

A DITADURA MILITAR BRASILEIRA, A CRISE DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

THE BRAZILIAN MILITARY DICTATORSHIP, THE CRISIS OF THE DISCIPLINARY CODE OF HISTORY DIDACTICS, AND TEACHER EDUCATION


LA DICTADURA MILITAR BRASILEÑA, LA CRISIS DEL CÓDIGO DISCIPLINAR DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Maria Auxiliadora Schmidt¹

Resumo: O artigo apresenta análises parciais de investigação acerca da constituição da Didática da História no Brasil e, nessa fase, trata-se de pesquisa documental realizada, principalmente, em documentos curriculares e manuais de Didática destinados à formação de professores. De partida, é relevante explicitar alguns pressupostos do recorte apresentado no texto. De um lado, consiste em assumir a Didática da História como uma disciplina específica destinada à formação de professores. De outro, significa a análise desse campo a partir da categoria “código disciplinar” e de sua construção histórica, no âmbito de uma periodização denominada “crise do código disciplinar”, instaurada pela e na política educacional do período da Ditadura Militar brasileira.

Palavras-chave: Didática da História; Ditadura Militar; ensino de História; código disciplinar.

Abstract: This paper presents partial results of an investigation regarding the constitution of History Didactics in Brazil and, at this time point the documentary research has been carried out mainly, on curricular documents and Didactics manuals for teacher training. It is important to explain some assumptions of excerpts presented in the text. On one hand, it consists of assuming History Didactics as a



specific subject aimed at teacher training. On the other hand, it means the analysis of this field based on the category “disciplinary code” and its historical construction, within the scope of a periodization known as the “crisis of the disciplinary code” established by and in the educational policy of the Brazilian Military Dictatorship.

Keywords: History Didactic; Military Dictatorship; teaching History; disciplinary code.

Resumen: El artículo presenta análisis parciales de investigación sobre la constitución de la Didáctica de la Historia en Brasil y, en esta etapa, se trata de una investigación documental realizada sobre documentos curriculares y manuales de Didáctica destinados a la formación de profesores. Los presupuestos presentados en el texto, por un lado, consiste en asumir la Didáctica de la Historia como una materia específica dirigida a la formación del profesorado. Por otro lado, significa el análisis de este campo a partir de la categoría “código disciplinario” y su construcción histórica, en el ámbito de una periodización denominada “crisis del código disciplinar” establecida por y en el sistema educativo pela política del período de la Dictadura Militar brasileña.

Palabras clave: Didáctica de la Historia; Dictadura Militar; enseñanza de la Historia; código disciplinar.

Introdução

O artigo apresenta análises parciais de investigação acerca da constituição da Didática da História no Brasil² e, nessa fase, trata-se de pesquisa documental realizada, principalmente, em documentos curriculares e manuais de didática destinados à formação de professores.

De partida, é relevante explicitar alguns pressupostos do recorte apresentado no texto. De um lado, consiste em assumir a Didática da História como uma disciplina específica destinada à formação de professores. De outro, significa a análise desse campo a partir da categoria “código disciplinar” e de sua construção histórica, no âmbito de uma periodização denominada “crise do código disciplinar” proposta por (Schmidt, 2012), instaurada pela e na política educacional do período da Ditadura Militar brasileira.

As considerações apresentadas no campo da Didática Específica permitem partir do pressuposto de que as investigações e debates que envolvem a constituição do ensino e aprendizagem da História, pertinentes ao campo hoje denominado Didática da História, são atuais, considerando-se que cabe ao historiador que pesquisa e trabalha com o ensino de História conhecer os caminhos que dizem respeito à produção do conhecimento histórico e sua relação com as atividades do historiador que ensina História, tais como as concepções historiográficas, as interpretações e a metodologia histórica, bem como saber “¿por qué motivos el historiador emplea un método, unos conceptos, unas teorías y no otras” (Miralles Martinez, 2005, p. 159). Nesse particular, é importante destacar que a constituição da Didática da História como um campo disciplinar tem acolhido discussões de natureza polissêmica, abrangendo uma diversidade de interrogações, tais como saber: como se articulam as relações entre ensino de História e as políticas educacionais em seus contextos social, político, econômico e cultural? Quais as finalidades do ensino de História, considerando suas articulações com o poder? Como o conhecimento histórico atende às demandas e interesses das crianças e jovens? Que relações existem entre o ensino e os usos públicos da História?

Entre as inúmeras questões hoje suscitadas, uma vem preocupando e desafiando historiadores e diz respeito à maneira pela qual a Didática da História, ao ser constituída historicamente como um conhecimento específico, explicita a qualidade das relações e diálogos que são estabelecidos com a própria ciência da História, no sentido de pensar e propor que conhecimento histórico ensinar, como ensiná-los, para que e para quem ensinar, por exemplo, em contextos latino-americanos, matizados pelos debates decolonialistas que demandam a necessidade e a

[...] importancia que tiene pensar las geopolíticas del conocimiento involucrados en ellas. Esto es, no tomar las geopolíticas del conocimiento como un objeto de estudio y hacerlo desde una perspectiva que este

“fuera” de ellas. No hay afuera de la geopolítica del conocimiento porque no hay afuera de la diferencia imperial y de la diferencia colonial (Mignolo, 2001, p. 24).

Ademais, os processos de escolarização em países como o Brasil têm sido influenciados por ideários educacionais direitistas.

Um dos objetos mais importantes da atuação direitista é mudar nosso senso comum, alterando o significado das categorias mais básicas, as palavras-chave que empregamos para compreender o mundo social e educacional e nosso lugar nele. De muitas formas, um aspecto crucial dessa atuação diz respeito ao que tem sido chamado de política da identidade. A tarefa é alterar radicalmente aquilo que pensamos ser e como nossas principais instituições devem responder a essa alteração da identidade (Apple, 2003, p. 11).

Em meio à complexidade imposta pelo contexto em que é oferecido às crianças e jovens de alguns países emergentes como o Brasil, a oportunidade, provavelmente única, de ter acesso ao conhecimento científico na escola, um campo disciplinar que busca respostas às perguntas acerca de que conhecimento, que metodologia de ensino, para que ensinar e para quem ensinar História, impõe muitos desafios. Entre eles, a maneira pela qual se articulam elementos do conhecimento científico em situações e condições específicas de escolarização. No intuito de contribuir para as discussões e elucidar elementos tão complexos, ressalta-se a importância do lugar e da relevância atribuída à própria ciência da História em propostas curriculares e na Didática da História destinada à formação de professores.

