

O ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS NO BRASIL: DA INTENÇÃO À OBRIGATORIEDADE (1930-1970)

*Beatriz Boclin Marques dos Santos¹
Thiago Rodrigues Nascimento²*

RESUMO: A memória de muitos professores de História e historiadores, sobretudo os que atuaram na luta contra os Estudos Sociais e as licenciaturas curtas no decorrer dos anos 1970 e 1980, tende a associar fortemente os Estudos Sociais à política educacional adotada após a ascensão dos militares ao poder. No entanto, as primeiras discussões em torno do tema remetem, no Brasil, aos anos 1920, no contexto da introdução do movimento da Escola Nova no país. Nos anos que antecederam o golpe militar de 1964, constituiu-se no Brasil uma concepção de Estudos Sociais que teria longa vida e muitas leituras e releituras, cujo principal expoente foi Carlos Delgado de Carvalho. Tal perspectiva está na base do Parecer 853/71, do Conselho Federal de Educação (CFE) e de autoria de Valnir Chagas, que tornou, durante a década de 1970, o ensino de Estudos Sociais obrigatório no 1º grau. O presente artigo tem como objetivo analisar a trajetória da disciplina escolar Estudos Sociais no currículo das escolas brasileiras entre as décadas de 1930 e 1970. Com base em uma nova perspectiva historiográfica, resultado de pesquisa em fontes documentais (legislação elaborada pelo CFE) e metodologia da História Oral, bem como por meio de entrevistas com personagens que atuaram como formuladores dessa legislação, salienta-se que a adoção dos Estudos Sociais como disciplina no currículo é uma questão eminentemente pedagógica.

¹ Professora doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora de História e coordenadora do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II.

² Mestre em História Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ) e professor substituto da Faculdade de Formação de Professores/UERJ, atuando na área de Estágio Supervisionado.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos Sociais. Conselho Federal de Educação. Ensino de História. Política Educacional.

ABSTRACT: The memory of many history teachers and historians, especially those who worked in the fight against the Social Studies and short bachelor degree throughout the 1970s and 1980s tend to strongly associate the Social Studies to the educational policy adopted after the rise of military rule. However, early discussions on the theme refer, in Brazil, to the 1920s in the context of the introduction of the New School movement in the country. In the years leading the 1964 military coup in Brazil has emerged a concept of Social Studies that would have long life and lots of reading and rereading, whose main exponent was Carlos Delgado de Carvalho. This perspective is based on the Opinion 853/71, of the Federal Council of Education (FCE) and authored by Valnir Chagas, who has made, during the 1970s, the teaching of Social Studies required in the 1st grade. This paper aims to analyze the trajectory of the school discipline Social Studies in the curriculum of Brazilian schools between the 1930s and 1970s. From a new historiographic perspective, the result of research in documentary sources (legislation drafted by FCE) and methodology of oral history through interviews with characters who acted as formulators of this legislation, it is noted that the adoption of Social Studies as a discipline in the curriculum is an eminently pedagogical matter.

KEYWORDS: Social Studies. Federal Council of Education. Teaching of History. Educational Policy.

Introdução

Em agosto de 2012, o jornal *Folha de S. Paulo* noticiou a intenção do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de propor a fusão de disciplinas no Ensino Médio. As então 13 disciplinas seriam reagrupadas em quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas; Ciências Naturais; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática. A proposta, ainda em fase de discussão, tinha como objetivo, nas palavras do ministro Aloísio Mercadante, facilitar a compreensão do que é ensinado aos alunos através da maior integração entre os conteúdos³. Tão logo foi divulgada, tal medida suscitou a reação de grupos de historiadores contrários à fusão. Como não se lembrar da política educacional desenvolvida pelo Conselho Federal de Educação (CFE) durante os anos do Regime Militar (1964-1985) e da institucionalização do ensino de Estudos Sociais, englobando História e Geografia, no então 1º grau?

A intenção de se estabelecer nos currículos escolares do ensino básico grandes áreas de estudo em substituição às disciplinas específicas não é nova na educação brasileira. Uma dessas experiências foi desenvolvida pelo CFE durante os anos 1970 por meio da publicação do Parecer nº 853/71, de autoria do Conselheiro Valmir Chagas, que instituiu a Doutrina do Núcleo Comum e estabeleceu as matérias Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Essas “grandes linhas” englobavam, respectivamente, o ensino de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil (OSP) e, finalmente, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas. É possível identificar certas semelhanças entre as duas proposições – a da década de 1970 e a defendida pelo MEC atualmente. Mais uma vez, o tema “integração dos conteúdos” está em pauta no cenário educacional de nosso país. A tentativa mais antiga e talvez a mais combatida refere-se à integração

³ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/61142-mec-vai-propor-a-fusao-de-disciplinas-do-ensino-medio.shtml>>. Acesso em: 18 ago. 2012.

dos conteúdos das chamadas Ciências Humanas. Durante boa parte do século XX, educadores defenderam que a História e a Geografia deveriam ser ensinadas no interior de uma área de estudo denominada como Estudos Sociais.

A memória de muitos professores de História e historiadores, sobretudo os que militaram na luta contra os Estudos Sociais e as licenciaturas curtas no decorrer das décadas de 1970 e 1980, tende a associar fortemente os Estudos Sociais à política educacional adotada após a ascensão dos militares ao poder. No entanto, as discussões em torno do tema remetem, no Brasil, aos anos 1920, no contexto da introdução do movimento da Escola Nova no país. A historiadora Elza Nadai (1988, p. 1) defendeu, em artigo publicado na revista *Em Aberto*, que reduzir “os Estudos Sociais a uma só modalidade ou então articulá-los, preferencialmente, à política educacional pós-64, não garante a totalidade necessária na qual a temática em questão deve ser abordada e explicitada”.

A análise do que foram os Estudos Sociais após o evento político de 1964 e as inovações que as legislações educacionais produzidas entre os anos 1970 e 1980 trouxeram para as discussões em torno da incorporação dessa disciplina ou área de estudos nos currículos escolares não é possível sem um retorno às primeiras décadas do século XX, quando foram iniciados os primeiros debates sobre a temática.

O presente artigo investiga os projetos de implantação da disciplina escolar Estudos Sociais no currículo das escolas brasileiras entre as décadas de 1930 e 1970. Trata-se de uma análise das ideias pedagógicas desenvolvidas ao longo dessas décadas sob a influência dos educadores da Escola Nova, nos fundamentos da reforma educacional que implantou de forma obrigatória a disciplina Estudos Sociais no currículo de 1º grau das escolas brasileiras.

Dialogando com historiadores da década de 1970, como Elza Nadai e Déa Fenelon, autoras que refletem a visão do seu tempo de luta contra um regime autoritário e suas políticas educacionais impostas de cima para baixo, assim como com o caminho aberto por pesquisas recentes, como as realizadas por

Maria do Carmo Martins (2000), Antônia Fernandes (2007), Beatriz Santos (2011) e Thiago Nascimento (2012), destacamos no artigo aspectos pouco abordados nos textos acadêmicos produzidos sobre os Estudos Sociais durante as décadas de 1970 e 1980. Os novos pressupostos apresentados resultam de pesquisa em fontes documentais e da metodologia da História Oral, tendo sido possível entrevistar personagens que atuaram tanto na elaboração quanto na execução da Lei nº 5.692/71 durante a década de 1970. Para tanto, analisamos a concepção de Estudos Sociais defendida por Carlos Delgado de Carvalho, seu grande difusor entre os anos 1930 e 1960; os pareceres do CFE relatados pelo conselheiro Valnir Chagas, que institucionalizam o ensino de Estudos Sociais em 1971; e os depoimentos da professora Terezinha Saraiva, conselheira do Conselho Federal de Educação e membro da Câmara de Ensino de 1º e 2º graus entre 1970 e 1980.

