



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Carlos Moura de Resende Filho

LIVRO DIDÁTICO DE ESTUDOS SOCIAIS: um tipo de artefato de produção cultural marcado por continuidades e resistências aos ideais da Ditadura Militar (1970-1980)

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Adailza Martins de Albuquerque

João Pessoa
Agosto/2014

CARLOS MOURA DE RESENDE FILHO

LIVRO DIDÁTICO DE ESTUDOS SOCIAIS: um tipo de artefato de produção cultural marcado por continuidades e resistências aos ideais da Ditadura Militar (1970-1980)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Stricto Sensu), do Centro de Educação – CE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como um dos requisitos para a obtenção do título de mestre em educação. Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: História da Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Adailza Martins de Albuquerque

**João Pessoa
Agosto/2014**

R433I Resende Filho, Carlos Moura de.

Livro didático de estudos sociais: um tipo de artefato de produção cultural marcado por continuidades e resistências aos ideais da Ditadura Militar (1970-1980) / Carlos Moura de Resende Filho.- João Pessoa, 2014.

127f. : il.

Orientadora: Maria Adailza Martins de Albuquerque

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE

CARLOS MOURA DE RESENDE FILHO

LIVRO DIDÁTICO DE ESTUDOS SOCIAIS: um tipo de artefato de produção cultural marcado por continuidades e resistências aos ideais da Ditadura Militar (1970-1980)

Dissertação aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Profª Dr.^a Maria Adailza Martins de Albuquerque - UFPB
(Orientadora)

Profº Drº. Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior - UECE
(Examinador Externo)

Profº Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro - UFPB
(Examinador Interno)

A origem do livro didático está vinculada ao poder instituído. A articulação entre a produção didática e o nascimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado distingue essa produção cultural dos demais livros, nos quais há menor nitidez da interferência de agentes externos em sua elaboração. (BITTENCOURT, 2008-2, p. 23)

Dedico este trabalho a minha mãe, que sempre foi exemplo de garra, amor, força, luta, fé e perseverança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois sei que esteve comigo em todos os momentos de minha vida, principalmente na produção desse trabalho, pois sem sua força e seu amor não teria conseguido.

Agradeço a minha mãe (*In Memoriam*), que sempre me ensinou que nunca devemos desistir, independente da situação. Sou grato por ter tido uma mãe como ela, sempre presente, alegre, companheira e amiga. Obrigado por nunca ter desistido de lutar por nós, amo a senhora e sempre amarei.

À minhas queridas irmãs, Márcia e Mônica que se fizeram sempre próximas a mim, mesmo geograficamente distantes, porém unidas no coração, torcendo e incentivando para que nunca desistisse da jornada que tinha dado início. Muito obrigado minhas queridas, amo muito vocês.

Às minhas sobrinhas e sobrinhos, principalmente, Raphaella Resende, por ser minha quase irmã e estar sempre na torcida por mim, chorando comigo e rindo muito ao meu lado. Amo você minha lindinha.

Aos meus sogros Hailton Cassiano e Lúcia Leandro, por terem me dado à mão nos momentos mais difíceis, orgulhando-se das minhas conquistas como as de um filho. Agradeço ao casal Emmanuel Guedes e Wanessa Leandro, por estarem ao meu lado nos momentos mais diversos, sendo sempre um amparo em minhas dificuldades.

Agradeço por ter conseguido ingressar no curso de pedagogia, pois lá conheci não apenas os teóricos e metodologias para ser um bom pedagogo, mas conheci o que para mim foi o mais importante do curso, minha amada esposa. Obrigado Pri por sempre se fazer presente em minha vida, por ser esse ombro amigo, por me ajudar a ser cada dia melhor, tanto como homem, quanto como profissional. Realmente, Deus completou minha vida com você.

A todos os meus familiares por sempre estimular e apoiar meus objetivos. Principalmente, ao meu primo José Antônio, por sempre ter se alegrado com minhas conquistas, compartilhando esses momentos juntos.

Aos amigos da turma 32, em especial, a Wanderleia a mais extrovertida da turma, superfigura. Ao Gildivan com sua muita calma e paciência. Agradeço por poder desfrutar de ótimos e divertidos momentos com vocês, principalmente no Uno verde.