Uma delimitação global do que se trata a Didática como fundamental para a formação de professores pode ser o fato de que

[...] ela assume-se como disciplina que estuda as relações entre ensino e aprendizagem, integrando necessariamente outros campos científicos, especialmente a teoria do conhecimento (que investiga métodos gerais do processo do conhecimento), a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (que investiga os processos internos da cognição), os conteúdos e métodos particulares das ciências e artes ensinadas, os conhecimentos específicos que permitem compreender os contextos socioculturais e institucionais da aprendizagem e do ensino. A didática ocupa-se, portanto, dos saberes referentes à aprendizagem e ao ensino em conexão direta com as peculiaridades da aprendizagem e do ensino das disciplinas escolares (Libâneo, 2010, p. 62).

O autor está se referindo à disciplina Didática em geral, mas, ao mesmo tempo, busca uma aproximação entre a didática e as didáticas específicas, quando aponta que ambas têm em comum o ensino como objeto de estudo e de pesquisa, bem como as formas de ensinar dependem das formas de aprender, além de defender que ambas assumem o compromisso com a aprendizagem que promova a autonomia dos alunos.

Atualmente, é consensual entre os pesquisadores a constatação da existência de uma história da Didática da História, constatando-se a produção de um conjunto de conhecimentos específicos, cuja constituição, funcionamento, objetivos e objetos têm como pressupostos o “como ensinar a História” e a perspectiva de que esse processo está relacionado com a história das formas de escolarização, conforme atestam os estudos de Choppin (1992). Segundo Briand e Chapoulie (1993), o processo de escolarização deve ser analisado como um fenômeno relacionado à experiência própria da instituição escolar e com os sujeitos nela envolvidos. Ademais, segundo os autores, diz respeito a um movimento inserido na dinâmica das articulações entre as instituições escolares e determinados projetos e propostas políticas. Trata-se de um processo paulatino de produção de referências sociais, tendo a escola ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos como eixos articuladores de sentidos e significados, ao qual dá o nome de escolarização do social. Nesse processo, a noção de cultura escolar é particularmente importante para a compreensão do fenômeno, porque

[...] ela se permite articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos-chave que compõem o fenômeno educativo, tais como os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares (Faria Filho, 1998, p. 17).

Admite-se, ainda, a noção de cultura(s) escolar(es) como uma das categorias norteadoras para a análise da constituição da Didática da História enquanto um campo disciplinar, pois pode ser considerada como um conjunto de teorias, ideias, princípios, rituais, hábitos e práticas, formas de fazer e de pensar, mentalidades e comportamentos sedimentados ao longo do tempo sob a forma de tradições, regularidades e regras:

[...] que se trasmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas o conllevan. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y su relativa autonomía que le permite generar productos específicos – por ejemplo, las disciplinas escolares (Viñao Frago, 1998, p. 169).



No entanto, a especificidade do campo da Didática da História impõe a necessidade de analisar a natureza desse conhecimento e sua relação com as culturas escolares. Nesse sentido, os trabalhos de Rüsen (2010) podem ser tomados como referência para a construção de um diálogo entre o ensino da História e as perspectivas dessa ciência, levando-se em conta a categoria de cultura histórica. Para esse autor, cultura histórica pode ser considerada uma categoria de análise que trata dos fenômenos relacionados ao papel da memória no espaço público, referindo-se ao *boom* contínuo da História, à grande atenção que têm suscitado os debates acadêmicos fora do círculo dos especialistas e à surpreendente sensibilidade do público ao uso dos argumentos históricos para fins políticos (Rüsen, 2010).

No pensamento ruseniano, cultura histórica inclui todos os procedimentos da memória histórica pública e diz respeito às diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, de criação artística, da luta política pelo poder, bem como da educação escolar e extraescolar. Essas estratégias conformam as diferentes dimensões da cultura histórica, como a dimensão estética, a política, a cognitiva e a dimensão ética, relacionadas às diferentes sociedades, em diferentes épocas.

Entendendo a cultura escolar e a cultura histórica numa perspectiva relacional e dialética, pode-se afirmar que o processo de constituição da Didática da História como disciplina, inserida no processo de formação de professores, não ocorreu da mesma forma em diferentes países, mas apresenta uma natureza semelhante porque faz parte de um movimento em que, no processo de institucionalização e profissionalização da História, a Didática da História, isto é, a questão do seu ensino e aprendizagem

[...] deixou de ser o centro de reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão. O resultado dessa atitude foi empurrar a didática da história para mais perto da pedagogia e abrir uma lacuna entre ela e os estudos normais de história. A fascinação com as reformas curriculares tendeu a subestimar as características peculiares da história como campo de aprendizado (Rüsen, 2010, p. 31).

Considera-se, assim, a Didática da História como uma disciplina que foi se constituindo historicamente, com a finalidade definida de formar o historiador professor. Outras perspectivas podem ser abordadas em relação ao significado da Didática da História, mas, entendida como um campo disciplinar, pode-se analisar a sua construção no contexto da história das disciplinas escolares (Chervel, 1990) e se pode fazer uma análise da sua constituição abordada a partir do conceito de “código disciplinar”. Esse conceito foi proposto por Fernandez Cuesta (1998) em pesquisa sobre a história do ensino de História, na Espanha. Para o autor, o processo de constituição do código disciplinar relaciona-se à construção do processo de escolarização e de formação da cultura escolar e, “en virtud de una acción recontextualizadora efectuada por varios



agentes sociales, convierte el saber académico en conocimiento escolar legítimo, transmuta la ciencia que se hace en la ciencia que se enseña” (Fernandez Cuesta, 1998, p. 102). Essa transmutação a que se refere Fernandez Cuesta implica a produção do que ele chama de “textos visíveis do código disciplinar”, tais como currículos e manuais didáticos, além dos “textos invisíveis do código disciplinar”, isto é, as práticas dos professores e dos alunos em aulas de História. Nesse sentido, o autor analisa a constituição histórica da História como disciplina escolar na Espanha, a partir de uma determinada cronologia em relação aos diferentes momentos da política educacional espanhola: 1. genealogia da História como disciplina escolar; 2. a História regulada ou tecnicista; 3. a História sonhada.

Em homologia à proposta do autor, Schmidt (2012) sugere uma periodização para o ensino de História no Brasil (Quadro 1): 1. Construção do código disciplinar da História no Brasil (1838-1931). 2. Consolidação do código disciplinar da História no Brasil (1931-1971). 3. Crise do código disciplinar da História no Brasil (1971-1984). 4. Reconstrução do código disciplinar da História no Brasil (1984/....).