John Dewey e os Estudos Sociais: a interdependência do conhecimento

A ideia de incluir os Estudos Sociais no currículo escolar surgiu no Brasil no final da década de 1920, no âmbito do movimento conhecido por Escola Nova. A influência desse movimento educacional promoveu as primeiras discussões no meio dos educadores brasileiros, preocupados em trazer para o país uma nova visão de educação, resultando em alterações metodológicas e programáticas nas escolas. Inspirados no naturalista Jean-Jacques Rousseau e nos conceitos dos pedagogos Heinrich Pestalozzi e Freidrich Fröebel, os defensores da Escola Nova procuraram fundamentar seus pressupostos metodológicos na ação, afirmando que esta “valorizava a autoformação e a atividade espontânea da criança” (GADOTTI, 1999, p.142). Esse movimento se caracterizava pela atenção dada às necessidades e interesses individuais, privilegiando o ensino que considerava o aluno sujeito do conhecimento e o preparava para se adaptar ao meio. Alguns de seus expoentes – John Dewey (na América do Norte); Ferrière e Claparède, este último exercendo grande influência sobre Piaget, Montessori e Decroly (na Europa); e Anísio

Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo (no Brasil), entre outros – tiveram suas ideias seguidas e, a despeito de algumas críticas, ainda hoje servem de inspiração para muitos educadores.

O ensino, nessa concepção, deveria aproximar o jovem do contexto social ao qual ele pertencia e minimizar a defasagem entre as propostas educacionais inseridas nos programas e currículos e o avanço científico que caracterizou o século XX. Como defendeu Delgado de Carvalho (1957, p. 75), importante representante brasileiro do movimento da Escola Nova, “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”. Dos teóricos da Escola Nova, merecem destaque as ideias de John Dewey, por terem influenciado profundamente figuras-chave no processo de divulgação e expansão das propostas pedagógicas desse movimento no Brasil.

As ideias de Dewey deixaram marcas no pensamento educacional brasileiro, como a concepção de que o ensino deve se articular com a realidade em que vive o estudante. De acordo com a historiografia educacional, as discussões e as primeiras propostas de inclusão dos Estudos Sociais nos currículos escolares surgiram, no Brasil, sob influência estadunidense (NADAI, 1988; MARTINS, 2000; FERNANDES, 2008; SANTOS, 2011a). Segundo Martins (2000),

Os Estudos Sociais vinham de uma renovação que se processava nos Estados Unidos dos anos [19]30, principalmente intentada por especialistas nas áreas de currículos, que faziam críticas à excessiva “cientificidade” com que eram tratados os conteúdos de ensino. Essa cientificidade, associada ao trabalho acadêmico, denotava o conhecimento de “herança cultural”, dotando os alunos de erudição (p. 93).

O estudo da “herança cultural” não teria sentido se não houvesse uma articulação entre o que era estudado e a realidade cotidiana dos alunos. Criticava-se o ensino puramente erudito

e propunha-se a “aprendizagem do aluno aliada ao seu meio ambiente físico e social”, isto é, o ambiente em que ele interagiu (SANTOS, 2011b, p. 7). As ideias defendidas por Dewey, de que “educação é vida”, e, portanto, processa-se ao longo de toda a existência de um indivíduo e de que a escola deve estar vinculada ao meio social, exerceram, nos Estados Unidos e no Brasil, significativa importância para as discussões acerca dos Estudos Sociais. A renovação educacional a que se refere Martins (2000), iniciada nos Estados Unidos, inspirou educadores brasileiros preocupados com uma educação que não estivesse distanciada do cotidiano. (SANTOS, 2011a, p. 149) argumenta que “as ideias de John Dewey tiveram maior repercussão no Brasil a partir da divulgação, na década de 30, da ‘Carta dos Estudos Sociais nas Escolas’, apresentada aos educadores norte-americanos em 1931”.

A Associação Nacional de Educação (National Education Association) dos Estados Unidos criou, em 1916, a “Comissão de Estudos Sociais”. No mesmo ano, essa Comissão divulgou um relatório defendendo que a “educação para jovens possibilitasse apreciar a natureza e as leis da vida social, adquirir o senso de responsabilidade em uma sociedade, participar da promoção do bem-estar da população em geral e acreditar em uma comunidade mundial que incluísse toda a humanidade” (FERNANDES, 2008, p. 01). Em 1921, no âmbito da National Education Association, foi criado o Conselho Nacional de Estudos Sociais, com apoio da American Historical Association. Em 1929, novamente a Comissão de Estudos Sociais se reuniu e elaborou a “Carta dos Estudos Sociais nas Escolas”, “redigida por 16 historiadores, geógrafos e sociólogos norte-americanos de incontestável autoridade” (CARVALHO, 1970, p. 63). Apresentada nos Estados Unidos em 1931, essa carta formulou os princípios básicos dos Estudos Sociais. De acordo com Carvalho (1970),

O propósito fundamental da instrução no referido setor é, segundo a Carta, “a formação de ricas e diversificadas personalidades, aparelhadas de conhecimento prático e inspiradas por ideais que lhe permitam fazer o seu caminho e desempenhar a sua missão

numa sociedade em mudança que faz parte do complexo mundial”. *As finalidades individual e social se conjugam*: toda educação social é obtida por meio da educação individual; o indivíduo não é sacrificado à Sociedade, mas a sua educação e seu preparo visam a sua vida em sociedade. Se a Sociedade não é tida como um fim em si mesmo, são, entretanto, as qualidades que requerem as suas instituições que devem ser cultivadas no indivíduo (p. 63-64).

Esse documento reafirma a finalidade social da educação. A educação individual e a social se conjugam formando a personalidade do indivíduo, inserindo-o na vida em sociedade com base no estudo de questões ligadas à vida presente do discente. Esse ideal de ensino se aproxima e se inspira na concepção advogada por John Dewey de que “o ensino deve articular-se com a realidade em que vive o estudante” (SANTOS, 2011a, p. 149). Em quase um século de vida, o filósofo americano foi responsável pela escrita de uma vasta bibliografia. No Brasil, Anísio Teixeira é considerado como o maior representante e difusor do pensamento deweyano. Tendo entrado em contato com as ideias de John Dewey durante uma pós-graduação em Educação na Universidade de Columbia (Nova York), Teixeira atuou na divulgação e na tradução das obras do mestre americano.

Nas palavras de Santos (2011a, p. 150), “em sua obra *Vida e Educação* (1979), apresentou novas metas para a Educação, propondo como objetivo do ensino o desenvolvimento de uma maior integração do educando com o seu meio social”. Para que isso ocorresse, os conteúdos escolares deveriam estar diretamente conectados a questões do presente. Daí decorre a sentença de “que educação é vida, e não preparação para a vida”⁴, já que não se processa unicamente na escola, pois

⁴ A frase é de Anísio Teixeira (1979, p. 37): “Educação é vida, e não preparação para a vida – muito antes que houvesse escolas houve educação. E mesmo havendo escolas, e educação que alguém recebe antes de ir para a escola, a que recebe fora da escola, quando a freqüentamos, e a que se recebe depois de deixar a escola, sem dúvida, são bem mais importantes que a que nos fornecem os curtos ou longos anos escolares”.

antes de haver escolas já havia educação. Há, portanto, no pensamento de John Dewey, uma relação íntima entre experiência – entendida como prática de vida – e educação. Anísio Teixeira (1979, p. 17), inspirado no conceito de educação cunhado pelo intelectual americano, apresenta a atividade educativa “como processo de reconstrução e organização da experiência, pela qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. A educação é um fenômeno direto da vida, já que “vive-se aprendendo e o que se aprende leva-nos a viver melhor” (p. 32).