Aos meus grandes amigos Alexandre Alencar e Tiago Augusto por sempre me darem o maior incentivo para continuar a pesquisa. Obrigado por sempre estarem bem próximo a mim.

À amiga Anne Kelly do Nascimento, por ter me acompanhado desde a graduação. Por nos dá sempre muita força, mesmo com raiva por causa de certas “carteiras de estudante”.

Agradeço também aos jovens, os quais lidero na Igreja Congregacional, por sempre estarem comigo, mesmo na minha ausência, continuaram desempenhando seus papéis executando todas as atividades a eles designadas.

À Professora Vívica de Melo Silva pelo apoio, conselhos e principalmente, por ter permitido que a acompanhasse no estágio docência, enriquecendo minha trajetória na academia.

Aos professores e professoras do PPGE que sempre foram exigentes, porém, nos oferecendo sempre recursos para responder as suas cobranças. Obrigado por terem me ajudado, por meio das discussões em sala, a encontrar alternativas para percorrer o caminho teórico-metodológico da pesquisa.

À minha orientadora, Professora Dr^a Maria Adailza Martins de Albuquerque, que confiou em mim desde o ingresso ao seu grupo de pesquisa, guiando meus passos na pesquisa. Obrigado Dadá por ter sido muito mais que uma

orientadora, mas ter sido uma amiga, trocando conhecimentos, chamando minha atenção dos erros e equívocos teóricos com sua forma irreverente. Agradeço, pois a senhora foi além do percurso acadêmico, não vendo o seu orientando como um mero aluno, mas me ajudando inclusive na vida enquanto pessoa. Posso afirmar que não tive uma orientadora, mas uma amiga com uma bagagem maior que a minha, que me auxiliou nessa nova trajetória. Muito obrigado!

À Professora Dr^a Núria Hanglei Cacete por ter aceitado, tão gentilmente, o convite para a leitura e apreciação desse trabalho;

Ao Professor Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, por aceitar nosso convite tão gentilmente.

Ao Professor Antônio Carlos Ferreira Pinheiro, que, desde o meu ingresso no Programa me apoiou, trazendo contribuições bastante pertinentes, colaborando com a produção desse trabalho.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE pelo apoio e por serem tão prestativos e atenciosos comigo, em especial, à Samuel Rodrigues da Rocha;

A CAPES, pelo apoio financeiro à pesquisa;

Enfim, agradeço a todos que trilharam comigo essa jornada, sempre me motivando a continuar.

Obrigado a todos!

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar dois Livros Didáticos de Estudos Sociais do 1º grau publicados no período de 1970 – 1980, observando possíveis resistências aos ideais da Ditadura Militar. Para tanto, utilizou-se leis, decretos e regulamentos da época como fonte secundária de pesquisa para aprofundar a análise do Livro Didático de Estudos Sociais, realizando o cruzamento das fontes; de igual forma averiguou-se qual a forma de controle e persuasão que o Governo Militar tinha sobre o mesmo, ao se analisar as propostas curriculares do período. Os estudos sobre os livros didáticos no Brasil têm crescido consideravelmente, e tem mostrado a importância desse recurso didático como uma fonte de pesquisa para a História da Educação. Neste trabalho, discutiu-se os livros didáticos de Estudos Sociais, baseando-nos nas categorias de análise de De Certeau (2012) Estratégias e Táticas e Oliveira (1981) “Germe de Crítica” a fim de por meio delas trabalhar o conceito de resistência. Dessa forma, lançamos mão da perspectiva da Nova História Cultural (NHC), já que ela busca ver a História por uma nova ótica, distinta daquela linear e tradicional. Assim sendo, acreditou-se que a referida pesquisa tornou-se relevante, visto que a produção historiográfica, que tem como fonte o livro didático no período da Ditadura Militar tem, frequentemente, observado a disseminação da ideologia dominante nesse recurso didático. Exemplos dessas pesquisas podem ser vistos no Brasil (MOLINA, 1987; FREITAG, 1993; FARIAS, 1991) quanto na Paraíba (ALBUQUERQUE, 2006). Dessa forma corroboramos, com Munakata (2012) que identifica nesse período pesquisas dedicadas aos Livros Didáticos, com o propósito de “flagrar”, nos mesmos, a presença da ideologia da época. Todavia, ainda é incipiente a produção científica que analisa o modo como os autores de livros didáticos de Estudos Sociais apresentavam algum tipo de resistência às ideais difundidos pela Ditadura Militar. Destarte, o presente trabalho analisou livros didáticos de Estudos Sociais, nos quais foram perceptíveis imagens e fragmentos de textos que nos possibilitaram demonstrar que os autores desses livros usavam de recursos e meios para burlar os ideais militares, ainda que de forma incipiente.