Quadro 1 – Periodização do código disciplinar da História na Espanha e no Brasil

Periodização do código disciplinar da História na Espanha (Fernandez Cuesta, 1998)	Periodização do código disciplinar da História no Brasil (Schmidt, 2012)
1. Genealogia da História como disciplina escolar. 2. A História regulada ou tecnicista. 3. A História sonhada.	1. Construção do código disciplinar da História no Brasil (1838-1931). 2. Consolidação do código disciplinar da História no Brasil (1931-1971). 3. Crise do código disciplinar da História no Brasil (1971-1984). 4. Reconstrução do código disciplinar da História no Brasil (1984/....).

Fonte: Baseado em Schmidt (2012).

Com base na periodização sugerida por Schmidt (2012), destaca-se a importância de explicitação da “Crise do código disciplinar” no período da Ditadura Militar, provocada pela redução do ensino de História ao 2º. Grau (hoje Ensino Médio) e pela “gradativa consolidação do ensino de Estudos Sociais” (Schmidt, 2012, p. 85).

É importante destacar que, no caso brasileiro, a Didática da História, entendida como uma disciplina destinada à formação de professores de História, foi sendo construída a partir de diálogos com os diferentes contextos, podendo ser adotada a mesma cronologia, e admitida uma “crise do código disciplinar da Didática da História”,

no período da Ditadura Militar, devido à imposição da Didática dos Estudos Sociais.

Antes da Didática dos Estudos Sociais, como era?

O estudo de um caso do programa de uma escola pública do Estado de Minas Gerais de 1953 permite elucidar alguns elementos do processo de escolarização do que era chamado Didática das Ciências Humanas. Vale ressaltar que, nessa época, o ensino público mineiro era considerado um dos melhores do Brasil, na conjuntura em que o país vivia a fase pós-ditadura do Estado Novo (1937-1945), bem como os debates que levaram à promulgação da Constituição de 1946.


Durante a conjuntura, crivada pela defesa de princípios liberais e democráticos, a política educacional do Estado de Minas Gerais difundia o ideário em defesa de que a educação deveria se adaptar às transformações que vinham ocorrendo na sociedade brasileira (Minas Gerais, 1953).

Com relação à área específica das ciências humanas, assim se explicitava o programa:

[...] procurou-se, é óbvio, não perder de vista os objetivos nacionais da educação, razão por que se deu maior desenvolvimento a certos aspectos dos programas, por exemplo, o de Moral e Civismo, organizado com base no culto das tradições pátrias, dos costumes e da religião. Com efeito, trata-se dos instrumentos mais adequados a formar a consciência humanística e patriótica, sem a qual todo o edifício da educação se ressentirá da falta de fundamentos sólidos (Minas Gerais, 1953, p. 5).

Assim, dentro dos princípios da educação liberal e humanística, foram selecionados os objetivos específicos e o conteúdo programático da Geografia, História do Brasil e Moral e Civismo, como eram denominadas algumas das disciplinas que vieram a compor a área dos Estudos Sociais.

A proposta da Didática da História era estabelecer a relação entre o passado e o presente, desenvolvendo na criança a compreensão do presente como consequência do passado. Ao mesmo tempo, propunha desenvolver o sentimento de compreensão e respeito para com os grandes homens e fatos grandiosos do passado. Objetivava também despertar o interesse para com as grandes datas do passado de nossa pátria. O desenvolvimento do programa era assim distribuído: 2ª série: histórico da escola, do município e da vida e da obra de seus grandes homens; 3ª série: história do Estado, da vida e da obra de seus homens ilustres; 4ª série: História do Brasil - fatos históricos, seus antecedentes e consequências. O objetivo do ensino da História era, em síntese, desenvolver o pensamento, as atitudes e os hábitos na criança. As fontes bibliográficas para História eram, principalmente, os seguintes autores: Viriato Correia, Rocha Pombo e Hélio Vianna.



Ao mesmo tempo que a linha conteudista da organização curricular era a predominante no ensino primário brasileiro, na década de 1950 já começam a surgir questionamentos quanto à sua validade, tendo em vista as transformações pelas quais passava a sociedade brasileira na época. A par das questões políticas da democratização, a conjuntura econômica se definia como o período do desenvolvimentismo, característico dos anos “JK”. Era necessário definir os objetivos educacionais em consonância com as necessidades de uma nova sociedade que surgia, erguida no bojo da industrialização via capital estrangeiro, da urbanização crescente, das novas solicitações do mercado de trabalho, enfim, de um país que se propunha a alcançar os limites de uma sociedade capitalista desenvolvida. Neste contexto, uma didática voltada e centrada em conteúdos não poderia atender às emergências da época. Era urgente que se propusessem reformas e inovações em todas as áreas de ensino e também nas Ciências Humanas.

Nessas circunstâncias é que podem ser analisadas as experiências do PABAE - Programa de Assistência Brasileiro-Americana do Ensino Elementar (1953-1956). Para o ensino das Ciências Humanas, o PABAE propunha novos objetivos com relação ao ensino elementar, com o desenvolvimento de uma experiência de ensino integrada, os Estudos Sociais.

Segundo o relatório do PABAE, a principal preocupação de um ensino de Estudos Sociais era estudar o mecanismo das relações humanas, vistas sob o aspecto das relações das pessoas com as pessoas, das pessoas com as instituições, das pessoas com os produtos, e assim por diante. Tal necessidade levou a escola a um reexame dos conteúdos e também a uma análise psicometodológica no currículo das matérias que tinham por objetivo as atividades e os feitos do homem: Geografia e História. Propôs-se a combinar assuntos físicos, humanos e econômico-sociais e um entrelaçamento de matérias cujo objeto comum eram as relações do homem com o meio físico e social. Então foram propostas novas fontes para explicar as relações humanas: Antropologia, Sociologia, Psicologia – os Estudos Sociais seriam a expressão abrangente em natureza e variada em objetivos (Peixoto, 1965).

A matriz das diretrizes didáticas do PABAE foi o trabalho do norte-americano John Michaelis (1963). O autor admite a existência de implicações históricas, sociológicas, antropológicas etc. no estudo de um caso, de uma área de estudo. Mostra-as sob a forma de funções sociais ou atividades do homem, que seriam: produção, distribuição, transporte, comunicação, governo, educação, conservação, expressão, estética, religião, recreação. Isto significa que nos Estudos Sociais a atenção era dada aos aspectos e maneiras de vida do homem, ao trabalho de cooperação entre os homens, ao uso do ambiente para satisfação das necessidades básicas, aos costumes, instituições, herança social, passado histórico de um povo.