A educação é um processo ativo, de construção e crescimento. Viver, experimentar e aprender são fases de um mesmo processo. Assim, a educação é uma necessidade da vida. A vida social exige o ensino e o aprendizado para sua continuação, sendo ela própria educativa, já que “amplia e ilumina a experiência” (DEWEY, 1959, p. 6). Para o educador americano, “o que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica, a educação é para a vida social” (p. 10). A sociedade subsiste por meio da transmissão de crenças, valores, objetivos, ideais e do progresso material conquistado ao longo dos séculos. Tal transmissão se efetua por meio da comunicação, na qual ocorre não apenas a transmissão, mas uma mudança. No processo de comunicação, os agentes envolvidos têm uma nova experiência e se transformam. De acordo com Anísio Teixeira (1979, p. 19), “há assim uma troca, um mútuo dar e receber”. Nesse cenário, “toda relação social que [é] realmente vivida e participada é educativa para os que dela partilham” (p. 20).

As relações sociais e as diferentes atividades que se processam na vida em sociedade apresentam qualidades educativas e indiretamente promovem a sua perpetuação. No entanto, no decorrer dos séculos, à medida que a “civilização progride, aumenta a diferença entre a capacidade dos mais novos e os interesses dos adultos” (DEWEY, 1959, p. 8). O autor cita um exemplo que cabe destacar. Nas sociedades selvagens ou primitivas não existe um lugar responsável unicamente por ensinar e aprender. As crianças são aos poucos introduzidas nas atividades dos adultos, isto é, os mais jovens adquirem o

conhecimento ou os costumes participando diretamente daquilo que fazem os mais velhos, o que lhes serve como aprendizado. Conforme a vida em sociedade se complexifica, “torna-se cada vez mais difícil aprender tomando parte direta na atividade dos mais velhos” (p. 8). Esse aspecto, segundo John Dewey (1959), justifica a educação formal.

As matérias escolares, de acordo com o educador americano, devem ser dosadas segundo o estágio de desenvolvimento de quem aprende e o seu ensino não deve se processar de forma isolada ou compartimentada. Em *Democracia e educação* (1959), ele dedica um capítulo, que exemplifica a sua defesa do não isolamento das matérias escolares, ao ensino de História e Geografia, intitulado *A significação da geografia e da história*. Nesse pequeno texto, o autor defende a complementaridade dessas disciplinas:

Pois o que chamamos geografia como estudo concatenado é simplesmente o conjunto de fatos e princípios descobertos pela experiência de outros homens acerca do meio natural em que vivemos, em conexão com o qual os atos particulares de nossa vida têm uma explicação. Do mesmo modo, a história como estudo coordenado é unicamente o corpo de fatos conhecidos sobre as atividades e sofrimentos dos grupos sociais nos quais se insere, em perfeita continuidade, a nossa própria vida e com os quais se iluminam e se esclarecem os nossos próprios costumes e instituições (1959, p. 231).

A História e a Geografia são, por excelência, estudos escolares informativos. No entanto, o autor estabelece uma distinção entre o ensino que vinha sendo realizado dessas matérias – como mero acúmulo de conhecimentos dispostos em “montes isolados” e sem conexão entre si, “estranhos à experiência cotidiana” – e o ensino que se propõe da História e da Geografia com base na “experiência viva e atual”. Uma, a História, é responsável pela explicação dos aspectos sociais; outra, a Geografia, põe em relevo os aspectos físicos. As duas possuem o mesmo objeto: a

vida do homem em sociedade, “pois esta vida social, com suas experiências, métodos e meios, suas realizações, e malogros, não é coisa que fique nas nuvens nem no vácuo. É na terra que ela se desenrola” (DEWEY, 1959, p. 232). Ainda de acordo com o educador, quando se esquece dessa complementaridade que deve guiar o ensino de História e Geografia, a primeira se torna um conjunto de datas, ensino de acontecimentos considerados importantes e a segunda se apresenta como um conjunto de “fragmentos desconexos” (p. 233).

A função do ensino de História e Geografia “é enriquecer e dar expansão aos contatos mais diretos e pessoais da vida fornecendo-lhes seu contexto, seus apoios ou fundamentos e sua perspectiva e horizonte” (DEWEY, 1959, p. 232). Portanto, para além de ressaltar a interdependência do conhecimento histórico e geográfico, John Dewey defende que o ensino dessas duas matérias deve ser mais do que pura erudição e conhecimentos pouco significativos em termos práticos, mas deve estar associado às questões diretas da vida presente. Nesse ponto, a História tem um papel de destaque na obra do autor, o que pode ser observado com base nos seguintes trechos.

A segregação que mata a vitalidade da história é o resultado de divorciá-la dos presentes aspectos e interesses da vida social. O passado em sua qualidade de passado é coisa que já não nos importa. Mas o conhecimento do passado é a chave para a compreensão do presente. A história trata do passado, mas esse passado é a história do presente.

[...]

O verdadeiro ponto de partida da história é sempre alguma situação atual com os seus problemas.

[...]

[o ensino de história] é um instrumento para analisar-se a urdidura da presente vida social, e para tornar conhecidas as forças que criaram os seus padrões. (DEWEY, 1959, p. 235, 236 e 239, respectivamente).

As condições ou questões do presente influem diretamente no estudo e no ensino do passado. Nesse sentido, o autor critica fortemente a história política e o ensino pautado nas biografias de grandes homens, pois elas são apenas informações. O verdadeiro ensino da História deveria se pautar na história da indústria ou na história econômica, que se associa diretamente ao ensino da Geografia. Com base no ensino da história econômica, é possível “conhecer as sucessivas invenções por meio da qual a ciência teórica foi aplicada ao domínio da natureza, em benefício da segurança e da prosperidade da vida social” (DEWEY, 1959, p. 237). Ganha relevo a atuação do homem na modificação da natureza e nas relações que mantém com o grupo social em que está inserido, “a definição dos campos da História e da Geografia, com objetivos e metodologias bastante delimitados, poderia atender a demanda das pesquisas, mas não serviria bem ao ensino” (MARTINS, 2000, p. 94).

Na vida os conhecimentos estão interligados, “diferentemente do que acontece na concepção de ensino nos estabelecimentos escolares, formados pela rigidez das grades curriculares por disciplinas” (SANTOS, 2011a, p. 151). Essa ideia se torna patente ao pensarmos o ensino da História e da Geografia de forma complementar, já que a vida do homem em sociedade constitui o objeto dessas disciplinas. No contexto dos anos 1930, no Brasil, tal perspectiva se contrapõe ao modelo hegemônico de ensino da História, introduzido no país no século XIX. De inspiração francesa, esse ensino tinha caráter factual, descritivo e conteudista. De acordo com Martins (2000, p. 93), “a influência francesa cede espaço a influência americana [...] são as benesses do saber escolar, sua utilidade para a vida cotidiana que passam a preocupar os teóricos e administradores da educação, norteando a definição dos conteúdos de ensino”.

Na gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal⁵, os Estudos Sociais foram

⁵ “Durante a gestão de Anísio Teixeira (1931-1935), a Diretoria Geral de Instrução Pública foi transformada em Departamento de Educação e depois em Secretaria de Educação e Cultura” (SAVIANI, 2007, p.218). Anísio Teixeira

introduzidos nos currículos das escolas elementares (primárias). O revolucionário projeto educacional permitiu uma 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, exemplificados 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.