Palavras-Chave: Ditadura Militar. Livro Didático. Resistência.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze two textbooks for Social Studies 1st grade published in the period 1970-1980, observing possible resistance to the ideals of the Military Dictatorship, using laws, ordinances and regulations of the time as a secondary source research to further analyze Textbook of Social Studies, performing the intersection of sources; similarly examined whether what form of control and persuasion that the military government had about the same, when we analyzed the curriculum proposals for the period. Studies textbooks in Brazil have grown considerably, and has shown the importance of teaching resource as a source of research for the History of Education. In this paper, we discuss the textbooks for Social Studies, based on the categories of analysis de Certeau (2012) Strategies and Tactics and Oliveira (1981) "Critical Germ" in order to work through them the concept of resistance. Therefore, we believe that such research became relevant, as the historical production, which has as its source the textbook during the Military Dictatorship has often seen the spread of the dominant ideology in this teaching resource. Examples of such research can be seen in Brazil (MOLINA, 1987; FREITAG, 1993, DO 1991) and Paraíba (ALBUQUERQUE, 2006). Thus we agree with Munakata (2003) that identifies this period research devoted to textbooks, in order to "catch" the same, the presence of the ideology of the time. However, it is still incipient scientific production that examines how the authors of textbooks for Social Studies showed any resistance to the ideal broadcast by the Military Dictatorship. Thus, we employed the perspective of the New Cultural History (NHC), as it seeks to see history through a new perspective, distinct from linear and traditional. In this sense, Burke emphasizes that the NHC has enabled the expansion of the fields of research, as well as sources. Thus, the present study examined textbooks for Social Studies, in which were perceptible images and text fragments that allowed us to demonstrate that the authors of these books used resources and means to circumvent the military ideal, albeit incipient form.

Keywords: Military Dictatorship. Textbook. Resistance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Capa do primeiro livro escolhido para análise. Extraído de: TEIXEIRA, Francisco Maria Pires. Estudos Sociais: integração nacional: 6ª série, 1º grau. São Paulo, Ática, 1977. Acervo pessoal.	22
Figura 02	Capa do segundo livro escolhido para análise. Extraído de: LUCCI, Elian Alabi. PAI Estudos Sociais, processo auto-instrutivo: o processo de ocupação do espaço brasileiro: 5ª série, 1º grau. São Paulo, Saraiva, 1977. Acervo pessoal.	22
Figura 03	Capa do livro didático de Estudos Sociais da 6ª série do 1º grau. Extraído de: TEIXEIRA, Francisco Maria Pires. Estudos Sociais: integração nacional: 6ª série, 1º grau. São Paulo, Ática, 1977. Acervo pessoal.	90
Figura 04	Capa do livro de Estudos Sociais da 5ª série do 1º Grau. Extraído de: LUCCI, Elian Alabi. PAI Estudos Sociais, processo auto-instrutivo: o processo de ocupação do espaço brasileiro: 5ª série, 1º grau. São Paulo, Saraiva, 1977. Acervo pessoal.	92
Figura 05	Índice do livro didático de Estudos Sociais da 6ª série do 1º grau. Extraído de: TEIXEIRA, Francisco Maria Pires. Estudos Sociais: integração nacional: 6ª série, 1º grau. São Paulo, Ática, 1977. Acervo pessoal.	95
Figura 06	Índice do livro didático de Estudos Sociais. 5ª série do 1º grau. Extraído de: LUCCI, Elian Alabi. PAI Estudos Sociais, processo auto-instrutivo: o processo de ocupação do espaço brasileiro: 5ª série, 1º grau. São Paulo, Saraiva, 1977. Acervo pessoal.	96
Figura 07	O uso da imagem como recurso ilustrativo sem problematiza-la. Extraída de: TEIXEIRA, Francisco Maria Pires. Estudos Sociais: integração nacional: 6ª série, 1º grau. São Paulo, Ática, 1977. Acervo pessoal.	97