Na perspectiva didática, o objetivo do ensino dos Estudos Sociais era levar a criança



à compreensão dos fatos e situações de vida, ajustando-a ao seu meio, integrando-se nos grupos a que vem pertencer, convivendo com os outros, resolvendo e vencendo seus problemas. No século XX, segundo as diretrizes propostas, os Estudos Sociais tornaram-se uma exigência, segundo Michaelis (1963), porque:

[...] a ciência e a tecnologia têm modificado as condições e vida e os homens nem por isto ficaram mais próximos e mais amigos uns dos outros;

é preciso desenvolver uma mentalidade sadia em torno dos poderosos instrumentos de progresso para que eles não sejam destruidores da humanidade;

toda força se faz necessária para o funcionamento feliz e a própria sobrevivência da liberdade e amizade entre os povos. A sociedade deve canalizar todos os dinamismos e mudanças para a democracia;

educar para a democracia e para viver democraticamente, em bases de cooperação e ajuda mútua, de respeito à integridade individual e responsabilidade social.

Para alcançar esses objetivos, deveria ser apresentada uma didática adequada às exigências da época quanto ao conteúdo e às técnicas; compreensiva e útil na sua estrutura e dinâmica nos seus aspectos, um programa de processos e experiências que atenda às necessidades atuais (Michaelis, 1963).

Entre todas as disciplinas de instrução, os Estudos Sociais passaram a ser responsáveis principais, porque eram a disciplina que tratava das relações humanas. Antes de ser ditadora de conhecimentos puramente acadêmicos, era importante ser primordialmente uma matéria viva, que acentua e treina habilidades e forma a conduta.

Assim, a partir da experiência “inovadora” do PABAEE, a Didática dos Estudos Sociais passou a se colocar como aprendizagem de Habilidades. Partia-se do princípio de que a aprendizagem era um processo de mudança no comportamento do indivíduo. As habilidades, hoje denominadas competências, constituíam um aspecto da aprendizagem. Por isto, elas deveriam ser ensinadas, aprendidas, adquiridas. Com relação à aprendizagem, de acordo com Peixoto (1965), os pressupostos eram que:

[...] trata-se de um processo de maturação através da experiência; a ideia do todo é característica do organismo humano;

as crianças diferem em potencial e a capacidade de obter insight é essencial para a aprendizagem eficiente;

a eficiência da aprendizagem se relaciona com a situação da aprendizagem;

a aprendizagem é um processo criador.



Neste sentido, a aprendizagem de habilidades estaria condicionada a dois fatores: prontidão da criança e método de instrução. Entendia-se que, se uma criança difere da outra, a aprendizagem também deveria variar, segundo as experiências e diferenças de prontidão, potencial. Assim, toda criança poderia ter, aprender e desenvolver habilidades.

A seleção de habilidades na Didática dos Estudos Sociais, ainda segundo a autora, deveria obedecer aos seguintes critérios: a) desenvolverem-se através de situações reais, de interesse para o educando; b) desenvolverem-se, considerando a prontidão do educando; c) desenvolverem-se através de situações em que ele possa usá-las funcionalmente; d) desenvolverem-se através de situações que permitam à criança crescer na compreensão dos princípios que regem o uso de tal habilidade; e) desenvolverem-se numa sequência lógica e contínua de dificuldades; f) desenvolverem-se através de toda experiência possível de aprendizagem.

A organização de todo programa de Didática dos Estudos Sociais deveria atender às questões:

- que tipo de habilidades deve formar;
- quando desenvolver tais habilidades;
- através de quais experiências;
- que materiais usar.

As habilidades propostas para a Didática dos Estudos Sociais foram Habilidades Sociais e Habilidades Específicas de Conteúdo ou Habilidades de Estudo. As habilidades sociais envolveriam os processos de socialização da criança e seriam desenvolvidas através de troca de experiências, planos de trabalho conjunto entre professores e alunos, dramatizações espontâneas, atividades com material, discussões informais, construção de materiais, experiências da comunidade (visita, etc.), trabalhos em grupo, soluções de problemas. As habilidades de conteúdo seriam desenvolvidas através de pesquisas de material de leitura, identificação de interpretações de vocabulário específico, uso da biblioteca, uso de materiais variados (globo, linha de tempo, mapas, etc.) (Peixoto, 1965).

O que se observa na proposta da Didática dos Estudos Sociais é a eliminação da linha conteudista e a ênfase no adestramento e treinamento de habilidades na criança, influência marcante das teorias comportamentalistas da Psicologia, segundo as quais a desigualdade entre os educandos é meramente psicológica e não social. Assim, se for garantida uma eficiente situação de aprendizagem, através de métodos e estratégias



adequadas, seria garantida a aprendizagem de todos os alunos.

Situada e inserida no contexto histórico que a produziu, de matriz norte-americana, e naquele em que foi adotada – a sociedade brasileira no final da década de 1950 –, essa proposta respondia aos anseios de uma sociedade capitalista, marcada de forma profunda pela ideia de “progresso” infinito nas técnicas e da ciência, e cuja simples mudança de atitudes dos indivíduos poderia, como num passe de mágica, levar à construção de uma democracia para todos.

A matriz da Didática dos Estudos Sociais

O termo Estudos Sociais foi usado nos Estados Unidos desde o início do século XX. Inicialmente utilizado em propostas experimentais, a expansão da Didática dos Estudos Sociais foi motivada pelas necessidades da sociedade capitalista norte-americana. Após a grande crise do capitalismo americano, em 1929, a educação passou a ser vista nos Estados Unidos como o fator mais importante da mudança e do desenvolvimento econômico desse país.

A partir da necessidade de criação de uma sociedade capitalista avançada, tecnologicamente desenvolvida, os técnicos em educação propuseram uma nova educação e uma nova Escola. As funções da educação, objetivamente definidas, passaram a ser: 1) manter cada nova geração informada sobre as mudanças; 2) desenvolver cidadãos capazes de preservar e melhorar “nossa” (norte-americana) forma democrática de viver; 3) aprender a viver a experiência de que o organismo total sofre modificações decorrentes da interação com o meio ambiente – a solução de problemas passou a ser um dos principais meios de educação e a função do currículo era prover experiências significativas; 4) função da escola primária: ensinar conceitos, habilidades úteis; o uso de recursos para a solução de problemas.

Houve, então, a mudança e o desenvolvimento para uma didática mais adequada, baseada num currículo unificado. O que era ensinado na escola deveria estar diretamente ligado à vida fora dela, com ênfase na vivência de experiências democráticas, proporcionando maior continuidade às experiências escolares, substituindo a recitação baseada num livro-texto pelo ensino em unidades (ênfasis na participação do aluno). A escola deveria ser centralizada na criança. Substituiu-se o currículo de matérias pelo currículo de experiências e uma didática centrada no desenvolvimento de habilidades.