Nessa mesma época, Teixeira também inspirou a publicação do Programa de Ciências Sociais (1934) para a escola elementar, com várias edições até 1955. Em 1962, o MEC publicou, na Biblioteca do Professor Brasileiro, *Estudos Sociais na Escola Primária*, com orientação e redação de Josephina de Castro e Silva Gaudenzi. Essa obra foi reeditada nos anos 1960 sob o título *Estudos Sociais na Escola Elementar*, “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” (NADAI, 1988, p. 4).

As ideias escolanovistas, ao chegarem ao Brasil, fortaleceram os conhecimentos oriundos da Sociologia no ensino das Ciências Humanas, chegando essa disciplina ao currículo de algumas escolas brasileiras especialmente no início do século XX, como observado por Moreira apud Brandão e Mendonça (1997, p. 159): “já nas primeiras décadas do século XX, quando ocorre de forma mais visível a chegada dos princípios da chamada Escola Nova no Brasil, tivemos, por exemplo, a introdução da disciplina Sociologia na Escola Normal”. A professora Elza Nadai (1988) reconhece três momentos de implantação da proposta dos Estudos Sociais, cada um deles com sentidos diversos. No entanto, para a autora, não

assumiu, em 1931, a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal a convite do prefeito Pedro Ernesto Batista.

houve uma definição precisa do seu significado como disciplina ou área de estudos. Podemos perceber, porém, que estiveram sempre associados a objetivos específicos da educação, ou melhor, da preocupação pedagógica.

Em um primeiro momento, os Estudos Sociais representaram uma proposta oriunda de um contexto reformista aliado ao pensamento progressista educacional, sem nenhuma obrigatoriedade de implantação. Nessa ocasião, os seus conteúdos eram extraídos das Ciências Humanas, usando-se a expressão Ciências Sociais para designar uma nova área de estudos cujo “objetivo fundamental ligava-se à divulgação do conhecimento produzido no âmbito das Ciências Sociais” (NADAI, 1988, p. 2). Privilegiavam-se os conteúdos da História, caracterizados pela memorização de nomes e datas. Posteriormente, foram inseridos conteúdos da Geografia, da Sociologia, da Política e da Economia. Sobre esse sentido dos Estudos Sociais, Delgado de Carvalho (1957, p. 11), em seu livro *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais*, afirma que:

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 normativa, as Ciências Sociais guiam os Estudos Sociais e os levam a conclusões práticas instrutivas e úteis.

O objetivo da proposta era o de aproximar o jovem da vida em sociedade e de valorizar a ação individual e a consciência de cada um quanto à melhoria das condições da sociedade em que vive. Preocupava-se com a vivência harmoniosa do jovem e sua identificação nessa sociedade. Há um destaque para a realização de tarefas cooperativas, de integração entre indivíduos e de conhecimento sobre diferentes etnias, nações e países

que compõem a humanidade. No segundo momento analisado por Nadai (1988), os Estudos Sociais estavam relacionados às questões da escola preparatória para a vida, de modo a aproximar os conteúdos escolares do cotidiano do aluno. O objetivo da proposta pedagógica era buscar a aproximação do conteúdo educacional com a vida prática:

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 direcionadas por uma visão pragmática: a vida em uma sociedade democrática (NADAI, 1988, p. 02)

No terceiro momento – a segunda metade da década de 1960 – o sentido dos Estudos Sociais se apresentava como uma síntese entre as duas correntes anteriores, denominada “uma proposta de cidadania”. A disciplina em foco traria o indivíduo para as questões da sociedade em que vivia e seus problemas sociais e políticos, com vistas à sua participação nas mudanças necessárias ao bem da comunidade, ou seja, a “vinculação dos Estudos Sociais à atuação dos indivíduos na vida prática” (NADAI, 1988, p. 03).

Sob tal perspectiva, a educadora observa que essa perspectiva dos Estudos Sociais representa uma síntese das propostas anteriores, uma vez que os conteúdos das Ciências Humanas seriam trabalhados de modo a tornar o ensino mais útil às necessidades cotidianas do aluno e mais presente nas questões que envolvem a sociedade em que vive, levando-o a conhecer e partilhar melhor os valores dessa sociedade.

Nessa proposta, caracterizada pela preocupação com os objetivos da educação e com a integração social dos indivíduos, os Estudos Sociais ganham o sentido de “formação da cidadania para a sociedade democrática” (NADAI, 1988, p. 3). No entanto,

o significado de tal cidadania no currículo não estava muito claro. Em alguns currículos, ela se relacionava aos valores da comunidade onde se localizava a escola; em outros, a cidadania se ligava ao conhecimento da dinâmica política e social do país, revelando sua estrutura sociopolítica de modo a integrar o cidadão às questões internas da sociedade. No decorrer desse período (os anos 1960), os objetivos da educação para a área das Ciências Sociais estiveram sempre relacionados ao aspecto integrador e socializador das matérias de ensino. O papel da educação na integração do indivíduo à sociedade representou uma marca desse momento político.

A publicação, em 1957, do livro *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais*, do professor Delgado de Carvalho, representou grande influência sobre o sentido e a implantação dos Estudos Sociais nas décadas de 1960 e 1970. 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 de contribuir para a formação de uma sociedade mais harmoniosa.

Delgado de Carvalho e o ensino de Estudos Sociais

A concepção de Estudos Sociais que marcou as décadas de 1950 e 1960 no Brasil pode ser compreendida em sua origem na leitura do artigo do catedrático Delgado de Carvalho (1953) intitulado *Os Estudos Sociais no curso secundário*. No texto, o professor do Colégio Pedro II explica o significado do termo “Estudos Sociais” e defende a sua inclusão no currículo do ensino secundário pelo caráter interdisciplinar e pela perspectiva de uma análise mais abrangente dos conteúdos da História e da Geografia, contrastando com o currículo tradicional. Segundo ele, o termo Estudos Sociais se refere “ao conjunto das matérias de ensino cujo conteúdo científico é proporcionado aos educandos de grau secundário pelas ‘Ciências Sociais’ propriamente ditas, isto é, a Geografia, a História, a Política,

a Sociologia e a Economia” (CARVALHO, 1953, p. 54).

Nesse artigo, Carvalho faz uma crítica aos programas brasileiros e à educação como um todo por entender que ainda se remetem aos currículos tradicionais sem a preocupação de aproximar o ensino da realidade dos alunos. Argumenta, ainda, que as disciplinas de caráter social entraram no currículo somente na época moderna, em programas que privilegiavam o ensino clássico, e destaca que esses programas de influência francesa remontavam à Grécia antiga, onde os estudantes se preparavam para a vida pública, valorizava-se a formação erudita e eram rejeitadas completamente as questões funcionais, sendo a aprendizagem vista como “prática ocasional”. Carvalho defendia que, nos Estudos Sociais, os conteúdos selecionados da História, da Geografia e da Sociologia deveriam ser trabalhados de modo a aproximar o ensino da vida cotidiana dos alunos, tornando a vida escolar mais funcional e atenuando o enciclopedismo dos programas. Portanto, essa defesa dos Estudos Sociais se relacionava diretamente às ideias da Escola Nova e aos currículos da época:

No Brasil, a não ser a Geografia na sua parte teórica, os estudos sociais são dotados de programas antiquados, ministrados por métodos atrasados e, na sua quase totalidade alheios às necessidades dos educandos, aos interesses do momento histórico e às realidades sociais [...] a educação atual, em muitos países, não consegue prender o espírito dos educandos, nem despertar sua curiosidade e seu interesse pelas matérias do ensino secundário, porque lhes ministra ensinamentos tradicionais e antiquados que não refletem as preocupações do momento histórico em que vivemos (CARVALHO, 1953, p. 54-55).

