História contrários a ele, podem ser encontrados em GLEZER, Raquel. Estudos sociais: um problema contínuo. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, 2(3): 117-49, mar. 1982.

⁴⁰ Cf. FENELON, Déa Ribeiro. A questão de estudos sociais. **Cadernos CEDES**, São Paulo(10):11-22, 1984.

Em 1987, o CFE, pelo Parecer nº 233/87, interpretando a Indicação nº 9/85, volta a se pronunciar sobre a formação do professor em licenciatura curta e sobre Estudos Sociais, desta vez "a partir de ponderações feitas por motivos de consultas sobre a possibilidade da conversão de cursos de Ciências Sociais em cursos de Estudos Sociais".⁴¹ Trata-se do que se convencionou chamar de **instituto de plenificação**.

Mais uma vez, a comunidade científica se mobilizou, por meio da SBPC e encaminhou, no início desse ano, uma **Manifestação** ao CFE, na qual, depois de historiar as relações entre aquela instância e as sociedades científicas, indica as reivindicações: "O que se espera é que o CFE transforme em princípios válidos para todo o país tão-somente aquelas questões que são praticamente consensuais entre os professores e que não é demais repetir pela undécima vez: o fim das licenciaturas curtas e da polivalência; a extinção dos Estudos Sociais em todos os níveis de ensino; o fim da plenificação dos cursos 'curtos'; o estabelecimento de prazo e condições razoáveis para que os profissionais formados em curso de licenciatura curta possam complementar estudos e ter habilitação em uma disciplina. No mais, que os currículos mínimos que vierem a ser adotados sejam genéricos o suficiente para permitir toda a gama de experiências. E seria desejável que essas experiências pudessem ser acompanhadas e seus resultados divulgados em todo o país, pelo CFE ou pelo MEC".⁴²

Este intenso movimento de mobilização girou em torno de dois eixos inter-relacionados: a implantação propriamente dita dos Estudos Sociais e das Ciências Integradas e a formação do professor em licenciatura curta, com a comunidade acadêmica rejeitando essas medidas políticas e reservando grande poder de resistência na sua luta contra elas.

⁴¹ MOKREJS, Elisabeth et alii. Subsídios para avaliação da proposta de conversão dos cursos superiores de ciências sociais em cursos superiores de estudos sociais (Parecer CFE 233/87). **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, 13(2):127-30, jul./dez. 1987.

⁴² MOÇÃO da comissão de licenciatura da SBPC ao CFE, em audiência realizada em 17 de março de 1988. (texto mimeografado)

À primeira vista, há quem diga que esse movimento procurava proteger interesses estritos de mercado de trabalho, pois um novo profissional viria dividir o minguado campo de atuação. Entretanto, se isto esteve presente, não o foi de maneira dominante. Somaram-se aspectos propriamente políticos e técnicos resultantes de avaliações dos significados das medidas. Pode-se perceber isto pela mudança na própria atuação do docente e de suas entidades: no bojo da luta contra os Estudos Sociais, passaram a avaliar também o próprio campo de trabalho e sua atuação como professores de disciplinas específicas, ou seja de História e de Geografia.

Déa Fenelon, ao historiar o processo de resistência e de luta levado a efeito pela comunidade de historiadores, afirma: "Aliás, é preciso que se diga que somos nós os primeiros a estabelecer a crítica de nosso trabalho, e a considerar a necessidade de sua reformulação. Não estamos, portanto, dizendo que nosso trabalho é perfeito e que nada temos a aprender ou crescer na proposta de formação de professores".⁴³

Uma primeira consequência foi a constituição, pela SESU/MEC, a partir de 1981, de um grupo de consultores para as áreas de Geografia e História, com o objetivo de "diagnosticar e avaliar os cursos existentes no Brasil, visando levantar as questões fundamentais e definir com clareza as linhas básicas de licenciatura e bacharelado, principalmente em termos de objetivos a alcançar". O trabalho se encerrou com a produção de um relatório final.⁴⁴

Este documento teve outros desdobramentos, sobretudo referentes à continuidade dos debates que o produziram. Novas reorganizações curriculares dos cursos de História são tentadas em vários institutos de ensino superior com o apoio de alunos e professores, bem como a elaboração de propostas curriculares para a escola de 1º e 2º graus em vários estados brasileiros. Intensificam-se, ainda, os debates acerca do papel e do significado da História no currículo e na escola, ao mesmo tempo em

⁴³ FENELON, Déa Ribeiro. Op. cit., p.21.

⁴⁴ MEC/SESU. **Diagnóstico e avaliação dos cursos de história no Brasil**. Brasília, 1986, 42p. (Documento final)

que se reflete sobre sua tradição, procurando garantir, neste processo, a apropriação das novas produções teóricas produzidas nas décadas de 60 e 70, mas de divulgação recente no país.