Segundo Ragan (1970), o programa de Estudos Sociais inclui conteúdos de várias Ciências Sociais, mas utiliza também material da comunidade local que não pode ser propositadamente classificada como pertencente exclusivamente a uma ciência em especial. O programa de Estudos Sociais na escola primária moderna não deveria

ARTIGO

colocar ênfase no domínio de um conjunto de matérias logicamente organizadas, mas acentuar o uso funcional de assuntos retirados de muitas fontes, para aumentar a educação social e para desenvolver uma conduta socialmente desejável. O que é uma conduta socialmente desejável? Para a escola norte-americana era uma conduta democrática e liberal.

Os objetivos da Didática dos Estudos Sociais eram, então, o aperfeiçoamento da vida de grupo não apenas na sala de aula, mas na comunidade, na nação e no mundo. Visavam desenvolver cidadãos inteligentes, responsáveis, independentes. A escola deveria proporcionar à criança a aquisição de informações relacionadas com os problemas sociais, ser um laboratório para a vida social, na qual os alunos teriam uma oportunidade para desenvolver suas próprias potencialidades e contribuir para a vida em grupo.

Do ponto de vista didático, o planejamento deveria relacionar as experiências de aprendizagem aos níveis de maturidade das crianças, para tirar vantagens das condições e recursos da comunidade e para favorecer o desenvolvimento da conduta democrática. A série de experiências de aprendizagem passaria do ambiente imediato da criança para lugares, fatos e povos distantes no tempo e no espaço. Assim, lar, escola e comunidade local foram acentuados no jardim de infância e primeiro e segundo anos; outras comunidades, no terceiro; o Estado, no quarto; o país no quinto, e outros países no sexto ano.

O caminho histórico de retorno às origens dos Estudos Sociais passou também pelas experiências e propostas teóricas dos norte-americanos Jerome Bruner (1974) e Hilda Taba (1945), resultado das emergências e urgências social e político-educativa de uma nova teoria do currículo após a II Guerra, nos Estados Unidos da América.

Em 1959, numa reunião de cientistas e educadores, em Wood Hole, Cabo Cad, Bruner e outros discutiram a questão da integração do conhecimento. Partindo da hipótese de que a atividade intelectual é a mesma em toda parte (Bruner, 1974) e de que haveria a possibilidade de lidar do mesmo modo com toda a realidade – que seria supostamente única também –, propôs-se o ensino de uma ciência geral, uma ciência integrada, uma única estrutura conceitual. Houve um consenso de que se poderia ensinar na escola a “ciência geral” como introdução às ciências disciplinares dos graus superiores, estruturando-se as áreas de conhecimento: Ciências, Língua, Estudos Sociais. A área que estava mais atrasada era a das Ciências Sociais, e por isto seria importante o trabalho interdisciplinar de historiadores e psicólogos (behavioristas, gestalt, psicometria, Escola de Genebra - Piaget).

Era importante que se criasse uma forma de ensino, ou seja, uma Didática, que permitisse, ao mesmo tempo, atender adequadamente à massa dos alunos e as suas peculiaridades individuais, à educação do mais e do menos inteligente e, também,

dar conta do desafio colocado pela constante renovação do conhecimento científico. Não era mais possível ensinar uma massa de conteúdos e detalhes que logo ficariam obsoletos. Tratava-se de uma questão de eficiência, economia, rapidez, produtividade e criatividade, tudo ao mesmo tempo, segundo Bruner. A elaboração de um marco formal único para o ensino, realizável na prática para todo o país – o currículo –, era uma tarefa de grande magnitude e socialmente necessária (Taba, 1945).

Sob a perspectiva de Hilda Taba, propunha-se que o homem é um sistema de energias, de forças dinâmicas, que tenta manter um equilíbrio em resposta a outros sistemas de energia com os quais interatua através de seus órgãos sensoriais, e que esse sistema de energia abarca todo o seu ser, inclui suas respostas aos estímulos, suas motivações, seus sentimentos e os processos racionais. Esse conceito constitui uma resposta adequada à problemática que estava sendo levantada em nível da aprendizagem, porque lida com o todo social e individual, com sentimentos, valores e motivações, e não apenas com a capacidade intelectual.

Para Taba, o estudo de fatos concretos é importante na medida em que alimenta a formação de ideias. Os processos que conduzem às ideias e às maneiras de utilizá-las para criar um novo conhecimento são mais significativos que os fatos particulares que servem a esses processos. Quem apoia esse conceito preconiza a aprendizagem e as relações integradas muito mais do que o domínio de um conhecimento específico.

O domínio dos processos relaciona-se também com o domínio da estrutura conceitual de cada ciência – estrutura esta que seria estabelecida pelos cientistas de vanguarda e que foi proposta por Bruner (1974). Segundo ele, o ensino mais eficiente seria aquele capaz de ensinar a estrutura conceitual aos alunos. Dessa maneira, eles ficariam capacitados para estudar por si mesmos e estar permanentemente atualizados.

Especialmente no que se refere aos Estudos Sociais como parte da ideia de ciência integrada, propôs-se a existência da área de conhecimento que possuía uma estrutura didaticamente organizada e hierarquizada de conceitos, aplicáveis a qualquer realidade numa dimensão espaciotemporal. Os fatos específicos (conteúdos) com que lida a área são meros instrumentos para a elaboração de ideias e o correspondente desenvolvimento de habilidades mentais.

Por outro lado, o conteúdo do currículo seria didaticamente organizado de forma sequencial em níveis de pensamento, isto porque o caminho que conduz o aluno ao conhecimento da estrutura da área passaria, necessariamente, por níveis de pensamento de complexidade crescente – identificar, descrever, comparar, classificar, aplicar, etc. A passagem por esses níveis de pensamento implicaria a aquisição de habilidades mentais. O conhecimento da estrutura da área e a aquisição de habilidades mentais são os objetivos que seriam atingidos pelo aluno no processo educativo.

Essa maneira de ver a didática visava torná-la mais eficiente e eficaz (eficiência

e eficácia são as principais preocupações). Tais preocupações se relacionavam com as aspirações educacionais da sociedade norte-americana e, mesmo considerando as suas limitações e as críticas que recebia durante a fase da década de 1960, foram essas as ideias nas quais se inspiraram os criadores da proposta dos Estudos Sociais para o Brasil, legitimada pela Lei 5682/71, parecer 853, no bojo das reformas educacionais no Brasil pelo Governo militar pós-64, Lei 5692/71.

O discurso educacional via I Plano Setorial de Educação (ministro Jarbas Passarinho) introduziu a educação de características tecnicistas, enfatizando o planejamento. Com base nessas diretrizes, o ensino de Estudos Sociais se baseava, assim como os outros, no ensino por objetivos (a taxionomia de Bloom) e, para sua melhor efetivação, os docentes eram treinados e adestrados nessa proposta. (Schmidt, 1985).