Ao traçar um histórico da educação e do ensino das ciências humanas na escola brasileira, o autor destaca seus programas antiquados e a necessidade de uma reforma urgente. No entendimento de Carvalho, o objetivo da disciplina Estudos

Sociais é proporcionar ao aluno uma visão mais complexa da realidade social em que vive, observando que ela é formada por uma interdependência de aspectos históricos, geográficos, sociológicos e econômicos, não sendo possível – em sua opinião – uma única disciplina, isoladamente, dar conta da complexidade das relações entre essas diversas dimensões. O autor apresentava como foco dos estudos a essência sociológica:

A vida em sociedade é uma, complexa e formada de elementos interdependentes. A sua essência sociológica é “interação” ou “interrelação”; isto é, a vida social, em momento nenhum, é exclusivamente econômica. A sua variedade resulta, em grande parte, da dosagem desses elementos, em cada caso. Por isso mesmo, um só deles não é suficiente para explicá-la (CARVALHO, 1953, p. 56).

Vale ressaltar que o autor já defendia, na década de 1950, os Estudos Sociais como disciplina no currículo do ensino secundário e justificava sua proposta de torná-los uma matéria escolar, argumentando que:

Os estudos sociais, pois a eles cabe esta disciplina, deveriam, no currículo, constituir uma única matéria [...] Ora, o objetivo moderno da educação é a visão global dos fenômenos, por que desta visão, tão completa quanto possível, é de ressaltar a significação dos fatos e a sua explicação. A simples memorização dos fatos é talvez recomendável, mas, em si, é inútil, visto que a sua utilidade está subordinada a suas relações com outros fatos da mesma ordem ou de ordem diferente (Idem).

Ainda na obra supracitada, o autor apresenta uma proposta para os Estudos Sociais nos cursos ginásial e colegial, a saber: nas três primeiras séries do ginásio, a História e a Geografia seriam trabalhadas paralelamente no currículo. Na primeira série, o aluno estudaria a Geografia do Brasil e a História do Brasil – Colônia, Império e República; na segunda série seria abordada

a Geografia Física e Humana, acompanhada da História Antiga e Medieval; e na terceira série, as aulas seriam de Geografia dos Continentes e de História Moderna e Contemporânea.

Os Estudos Sociais na década de 1960

Na década de 1960, preparava-se o caminho para a implantação obrigatória dos Estudos Sociais, que sobreveio a partir de 1971. A proposta de inclusão dos Estudos Sociais como disciplina escolar, defendida por alguns educadores da época, apresentava forte influência das ideias do professor Delgado de Carvalho, além de revelar alguns aspectos da concepção de ensino imposta mais tarde, durante a década de 1970. A educação era orientada para uma identificação do homem com a sociedade em que vivia, para a consciência da interdependência do indivíduo em relação à humanidade e seu papel em diferentes tarefas para o bem comum. A nova disciplina se vinculava a uma proposta de interdisciplinaridade, comprovando o sentido de sua criação nos preceitos da Escola Nova.

Cabe destacar que havia uma relação direta entre as novas perspectivas educacionais e a inserção dos Estudos Sociais no currículo da escola secundária. Algumas experiências pontuais, com a inclusão de tal disciplina, aconteceram nas décadas de 1950 e 1960. Podemos citar, em Minas Gerais, o convênio firmado entre o governo brasileiro e o norte-americano, que permitiu a organização, em 1953, do Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar. Nesse contexto, uma grande variedade de publicações de Estudos Sociais chegaram ao Brasil, como os livros *Estudos Sociais para crianças numa democracia* (MICHAELIS, 1963) e *Ensino de estudos sociais na escola primária* (PRESTON, 1964).

As primeiras experiências com os Estudos Sociais ocorreram no ensino primário, atual Fundamental 1 (1º ao 5º ano), reunindo conteúdos retirados de várias disciplinas. Os professores eram formados na Escola Normal, sem o peso do ensino acadêmico das diversas disciplinas – o que terminou por facilitar sua introdução.

Na década de 1960, outra experiência de incorporação dos Estudos Sociais no currículo ocorreu em São Paulo, nos Ginásios Vocacionais. Naquele período, os Ginásios Vocacionais representaram um espaço de inovação do ensino secundário. A implantação dos Estudos Sociais, baseada em uma legislação indicativa, mas não obrigatória, incluiu essa disciplina entre as optativas sugeridas pelo CFE⁶. Tratava-se de uma proposta de ensino caracterizada pela organização de projetos coletivos, cujo objetivo fundamental era a integração de diferentes áreas. Os Estudos Sociais correspondiam à área das ciências humanas, formada pela História e Geografia.

Inseridos no currículo escolar, os Estudos Sociais surgiram como proposta governamental com a publicação da Lei nº 4.024, de 1961, que deu maior flexibilidade à organização curricular para o curso secundário. A nova legislação educacional manteve a estrutura de ensino já existente, ou seja: ensino pré-primário; ensino primário de 4 anos; ensino médio, subdividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos (compreendendo também o ensino técnico industrial, agrícola, comercial e de formação de professores); e o ensino superior. Quanto ao currículo, o artigo 35º estabelecia que:

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

§1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

A Comissão de Ensino Primário e Médio do Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer nº 23, de 16 de março de 1962, sobre o art. 35 da LDB nº 4.024:

⁶ BRASIL. Congresso Nacional, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, fixando as diretrizes e bases da educação nacional.

Compete então ao Conselho Federal e aos Conselhos Estaduais a incumbência de relacionar as disciplinas obrigatórias (cinco ao Conselho Federal e a complementação delas aos Conselhos Estaduais) e definirem a amplitude dos seus programas em cada ciclo. Assim sendo, cremos que compete ao CFE organizar não propriamente programas minuciosos de cinco disciplinas que estabelecem como obrigatórias, mas um plano geral em que se configurem os temas cujo tratamento lhe pareça fundamental, partes que são daquele conhecimento básico que devem ter os adolescentes. E não só. Deve definir o seu desenvolvimento nos programas de cada ciclo, ou seja, dar àquela temática uma seqüência e uma extensão em cada ciclo o que poderia ser acompanhado de instrução metodológica de ordem geral (Documenta, 1962, p.39-40).

Assim sendo, embora a legislação definisse as disciplinas obrigatórias, cabia às escolas a organização do que seria propriamente ensinado. A História fazia parte das disciplinas obrigatórias, compondo as chamadas disciplinas intelectuais, conforme parecer do CFE sobre a *Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias*, que complementava a lei e foi assinado pelos conselheiros D. Cândido Padim, Roberto Accioli, Pe. J. Vasconcellos, J. Borges dos Santos, Faria Góes, Abgar Renault e Anísio Teixeira:

O Conselho Federal de Educação tendo em vista a atribuição que lhe é conferida pelo Art.35 parágrafo 2º da Lei de Diretrizes e Bases e os estudos elaborados pela Comissão de Ensino Primário e Médio, resolve fazer as indicações que se seguem:

I- com o objetivo de alcançar um desenvolvimento integral da personalidade prevê a LDB quatro componentes para a organização do currículo de nível médio:

as disciplinas intelectuais

as práticas educativas artísticas ou úteis

as práticas educativas físicas

educação moral, cívica e religiosa

II- os programas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências e o das atividades de Educação Física serão organizados pelas escolas de nível médio. (Documenta 1962, p.33)

Os Estudos Sociais eram optativos na listagem relacionada pelo CFE das disciplinas a serem escolhidas pelos estabelecimentos de ensino. Evidenciavam-se nessa proposta os Estudos Sociais no sentido de cidadania dos educandos, de modo a privilegiar no ensino os conhecimentos necessários para a atuação do jovem na vida social. Nessa concepção, os Estudos Sociais permitiriam uma integração dos conteúdos das disciplinas História, Geografia, Economia e Sociologia, resultando em uma visão mais global da vida.