Figura 08	O uso de recurso ilustrativo inovador a fim de dinamizar o aprendizado. Extraído de: LUCCHI, Elian Alabi. PAI Estudos Sociais, processo auto-instrutivo: o processo de ocupação do espaço brasileiro: 5ª série, 1º grau. São Paulo, Saraiva, 1977. Acervo pessoal.	99
Figura 09	A imagem como recurso da resistência. Extraída de: TEIXEIRA, Francisco Maria Pires. Estudos Sociais: integração nacional: 6ª série, 1º grau. São Paulo, Ática, 1977. Acervo pessoal.	101
Figura 10	Os problemas sociais deflagrados por meio das imagens no livro didático. Extraída de: TEIXEIRA, Francisco Maria Pires. Estudos Sociais: integração nacional: 6ª série, 1º grau. São Paulo, Ática, 1977. Acervo pessoal.	102
Figura 11	A problemática do êxodo rural enfatizado mediante a utilização da imagem. Extraído de: LUCCHI, Elian Alabi. PAI Estudos Sociais, processo auto-instrutivo: o processo de ocupação do espaço brasileiro: 5ª série, 1º grau. São Paulo, Saraiva, 1977.	103
Figura 12	O uso de concepções marxistas no livro didático de Estudos Sociais de 1977. Extraído de: LUCCHI, Elian Alabi. PAI Estudos Sociais, processo auto-instrutivo: o processo de ocupação do espaço brasileiro: 5ª série, 1º grau. São Paulo, Saraiva, 1977. Acervo pessoal.	107
Figura 13	Exercícios e imagens aliados à resistência aos ideais da Ditadura Militar. Extraído de: LUCCHI, Elian Alabi. PAI Estudos Sociais, processo auto-instrutivo: o processo de ocupação do espaço brasileiro: 5ª série, 1º grau. São Paulo, Saraiva, 1977.	108

SUMÁRIO

Capítulo 1 – Ensaaios da pesquisa: das ideias iniciais à construção do objeto de estudo.....	14
1.1 Definindo o objeto, a periodização e os objetivos da pesquisa.....	14
1.2 Construindo a perspectiva interpretativa: a escola e as disciplinas escolares sob as lentes das teorias estruturalistas e pós-estruturalistas.....	23
1.3 Desenvolvendo o percurso metodológico e fontes.....	33
Capítulo 2 – A Reforma Educacional do Governo Militar de 1971 e suas implicações na educação brasileira.....	37
2.1 1971: Reforma da educação como meio de controle	39
2.2 A educação nos moldes da Ditadura Militar: o livro didático como um artefato de difusão dos ideais militares.....;	54
Capítulo 3 –Estudos Sociais no Brasil e “resistência” aos ideais da Ditadura Militar	65
3.1 Estudos Sociais no Brasil: origem, difusão e reestruturação	65
3.2 O livro didático de Estudos Sociais como “reverso” ideológico	80
3.2.1 Os livros de Estudos Sociais e as táticas utilizadas por autores para difundir o reverso dos ideais da Ditadura Militar	88
Considerações Finais	116
Referências e Fontes	122

Capítulo 1 – Ensaios da pesquisa: das ideias iniciais à construção do objeto de estudo

1.1 Definindo o objeto, a periodização e os objetivos da pesquisa

Pensar na pesquisa em educação nos remete a questões mais amplas, as quais direcionam nosso olhar para a produção do conhecimento, algo complexo, em se tratando da referida área, uma vez que são levantadas algumas questões a respeito da sua produção do conhecimento científico, bem como a articulação com a prática.