Ressalta-se que a construção da Didática da História como disciplina no Brasil foi se consolidando sob a demarcação de fortes relações de poder com o Estado. Essas relações são detectadas, principalmente, na articulação orgânica entre intelectuais, cuja experiência se pautava na prática do magistério, bem como na produção e divulgação de determinadas políticas educacionais governamentais. É justamente esse tipo de relação que se torna o pano de fundo da crise, explicitada pelo embate entre proposições relacionadas com o “Social Studies” e com a manutenção da História como disciplina autônoma. Segundo Bittencourt (2004, p. 73),

O princípio básico dos Estudos Sociais, inspirado em escolas norte-americanas, visava à integração do indivíduo na sociedade, devendo os conteúdos dessa área auxiliar a inserção do aluno, de forma mais adequada possível em sua comunidade.

Um diagnóstico realizado em 1969 por Leite indicava a crise disciplinar da Didática da História, provocada, essencialmente, pela gradativa consolidação do ensino de Estudos Sociais no Brasil

A partir de 1960 vem-se propondo substituir o ensino de História e Geografia pelo de Estudos Sociais. No ginásio, as alterações têm sido mais profundas: reduziu-se a proporção do ensino de História Geral, e ampliou-se o de História nacional e local. Os Estudos Sociais, introduzidos nos cursos vocacionais e experimentais em 1959, tendem a se alastrar e substituir o ensino autônomo de História e Geografia, completando-o com noções de Economia e Sociologia (Leite, 1969, p. 10).

Antes mesmo da implantação oficial dos Estudos Sociais por meio da reforma curricular, durante o governo militar do Marechal Arthur da Costa Silva, o Ministério da Educação e Cultura distribuiu em 1969, através do FENAME-Fundação Nacional de

Material Escolar, dois cadernos MEC destinados a professores: o Guia Metodológico para cadernos MEC – Estudos Sociais 1 e o Cadernos MEC Estudos Sociais. Alguns aspectos a serem destacados nas referidas obras, além de definições concernentes ao próprio Estudos Sociais, tais como seus objetivos e fundamentos, são a definição do professor de Estudos Sociais, sobre o qual afirmam:

Ao professor de Estudos Sociais é indispensável a consciência do educador, só alcançada efetivamente, após o aprimoramento específico em quatro bases, a saber:

- a. Definição segura de sua Filosofia de Vida;
- b. Interpretação clara da “consciência coletiva” de sua época;
- c. Domínio cultural do conteúdo dos Estudos Sociais;
- d. Domínio e emprego das técnicas didáticas adequadas aos Estudos Sociais (Brasil, 1969, p. 11).

No Cadernos MEC Estudos Sociais fica evidente o que seriam os conteúdos e as técnicas didáticas adequadas, quando são apresentadas as orientações para as diferentes atividades, tais como o trabalho com textos, atividades em grupos, habilidades de pesquisa e autoavaliação (Brasil, 1969, p. 9-19).

No governo do general Emilio Garrastazu Médici, a Ditadura Militar propôs uma reforma de ensino, aprovando a Lei 5692, de 1971, na qual o ensino de Estudos Sociais foi compulsoriamente tornado obrigatório e estendido para as oito séries do antigo Primeiro Grau, hoje Ensino Fundamental. O Parecer 853/71, imposto pelo Conselho Federal de Educação, fixou o núcleo comum obrigatório para os currículos do 1º e 2º. graus (hoje Ensino Fundamental e Ensino Médio). A doutrina do Currículo da Lei 5692/71 impôs os Estudos Sociais como matéria³. Desta forma, os conteúdos poderiam ser tratados como Atividades (1ª. a 4ª. séries sob o nome de Integração Social); Áreas de Estudo – (5ª. a 8ª. séries – sob o nome de Estudos Sociais) e Disciplina – História (somente no 2º Grau). Como se pode observar, o ensino de História ficou restrito ao Segundo Grau, hoje denominado Ensino Médio, inserido na grade curricular com carga horária máxima de duas horas semanais, durante um ano deste curso.

Acreditava-se que a adoção de Estudos Sociais deveria desenvolver nos alunos noções de espaço e tempo a partir dos estudos da escola, do bairro, da casa, da rua, para ir se ampliando, chegando ao estudo da cidade, do estado e assim por diante. Ainda eram reforçadas pelo ensino de Estudos Sociais, noções como: pátria, nação, igualdade, liberdade, bem como a valorização dos heróis nacionais dentro de uma ótica que tentava legitimar, pelo controle do ensino, a política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento (Urban, 2011, p. 10).

A partir da crise do modelo econômico instalado em 1964, isto é, com o fim do milagre econômico (a partir de 1974), as classes médias e os movimentos de oposição questionaram o discurso tecnicista. Há, então, um remanejamento do sistema educacional (não uma transformação), no sentido de adequar-se à nova conjuntura que vive a sociedade brasileira. A fala do II Plano Setorial (ministério Nei Braga) retoma uma visão mais humanística da educação, contrariando os pressupostos do Plano Setorial de 1973.

Com essa nova proposta, surgiram, no âmbito do ensino de Estudos Sociais, algumas experiências inovadoras. Dentre as propostas que selecionamos sobre a interdisciplinaridade, apenas duas referem-se precisamente a um Plano de integração das disciplinas da área de Ciências Sociais. As outras tratam do problema na medida em que abordam a questão da interdisciplinaridade como um tema mais geral ou focalizam os conteúdos da área de Ciências Sociais na formação de professores.

Algumas experiências inovadoras

Uma das experiências a ser destacada e que apresentava algumas inovações didáticas refere-se ao programa de Estudos Sociais, elaborada por professores de História da Universidade Federal do Paraná em 1976, coordenado pela historiadora Cecília Westphalen e realizado em convênio com a Secretaria de Educação do Município de Curitiba. Esse programa, o projeto da “Longa Duração”, está fundamentado nas reflexões do historiador Fernand Braudel sobre o conceito da História como “longa duração” (Westphalen, 1976).

Sensibilizado com o problema do desenvolvimento isolado das Ciências Sociais, especialmente com a separação entre a História e a Sociologia, Braudel sugere que a História possa ser tomada como eixo de ligação entre as diversas disciplinas da área. Nesse sentido, diz o autor:

[...] história e sociologia são as únicas ciências globais, capazes de estender a sua curiosidade a qualquer aspecto do social. A história, na medida em que integra todas as ciências do homem, na imensa área do passado, é síntese, orquestra. E, se o estudo da duração sob todas as formas, lhe abre, como penso, as portas do atual, então encontra-se em todos os lugares do banquete. E encontra-se geralmente ao lado da sociologia (que é também síntese por vocação) à qual a dialética da duração obriga a voltar-se para o passado, quer o queira, quer não (Braudel, 1972, p. 45).