Na década de 1960, o Ministério da Educação promoveu a elaboração e distribuição, por meio da Fundação Nacional de Material Escolar (Fename), dos “Cadernos do MEC – Estudos Sociais, para uso dos alunos”, acompanhado do “Guia Metodológico para Cadernos MEC – Estudos Sociais, para os professores”. A proposta concebida em 1969, por intermédio dos guias metodológicos, já anunciava o que a Lei 5.692 consolidaria, assim como refletia a concepção defendida pelo teórico Delgado de Carvalho⁷. Podemos confirmar tal argumento ao lermos o prefácio redigido pelo então diretor da Fename, Dr. Humberto Grande, para o guia metodológico:

Constituem os Estudos Sociais, atividade interdisciplinar, que se processa com a História, a Geografia, Economia e Política, Sociologia e Antropologia Cultural, ciências sociais essas, cujo ensino, ministrado através de metodologia especial, tem por fim realizar valores sociais, exigidos pela época. Assim as Ciências Sociais investigam as relações humanas em função dos nossos tempos, e os Estudos Sociais servem-se do conhecimento global delas para obter conclusões práticas, úteis à vida da sociedade...

⁷ A professora Lydinéia Gasman, autora do livro, em seu depoimento para Santos (2011), confirma a influência das ideias do professor Delgado de Carvalho na sua concepção dos Estudos Sociais.

desejamos mostrar as reais possibilidades de desenvolvimento dos atributos humanos. Na obtenção desse objetivo, cabe papel de alta importância aos Estudos Sociais, como disciplina polarizadora dos valores sociais, especialmente na elaboração de um novo humanismo, capaz de abrir novos horizontes à cultura e à civilização. (FONSECA e GASMAN, 1969)

Essa publicação contém uma breve fala dos autores endereçada aos professores de Estudos Sociais, por meio da qual podemos constatar sua perspectiva – a de elaborar uma obra que servisse de roteiro para a confecção dos programas de Estudos Sociais, ainda uma disciplina em formação: “O título ‘guia’ é, portanto, mais um roteiro complementado por sugestões variadas” (Guia metodológico para cadernos MEC-HISTÓRIA, 1969). O livro destinado aos professores apresentava as finalidades da educação e dos Estudos Sociais, além de um planejamento didático e de uma orientação para atividades com os alunos.

Fonseca e Gasman (1969) fizeram questão de registrar que não se tratava de uma proposta fechada de programa, devendo esse ser construído com base nos projetos de cada escola. Afirmaram, também, que estavam oferecendo apenas uma proposta metodológica para trabalhar a disciplina escolar sem a intenção de apresentar um receituário e reconheciam que estavam “trabalhando em área muito instável, de modo que precisamos de amplos contatos, confrontos de idéias, retificadas de conceitos, novas experiências”. Os autores esclareceram que o MEC tinha em mente a publicação de um trabalho que melhor elucidasse o sentido dos Estudos Sociais, pois, embora a disciplina fosse ensinada em diversas escolas, o governo queria tornar disponível um livro didático com orientações sobre o seu significado e atividades práticas especificamente destinado à escola.

O Parecer 853/71 e a proposta do Conselheiro Valnir Chagas para o núcleo comum

A implementação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, estabeleceu a duração de oito anos – ou 720 horas de atividades anuais – para o ensino de 1º grau, abrangendo as quatro séries do antigo ensino primário acrescido de mais quatro séries do ensino ginásial⁸. O ensino de 2º grau passou, então, a compreender os três anos do antigo ensino colegial. Pode-se mesmo perceber que há um discurso da pedagogia que perpassava a elaboração dos currículos de 1º e 2º graus interferindo no que seria ensinado pelas disciplinas.

A lei determinava que os currículos de 1º e 2º graus fossem constituídos de um núcleo comum obrigatório em nível nacional e conferia ao CFE a atribuição de fixar as matérias relativas a ele, definindo objetivos e amplitude. A parte diversificada dos currículos seria relacionada pelos Conselhos Estaduais de Educação, cabendo às escolas escolherem as disciplinas que constituiriam a parte diversificada.

Conforme estabelecido pela lei, o CFE estabeleceria quais “matérias” constituiriam o núcleo comum. A Lei nº 5.692 distinguia claramente o sentido de matéria e de currículo. Nessa proposta, não ficava estabelecido um programa de ensino, ele seria construído nas escolas. O chamado “currículo pleno” era formado com base em grandes linhas de matérias que constituíam o núcleo comum⁹ (respeitando a indicação do CFE quanto às disciplinas obrigatórias na composição das matérias) acrescido da parte diversificada, conforme as diretrizes dos Conselhos Estaduais de Educação e os planos de estudo do estabelecimento de ensino, cujos conteúdos eram selecionados pela equipe de professores de acordo com as especificidades do ambiente escolar. Havia certa flexibilidade na proposta da lei, uma vez que a escolha dos conteúdos ocorria na escola e o currículo apresentava uma

⁸ De acordo com a Lei 4.024, de 20/12/1961.

⁹ Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências.

configuração própria, de acordo com a instituição de ensino. A análise dos dispositivos da lei também nos permite apontar a presença de um indicativo de que a aprendizagem não se restringia apenas à aquisição de conhecimentos, mas promovia um processo que englobava habilidades, atitudes e criatividade.

De acordo com o Parecer 853/71¹⁰ do CFE, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, o sentido dado ao termo “matéria” correspondia a um recorte que englobava algumas disciplinas que deveriam constar no currículo e separava essa versão do currículo pleno, este sim ampliado pela parte diversificada. Os conteúdos que iriam compor as disciplinas formadoras das matérias do núcleo comum (correspondendo ao conteúdo mínimo para uma formação no 1º e 2º graus), assim como a parte diversificada, eram escolhidos pelos estabelecimentos de ensino com base na proposta fixada pelos Conselhos Estaduais de Educação e variavam conforme as especificidades das regiões e das respectivas escolas, como exposto no Parecer 853/71.

A Resolução nº 8 do CFE, de 1º de dezembro de 1971, derivada do Parecer 853/71, estabelecia as matérias que formavam o núcleo comum e as disciplinas obrigatórias das matérias fixadas. Nessa resolução, destacamos também a indicação de que as matérias seriam trabalhadas no currículo de forma integrada e obedeceriam a um escalonamento, em consonância com o amadurecimento do aluno:

Art.1º - O núcleo-comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias:

- a) Comunicação e Expressão
- b) Estudos Sociais
- c) Ciências

¹⁰ BRASIL. Conselho Federal de Educação. Câmara de Ensino de 1º e 2º graus. *Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º Graus. A doutrina do currículo na Lei nº 5.692. Parecer N° 853/71, aprovado em 12/11/1971.*

§ 1º - Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo-comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

em Comunicação e Expressão – a Língua Portuguesa;

nos Estudos Sociais – a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;

nas Ciências – a Matemática e as ciências Físicas e Biológicas.