Neste processo, mais uma vez, a ANPUH exerceu um papel de destaque e muito do que foi então realizado deve-se aos seus encontros regionais ou nacionais.⁴⁵

Estas questões encontraram expressão também nas universidades, sobretudo nos cursos de pós-graduação, os quais produziram alguns trabalhos de pesquisa que procuravam responder às novas indagações da escola e às incertezas da História. Em um primeiro momento, é possível detectar que foi o livro-texto, o manual didático, aquele que centralizou as preocupações e os interesses dos pesquisadores. Do texto de Estudos Sociais evoluiu-se para o de História. Identificando suas mazelas, os interesses explícitos ou aparentes, as ausências e presenças constantes, procurava-se analisar a qualidade do seu texto desvendando sobretudo os compromissos e as vinculações do discurso histórico na escola, desmontando, de uma vez por todas, a concepção da neutralidade da escola e da imparcialidade/objetividade do historiador.⁴⁶

⁴⁵ Merecem destaque, pelo grau de influência que exercem no ensino, as coletâneas: ANPUH (organizado por Marcos A. da Silva). **Repensando a história**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1984, 141p; A PRÁTICA do ensino de história. Cadernos do CEDES, São Paulo (10):1 -71, 1984, e ainda deve ser destacada a **Revista Brasileira de História**, publicação oficial da ANPUH.

⁴⁶ A bibliografia é extensa em relação a esse tema e temos notícia de alguns projetos em andamento com o objetivo de arrolá-la e sistematizá-la. Somente para exemplificar, iremos citar alguns trabalhos: HÖFLING, Eloísa de Mattos. **O livro didático em estudos sociais**. Campinas, UNICAMP, 1986; ORLANDI, Eni Pulcinelli. O discurso da história para a escola. In: A LINGUAGEM e seu funcionamento: as formas do discurso. São Paulo, Brasiliense, 1983; FRANCO, Maria Laura P.B. **O livro didático de história do Brasil**: a versão fabricada. São Paulo, Global, 1982; TELLES, Norma Abreu. **Cartografia Brasilis ou esta história está mal contada**. São Paulo, Loyola, 1984; GARRIDO, Elza. **A técnica "cloze" e a compreensão da leitura**: investigação em textos de estudos sociais para a 6ª série. São Paulo, FEUSP, 1979. dissertação (mestrado); PINTO, Regina Pahim. **O livro didático e a democratização da escola**. São Paulo, 1981. dissertação (mestrado); CERQUEIRA FILHO, Gisálio & NEDER, Gislene. Conciliação e violência na história do Brasil. **Encontro com a Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro (2), 1978.

Da análise do texto didático, avança-se para novas propostas teórico-metodológicas, procurando-se desvendar as formas de pensamento e de compreensão dos novos alunos da escola, sobretudo dos jovens trabalhadores.⁴⁷

À guisa de conclusão

O que mudou neste terceiro momento? Que papel efetivamente os Estudos Sociais ocuparam nessa época?

No plano político, ocorreu, pela primeira vez, a unificação da institucionalização dos Estudos Sociais e da formação do professor polivalente, generalista e vulgarizador de conhecimentos obtidos de maneira rápida e pouco cuidadosa no plano científico.

Desde os discursos iniciais, situados nas origens dos debates sobre a implantação dos Estudos Sociais, ainda na década de trinta, defendia-se a formação de um professor não especialista para atuar com crianças de primeira a quarta séries, como a alternativa mais adequada, nesse grau de ensino.

Nos anos 70, entretanto, as autoridades educacionais apoderaram-se destes argumentos, estendendo a formação "curta" do professor para o conjunto do primeiro grau. E por diversas maneiras, desde o parecer do professor Paulo Nathanel até o do padre Antônio Geraldo Amaral Rosa, o CFE tem procurado implantar esta política não só localmente (antigos cursos de licenciatura curta estão funcionando plenificadamente), mas tomando-a válida em todo o território nacional. Ele só não o conseguiu,

Gostaríamos de citar os trabalhos de CABRINI, Conceição et alii. **O ensino de história**; revisão urgente. São Paulo, Brasiliense, 1986; RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador, caminhos para uma prática de ensino**. São Paulo, Loyola, 1986, além de nosso artigo **A prática do ensino e a democratização da escola**, In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de, coord. **A formação do professor e a prática de ensino**. São Paulo, Pioneira, 1988.

em função do grau de mobilização dos professores e demais interessados no ensino.

Este aligeiramento da formação do professor, a descaracterização das disciplinas História e Geografia, a indefinição e a **salada pedagógica** que marcam o campo dos Estudos Sociais são medidas que, conjuntamente,

ajudam a expressar o grau de autoritarismo e de repressão que caracterizaram a política do regime militar pós 68. Os Estudos Sociais corporificaram a plena realização desta política pois colaboraram para a formação de indivíduos dóceis, acríticos e adaptados ao sistema. Entretanto, a História, "a mais política das ciências - por isso vitimada por tantas mazelas e alterações"⁴⁸, mostrou, mais uma vez, o seu **poder de fênix**, ressurgindo das cinzas mais fortalecida do que nunca.

⁴⁸ SODRÉ, Nelson Werneck. A reação contra a história, In: HISTÓRIA e materialismo histórico no Brasil. São Paulo, Global, p.13.