Fundamentando-se nessas ideias, os pesquisadores do Projeto da Longa Duração decidiram compor uma proposta de Didática de Estudos Sociais que tomava a História como elo de ligação entre as Ciências Sociais. Para eles era “justamente o que a História

tem a oferecer, o conceito de multiplicidade do tempo, e o uso que se pode fazer da longa duração” que podem se apresentar como hipótese de interdisciplinaridade na área de Ciências Sociais. Segundo afirmam os professores, “(...) a integração de Estudos Sociais pode ser operacionalizada por modelo construído a partir das matrizes curriculares fundamentadas na longa duração”. Ou seja, complementam os professores,

[...] a metodologia a partir da longa duração apresenta um conteúdo interdisciplinar, no campo das ciências sociais, integrando tal conteúdo em função das estruturas de permanência no tempo (Westphalen, 1976).

Essa proposta, no entanto, não vinha acompanhada de uma discussão sobre o movimento da História como processo, nem sobre a produção do conhecimento nesse processo.

A longa duração sugeria uma concepção do tempo (e da História) como um espaço que pode ser “recheado” com os diversos conteúdos das Ciências Sociais. Por outro lado, não aprofundava o debate acerca das divergências internas a cada disciplina de Ciências Sociais, nem o significado de tais divergências.

Uma outra proposta de inovação foi apresentada pela equipe do RENOV⁴. A Didática de Estudos Sociais da equipe RENOV indicava como possibilidade de integração interdisciplinar o estudo a partir dos conceitos de tempo, espaço e trabalho. De acordo com a equipe, o conceito

[...] é a representação mais simplificada e generalizada de qualquer realidade. Um ensino baseado na utilização de conceitos se justifica, na medida em que estes padronizam e simplificam a realidade (Equipe Renov, 1981, p. 44).

Ainda, no que se refere aos fundamentos de uma Didática dos Estudos Sociais, a sua importância se justifica, na medida em que

A reflexão sobre o inventário cultural, isto é, consciência das possibilidades e necessidades em relação à realidade em que se vive, é o que se propõe como conteúdo típico da área de Estudos Sociais, inicialmente (Equipe Renov, 1981, p. 13).

Em lugar da Didática, a Metodologia do Ensino de História

A substituição da Didática da História por uma Didática dos Estudos Sociais se consolida no contexto da implantação da Lei 5692/71, do qual fazem parte também outras mudanças, como a Reforma no Ensino Superior, com a Lei 5540/1968. Essa Reforma ocasionou a departamentalização nas universidades, a matrícula por

disciplina, a fragmentação dos cursos, o controle ideológico e administrativo dos professores que, segundo Fonseca (1993, p. 21), “representam o ajustamento da Universidade brasileira à ordem política e econômica que se impunha, aprofundando linhas já existentes”. No mesmo contexto, dá-se a criação dos cursos superiores de curta duração – Decreto-lei 547, de 18 de abril de 1969, inclusive a licenciatura curta em Estudos Sociais. Esse curso propunha a formação de um tipo de ensino em que

O professor idealizado para produzir esse tipo de ensino deverá, portanto, ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, o que conduzirá fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumental científico. Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que lhe permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar, deve apenas aprender a transmitir (Fenelon, 1984, p. 14).

Observa-se que a relação entre o conteúdo e a forma que constituiu os fundamentos da Didática da História se reduziu ao processo de tomar posse de métodos e técnicas de ensino. Essa perspectiva informará a maneira pela qual a Didática da História passou a ser concebida nos cursos de formação de professores, não só de Estudos Sociais, mas também de História, com o nome de Metodologia do Ensino de História, disciplina que passou a ser locada nos Departamentos das Faculdades de Educação. Essa concepção de Didática da História como apropriação de métodos e técnicas de ensino está presente também como pressuposto no documento que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de formação de professores, o Parecer 492/2001, segundo Urban (2011). A autora destaca, ainda, alguns elementos constitutivos do Parecer, quais sejam:

- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objetos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b. Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

Repercutindo a natureza da Didática como um conjunto de métodos e técnicas de ensino, torna-se clara a separação entre a aprendizagem do conteúdo específico e a forma de ensinar. Esse entendimento produz uma diluição da compreensão do que é a Didática da História nos currículos e propostas dos cursos de formação de professores. De um lado, a exemplaridade e obrigatoriedade da disciplina Metodologia do Ensino de História, tanto para o magistério dos anos iniciais como para o Ensino Fundamental e Médio. De outro, a fragmentação em didáticas específicas, de acordo com os vários campos de conhecimento, como Didática de História Antiga, Didática de História Medieval, dentre outros (Sobanski, 2017).

Considerações finais

A década de 1970 caracterizou-se na área da educação pela difusão no Brasil das teorias crítico-reprodutivistas. Através dos Estudos de Bourdieu/Passeron e Establet são analisadas experiências educacionais, admitindo-se a existência de uma escola reprodutora da adesão em classes, da ideologia dominante, e por aí afora. A par da significativa contribuição desses estudos, foi preciso algum tempo para que os teóricos da educação no Brasil os superassem com análises mais profundas e mais ricas. Contestando a postura da escola como reprodutora pura e simples, autores como Demerval Saviani, Neidson Rodrigues, Guiomar N. Mello resgataram o significado da educação e do espaço escolar, fazendo com que estes passassem a ser compreendidos com todas as suas contradições e possibilidades, numa ação comprometida com as classes populares.

O discurso crítico passou a permear as práticas didáticas, e a questão dos Estudos Sociais se difundiu, ultrapassando os limites das discussões acadêmicas, concretizando-se propostas da volta à separação da História e Geografia no primeiro grau. No estado do Paraná, por exemplo, o Conselho Estadual de Educação, atendendo às crescentes reivindicações dos professores e associações ligadas ao ensino da História e da Geografia, propôs legalmente a separação da 5.^a à 8.^a série do 1º grau, desde 1984.

O momento da crítica continha já a necessidade da superação da Didática de Estudos Sociais, tal qual se apresentava. Como se colocaria, neste momento, a questão da Didática da História comprometida com as classes populares? Ressaltando-se a necessidade da concretização, na prática, do processo de democratização da Escola e, ao mesmo tempo, enfatizando o processo de recuperação profissional e política do professor, algumas considerações passaram a ser feitas com relação ao ensino de História comprometido com as classes populares.