Art.2º - As matérias fixadas, diretamente e por seus conteúdos obrigatórios, deverão conjugar-se entre si e com outras que se lhes acrescentem para assegurar a unidade do currículo em todas as fases do seu desenvolvimento.

Art 4º - As matérias fixadas nesta Resolução serão escalonadas, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus, da maior para a menor amplitude do campo abrangido, constituindo atividades, áreas de estudo e disciplinas.

Portanto, de acordo com o art. 4º da Resolução nº 8 – que trata do escalonamento proposto para as matérias –, o uso do termo “matéria” abrangia as atividades, as áreas de estudo e as disciplinas, consoante o nível de aprendizagem para o qual cada matéria seria trabalhada. As matérias possuíam componentes ou disciplinas específicas. Nesse sentido, os Estudos Sociais constituíam uma matéria e a História e a Geografia eram as disciplinas que a compunham. Uma matéria representava um recorte do conhecimento que constituía o núcleo comum. O currículo era composto pelo núcleo comum e pelas disciplinas da parte diversificada. Competia à escola definir os conteúdos de cada matéria ou disciplina para os diferentes segmentos do ensino, de acordo com uma proposta de progressão relacionada ao amadurecimento do aluno, formando assim o currículo pleno:

[...] segundo a sistemática da lei, por aproximações sucessivas e em escala decrescente, numa intencional busca de autenticidade aos vários níveis de influência que se projetam no ensino: o nível dos conhecimentos humanos, o nível nacional, o nível regional,

o nível escolar e o nível do próprio aluno... O Grupo de Trabalho responsável pelo anteprojeto básico da lei 5.692, em seu relatório, já salientava que o núcleo-comum e a parte diversificada, mesmo reunidos ainda não constituem propriamente o currículo, e sim a matéria-prima a ser trabalhada no currículo pleno de cada estabelecimento; daí o emprego da palavra *matéria* nesta fase. Significa isto que “matéria” é todo campo de conhecimentos fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação, e em alguns casos acrescentado pela escola, antes de sua reapresentação, nos currículos plenos, sob a forma “didaticamente assimilável” de atividades, áreas de estudo ou disciplinas (Art 5º, caput) (Parecer 853/71, p.68).

Na concepção expressa pela Lei 5.692/71, destacava-se a preocupação didática de tornar o conhecimento assimilável pelo aluno. Dessa forma, deveria ocorrer uma progressão quanto à inserção dos conteúdos específicos das disciplinas. O item *Doutrina do Currículo na Lei*, do Parecer 853/71¹¹, continha uma proposta de escalonamento dos conteúdos de ensino propostos para os diferentes níveis de escolarização, na perspectiva da maior para a menor amplitude do campo de atuação didática, de modo a adequar a abordagem do ensino às diferentes etapas de amadurecimento do aluno com vistas à aquisição do conhecimento. Daí surgiu a ideia de diferenciar o currículo por meio de atividades correspondendo a uma aprendizagem que corresponderia às primeiras séries do 1º grau ou do antigo primário. Em contrapartida, a área de estudo caracterizada pelas propostas de trabalho com temáticas abrangentes integradoras das matérias, valorizadas especialmente nas séries do ensino de 1º grau correspondendo ao antigo ginásio e à disciplina, só aparecia no ensino de 2º grau. Nessa concepção, o ensino deveria

¹¹ Conselho Federal de Educação. Câmara de Ensino de 1º e 2º graus - núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei nº 5.692, p.65.

preparar a criança e o jovem para a vida – eis a ótica a ser observada na escola formalmente instituída. As atividades, as áreas de estudo e disciplinas são e serão instrumentos que não valem por si mesmos, mas sim pela possibilidade que oferecem de desenvolver o raciocínio crítico, a lógica, a capacidade de análise e pesquisa - enfim, a capacidade de pensar, de agir e de julgar (SARAIVA, 1984, p. 88).

Na afirmação da professora e conselheira Terezinha Saraiva, é possível perceber a influência dos princípios da Escola Nova quando se ressalta, por exemplo, a importância do papel da escola na preparação do jovem para a vida. Durante a entrevista com a professora, em resposta à pergunta sobre se o Parecer 853/71 tinha sido influenciado pela Escola Nova, a conselheira explicou que o documento fora todo elaborado pelo relator Valnir Chagas.

Valnir Chagas, o relator do Parecer 853/71 – que contém toda a concepção da reforma de ensino de 1971 – fazia parte do CFE desde a década de 1960, tendo participado como conselheiro do segundo Grupo de Trabalho (1970), formado para promover a revisão da legislação de ensino. Conforme o depoimento da professora Terezinha Saraiva, além de estudioso das ideias de John Dewey e defensor da adoção dos princípios da Escola Nova no ensino, o relator era também um estudioso das teorias de Piaget, parcialmente integradas nos conceitos que fundamentavam o Parecer 853/71 – como, por exemplo, a divisão em atividades, áreas de estudo e disciplinas adotada na Lei 5.692, à qual Chagas chamava de “divisão tríplice”, explicando esse sentido constante da lei:

Na tentativa de acompanhar a evolução psicológica da criança e do adolescente, adota um critério de “amplitude” do campo abrangido pelos conteúdos em conexão com os processos envolvidos na aprendizagem (...) Nas atividades as aprendizagens se desenvolvem antes sobre ações efetivas exercidas em situações concretas – e aí se incluem as habilidades de ler, escrever e contar – que pela sistematização do conhecimento; nas áreas de estudo, o concreto tende a equilibrar-se com o sistemático; e nas disciplinas,

sem dúvida a categoria mais específica, as aprendizagens se fazem predominantemente pela sistematização e aplicação de conhecimentos, estabelecendo-se conscientemente o indispensável fluxo entre o saber e o fazer (...) Enquanto a atividade é processo quase puro, algo como alimento pré-digerido para quem não desenvolveu plenamente a capacidade de assimilação, a área de estudo ainda é mais processo que conteúdo e a disciplina é simultaneamente conteúdo e processo (CHAGAS, 1978, p. 197).

Além da influência piagetiana, observamos que a Lei nº 5.692/71 incluía também uma concepção a nosso ver muito semelhante à proposta de currículo em espiral de Jerome Bruner. Nessa visão, no início da sua formação o aluno recebe conceitos básicos que irão prepará-lo para posteriormente entender a matéria formal ou científica, partindo do princípio de que qualquer assunto pode ser trabalhado pelas crianças menores, desde que adaptados ao concreto. Como podemos constatar na concepção exposta no Parecer 853/71:

Na seqüência de atividades, áreas de estudo e disciplinas, parte-se do mais para o menos amplo e do menos para o mais específico. Além disso, nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos; nas áreas de estudo - formadas pela integração de conteúdos afins, consoante um entendimento que já é tradicional – as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos; e nas disciplinas, sem dúvida as mais específicas, as aprendizagens se farão predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos (*). É, portanto, sobretudo de grau a distinção que se estabelece entre atividade, área de estudo e disciplina, em relação ao jogo situação-conhecimento. Assim como o conhecimento há de estar presente desde a atividade, sob pena de que o ensino a nada conduza, também não se dispensa alguma conexão com o real no estudo das disciplinas, sem o que se descambará para um intelectualismo vazio e inconsistente.

A análise do Parecer 853/71 permite afirmar que os conselheiros, ao trabalhar com o conceito de amplitude das matérias e criar o núcleo comum formado por três matérias representando as três grandes linhas de estudo do conhecimento humano, apresentavam uma visão de ensino que considerava uma diferenciação entre o saber científico ou acadêmico e o saber em sua forma escolarizada, representado hoje pela categoria de análise *saber escolar*, que levava em conta a existência de uma diferença entre o conhecimento vivenciado na escola e aquele desenvolvido na academia. O parecer menciona o “*intelectualismo vazio e inconsistente*”, levando-nos a deduzir que havia um entendimento sobre a diferença entre o conhecimento científico e aquele trabalhado no *real*, nas situações concretas de aprendizagem vivenciadas na escola, assumindo que nela certos conhecimentos acadêmicos se tornavam improdutivos.