Alguns estudos feitos na França após 1968 e posteriormente introduzidos no Brasil apontavam em direção à renovação do ensino de História, como a baseada na “Pedagogia do Despertar” ou a chamada “pédagogie de l’environnement”. São dessa linha os estudos feitos por Francine Best (1980), por exemplo. Tal corrente buscava o despertar para a observação, atividades e construção da sua relação com o meio, propondo ir além, no sentido da superação e da descentração da criança de si e do meio em que vive, tendo como objetivos a formação e o desenvolvimento do conhecimento científico. Na Didática da História, tal postura implicaria a necessidade em nível da 1ª à 4.^a série, ou seja, da escola elementar, da instrumentalização do educando, tendo em vista a aquisição dos conhecimentos específicos da História (Best, 1980).

No Brasil, já atentas às críticas feitas, as professoras Ernesta Zamboni, Elza Nadai e Joana Neves relataram, no Congresso dos Professores Universitários de História, realizado em julho de 1985, em Curitiba, sua experiência de trabalho em que, além

das aquisições propostas pela escola francesa, reavaliam a questão do conteúdo e da especificidade do Ensino de Estudos Sociais na escola pública brasileira. Outras experiências e propostas começaram a surgir, dimensionadas pela preocupação não com os meios, mas com os fins da educação em geral, e dos Estudos Sociais, em particular, tendo como referência o trabalho com os conceitos de tempo, espaço e trabalho, na esteira da experiência da equipe RENOV (Zamboni, 1984).

As experiências foram importantes e válidas, pois trouxeram questões que impulsionaram o processo de reconstrução do código disciplinar da Didática da História no Brasil, tais como: qual é o suporte epistemológico da aprendizagem e do método de ensino da História? Para quem e para que se ensina? Qual a referência científica do saber ensinado? Como o aluno adquire esse saber? Como o saber é apresentado ao aluno? O que se diz e, também, o que se deixa de dizer?

A obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais percorreria todo o período da Ditadura Militar Brasileira (1964-1985), momento em que os professores e profissionais da História foram objeto de perseguições e censuras. Ao mesmo tempo, a imposição dos Estudos Sociais foi acompanhada de um grande movimento de resistência e luta pela volta do ensino de História nas escolas brasileiras, configurando um novo momento na reconstrução do código disciplinar da Didática da História no Brasil.

Referências

- APPLE, Michael W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- BEST, Francine. *Por uma pedagogia do despertar*. Lisboa: Horizonte, 1980.
- BITTENCOURT, Circe Maria. *Ensino de História: fundamentos métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia metodológico para cadernos MEC: Estudos Sociais -1*. Brasília, DF: FENAME, 1969.
- BRAUDEL, Fernand. *História e ciências sociais*. Lisboa: Presença, 1972.
- BRIAND, Jean-Pierre; CHAPOULIE, Jean-Michel. L'institution scolaire et la scolarisation: une perspective d'ensemble. *Revue Française de Sociologie*, Paris, n. 34, p. 3-42, 1993.
- BRUNER, Jerome Seymour. *O processo da educação*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1974.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHOPPIN, Alain. *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette, 1992.

EQUIPE RENOV. *Estudos Sociais*: uma proposta para o professor. Petrópolis: Vozes, 1981.

FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). *Modos de ver, formas de escrever*: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FENELON, Déa Ribeiro. A Questão de Estudos Sociais. *Cadernos Cedes*: A Prática do Ensino de História, n. 10, 1984, p.11-22.

FERNÁNDEZ CUESTA, Raimundo. *Clío en las aulas*: la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y ruinas. Madrid: Akal, 1998.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. São Paulo: Papirus, 1993.

LEITE, Miriam Moreira. *O ensino da História*: no primário e no ginásio. São Paulo: Cultrix, 1969.

LIBÂNEO, José Carlos. A integração entre a didática e a epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da Didática. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; PEREIRA, Julio Emilio Diniz; LEAL, Leiva de Figueiredo Viana; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*: didática, formação docente, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 81-104.

MIRALLES MARTINEZ, Pedro. Las tendencias historiográficas recientes y la enseñanza de la historia en el bachillerato. *Revista de historiografía*, San Sebastian, n. 2, p. 158-166, 2005.

MICHAELIS, John Udell. *Estudos sociais para crianças numa democracia*. Rio de Janeiro: Globo, 1963.

MIGNOLO, Walter. "Las geopolíticas del conocimiento en relación a América Latina" - Entrevista a Catherine Walsh. *Comentario Internacional*, Quito, n. 2, p. 49-64, 2001.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. *Programas*: ensino primário elementar. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1953.

PEIXOTO, Maria Onolita. *Habilidades de Estudos Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1965.

RAGAN, William. *Currículo primário moderno*. Porto Alegre: Globo, 1970.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.) *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*. v. 16, n. 37, p. 73-92, maio/ago. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O porquê dos Estudos Sociais: implicações histórico-sociais, políticas e econômicas. *História: questões e debates*. Curitiba, ano 6, n. 11, p. 205-224, dez. 1985.

SOBANSKY, Adriane de Quadros. *Formação de professores de História: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

TABA. Hilda. *Curriculum reconstruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1945.

WESTPHALEN, Cecília. *Estudos Sociais a partir da longa duração*. Curitiba: UFPR, 1976.

URBAN, Ana Claudia. *Didática da história: contribuições para a formação de professores*. Curitiba: Juruá, 2011.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: ALMUIÑA Celso Jesús (coord.). *Culturas y civilizaciones: III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1998. p. 165-184.

ZAMBONI, Ernesta. Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança. *Cadernos CEDES*, São Paulo, v. 10, p. 63-71, 1984.

Notas

¹ Professora titular da Universidade Federal do Paraná, pesquisadora sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFPR, coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica-LAPEDUH/UFPR. Pesquisa constitutiva de projeto relativo a bolsa produtividade Cnpq1.

² As investigações são parte de projeto de pesquisa financiado pelo CNPq.

³ Segundo o Parecer, “matéria é todo campo de conhecimentos fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação e, em alguns casos, acrescentados pela escola, antes de sua representação, nos currículos plenos, sob a forma de “didaticamente assimiláveis” de atividades, áreas de estudo ou disciplina”. (MEC/Ed. Expressão e Cultura. Habilitações Profissionais no ensino do 2º. Grau. Diretrizes, normas, legislação, 1972.)

⁴ A Equipe RENOV, uma assessoria de projetos, pesquisa e planejamento de ação comunitária e educacional, com base na defesa dos direitos humanos, foi criada pela educadora Maria Nilde Mascellani (1931-1999), também criadora dos Ginásios Vocacionais, fechados pela Ditadura em 1969. Em 1974, o RENOV foi invadido por policiais militares e fechado.