A ideia de amplitude expressa pelos conselheiros, caracterizada pela gradação na exposição dos conteúdos que eram ensinados, deixava clara a finalidade educacional e a influência da Psicologia. Havia uma variação do método de ensino e dos conteúdos para cada nível de aprendizagem. Os conteúdos sistemáticos das disciplinas ou – como está no parecer – “subáreas” (Matemática, História, Geografia, Física, Português) só apareceriam de forma mais explícita ou predominante no 2º grau. No ensino das séries iniciais do 1º grau, os conteúdos estavam relacionados à experiência e à prática e eram trabalhados em situações concretas de aprendizagem, em exercícios que despertassem a curiosidade do aluno para a investigação, fornecendo assim os elementos básicos para o método científico.

No segundo segmento do 1º grau, a proposta era de integração dos conteúdos das disciplinas organizadas por áreas de estudo. Nessa concepção, os conhecimentos das disciplinas estavam presentes, mas seu conteúdo sistemático só aparecia no 2º grau. Por exemplo, os conhecimentos históricos e geográficos eram utilizados, de forma integrada, para atender aos objetivos de adequação do aluno ao meio em que vivia e convivía socialmente. A construção do currículo escolar, nessa perspectiva integradora, seria o resultado dos conteúdos sistemáticos das

disciplinas, trabalhados com base em projetos criados na escola com o objetivo de desenvolver temáticas específicas. Desse modo, as matérias (com seus conteúdos específicos) eram interligadas umas às outras, formando a totalidade do currículo e permitindo assim uma diversidade de currículos, obedecendo às especificidades locais e regionais.

Considerações finais

A ideia de que as atividades de ensino deveriam estar associadas à realidade dos alunos, defendida no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), está na base da introdução da disciplina Estudos Sociais no Brasil. A crítica ao ensino de disciplinas compartimentadas e a defesa de que é preciso restituir o educando ao meio social em que vive possibilitou a apropriação das ideias defendidas pelo educador estadunidense John Dewey. O ensino de História, inspirado até então no modelo francês difundido no Brasil ao longo do século XIX, passou a ser criticado. A proposta dos Estudos Sociais, nesse momento, era a de integração das disciplinas que tinham como objeto o homem e o meio. Se na vida social os acontecimentos estão interligados, na escola era preciso que uma única disciplina fosse responsável pelo ensino dos fatos econômicos, históricos e geográficos.

Ao longo dos anos 1950 e 1960, os Estudos Sociais apareceram como uma proposta indicativa, mas não obrigatória. Em alguns estados, como São Paulo e Minas Gerais, ele chegou a ser incluído nos currículos de 1º grau por meio de perspectivas inovadoras de ensino integrador e interdisciplinar. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1961, o CFE passou a dispor de grandes atribuições sobre a organização da educação brasileira. Amparado por essa lei, o Conselho propôs nas décadas seguintes grandes reformulações educacionais.

As reformas promovidas no pós-1964 não estavam dissociadas dos debates que se processaram na sociedade brasileira durante a primeira metade do século XX. Os legisladores, ao tecerem um projeto próprio de educação para o

Brasil, apropriaram-se dessas discussões. A intenção de se incluir nos currículos escolares da escola básica uma disciplina escolar denominada como Estudos Sociais finalmente se revestia de caráter obrigatório. Entretanto, o contexto histórico no qual esse processo se desenvolveu, período de autoritarismo político no âmbito do regime militar, tornou-se um campo de possibilidades para a produção de diferenciadas interpretações sobre a proposta, que passou a ser vista pelos professores de História como ação política com o objetivo de esvaziar a formação para a cidadania em perspectiva histórica e crítica. De proposta inovadora, oriunda de um contexto reformista e aliado ao movimento escolanovista, os Estudos Sociais se transformaram no grande vilão da escola brasileira nos anos 1970 e 1980. O momento era de luta contra o regime militar e os Estudos Sociais eram considerados como um de seus mecanismos de sustentação.

Fontes

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Development/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em: 20 jun. 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 20 jun. 2011.

BRUNER, Jerome. *Uma nova teoria de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Editores S.A., 1958.

CARVALHO, Carlos Delgado de. Os Estudos Sociais no Curso Secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, 1953.

_____. *Introdução metodológica aos Estudos Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1957. (Biblioteca de Cultura Pedagógica).

CHAGAS, Valnir [1971]. Núcleo comum para os currículos do Ensino de 1º e 2º graus. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 177, p. 385-423, maio/ago. 1993.

CHAGAS, Valnir. *Educação Brasileira: O Ensino de 1º e 2º Graus. Antes, Agora e Depois?* São Paulo: Editora Saraiva, 1978.

GASMAN, Lydinéia; FONSECA, James Braga Vieira da. *Guia Metodológico para cadernos MEC Estudos Sociais*. Brasília, DF: FENAME - Fundação Nacional de Material Escolar-MEC, 1969.

_____. *Cadernos MEC- Estudos Sociais 1*. Brasília, DF: FENAME – Fundação Nacional de Material Escolar – MEC, 1969.

Referências

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

_____. *Vida e Educação*. 9ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1979.

_____. *Democracia e Educação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1959.

FENELON, Déa Ribeiro. A questão dos Estudos Sociais. *Cadernos CEDES*, Rio de Janeiro, n.10, 1984.

FERNANDES, Antonia Terra. Estudos Sociais no contexto da história brasileira nas primeiras décadas do século XX. *Anais XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão*. ANPUH/SP. 2008 Set. 8-12. São Paulo: ANPUH/SP, 2008. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Antonia%20Terra%20de%20Calazans%20Fernandes.pdf>>. Acesso em: 21 maio de 2012.

GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

MARTINS, Maria do Carmo. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* São Paulo: EDUSF, 2002.

MICHAELIS, John. *Estudos Sociais para crianças numa Democracia*. 2ª ed. Porto Alegre: Globo, 1970.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Ed. Mauad, 2007.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. Educação entre o indivíduo e sociedade. In: BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska (Orgs.). *Por que não Lemos Anísio Teixeira: uma tradição esquecida*. Rio de Janeiro: Ed. Ravil 1997. (Coleção da Escola de Professores).

NADAI, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. MEC, *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 7, n. 37, 1988.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. *Licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil: sua trajetória na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/RJ (1973-1987)*. Dissertação Mestrado em História Social - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

PRESTON, Ralph. *Ensinando Estudos Sociais na Escola Primária*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1965.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. *O currículo da disciplina escolar história no Colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais*. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2011a.

_____. *A História e os Estudos Sociais: o Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970*. São Paulo: ANPUH/SP, 2011b. Disponível em:

<[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300872125_ARQUIVO_artigo_ANPUH_2011\[2%7D.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300872125_ARQUIVO_artigo_ANPUH_2011[2%7D.pdf)>. Acesso em: 17 jun. 2012.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos; NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A ciência do currículo. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, v. 89, p. 80-83, 2013. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/a-ciencia-do-curriculo>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

SARAIVA, Terezinha. *Educação: temas para debate*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1984.

SAVIANE, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. São Paulo; Campinas:

20 Autores Associados, 2007

TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. *Vida e Educação*. 9ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1979. p. 13-41.