Nessa perspectiva, destacamos a atual pesquisa, a qual teve sua gênese quando do início da minha¹ trajetória na produção do conhecimento científico, mediante o Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação a Pesquisa - PIBIC², o qual possibilitou um interesse pelo campo da História da Educação, uma vez que para compreender as políticas de currículo era necessário conhecer aspectos do referido campo de conhecimento. Essa aproximação com a pesquisa, mediante a iniciação científica nos fez compreender melhor o processo pelo qual o pesquisador passa, desde a sua “ignorância” acadêmica até o contato direto com as fontes da pesquisa, numa relação de quebra de verdades e de formação de outros conceitos necessários para andamento da pesquisa. Nesse caso, a aproximação com o estudo do currículo também nos conduziu a um maior interesse em pesquisar como esses processos de transição de uma ingerência exterior influenciavam e, influenciam o campo do currículo. Não obstante, as reflexões propostas no Curso de Pedagogia, mais especificamente, na disciplina de Ensino de História e Geografia I e II, ministradas pelo (a)s professore (a)s Antônio Carlos Ferreira Pinheiro e Maria Adailza Martins de Albuquerque, ambos vinculados à linha de Pesquisa História da Educação no PPGE, estimularam, em suas aulas e atividades, o meu desejo de desenvolver pesquisas acerca da História da Educação na Paraíba.

¹ Aqui estamos usando a primeira pessoa do singular porque nos referimos a uma experiência particular e anterior a esta pesquisa.

²Projeto intitulado “POLÍTICAS E PRÁTICAS DE DECISÃO CURRICULAR”, o qual identificou a participação dos (as) professores (as) na Gestão Democrática das Escolas Municipais de João Pessoa, bem como na elaboração do Projeto Político Pedagógico das mesmas. Orientado pela professora Dr. Maria Zuleide da Costa Pereira.

Nesse sentido, uma nova perspectiva quanto à pesquisa foi instigada, visto que era necessária uma maior aproximação com o campo da História da Educação. Com essa transição da linha de políticas educacionais para História da Educação, houve outra aproximação, a qual se deu mediante os estudos e reflexões realizados no Grupo de Pesquisa Ciências, Educação e Sociedade – GPCES³, o qual, instigou o interesse em estudar mais detidamente o livro didático de Estudos Sociais, tomando como referência o período de 1970 – 1980, a fim de analisá-lo numa perspectiva mais crítica, olhando nas entrelinhas até que ponto esse tipo de livro didático seguiu os ideais da Ditadura Militar, como está posto em vários trabalhos (FARIAS, 1991, FREITAG, 1993; MOLINA, 1987) e, ao mesmo tempo, percebermos se, e de que maneira, os autores apresentaram formas de burlar os ditames ditatoriais daqueles Governos.

O contato com esse Grupo de pesquisa tornou-se profícuo, pois, em suas reuniões e debates acerca do campo da História da Educação iniciamos um deslumbrar mais detido sobre o referido campo, uma vez que o universo da pesquisa tornou-se um espaço concreto, distanciando-se do que geralmente é abordado nas disciplinas de História da Educação, nos cursos de Pedagogia, quando trata de uma história tradicional, vista em uma perspectiva cronológica e linear. Esses debates e também as atividades mais práticas de catalogação de livros em bibliotecas e organização de acervos de livros didáticos foram gerando curiosidades acerca do objeto da pesquisa. Esse primeiro contato, junto à orientadora foi o “divisor de águas”, uma vez que a partir daí o livro didático de Estudos Sociais tornou-se um dos objetos mais valiosos para a atual pesquisa, bem como para a nossa inserção definitiva no GPCES e no campo da História da Educação enquanto pesquisador.

Foi a partir dessa premissa que conseguimos identificar que

[...] em outros lugares, culturas e em outras épocas, ou aqui perto de nós, a educação, de modo geral, e a escola, em particular, têm mudado, mas parecem manter alguns elementos intocados que, surpreendentemente, são os mesmos, aqui, em 2001, lá, em 1915. A História, dessa forma, ajuda-nos a olhar

³ Este Grupo é composto por pesquisadores que se debruçam sobre o estudo acerca da História da Educação, com ênfase nos estudos sobre disciplinas escolares, livros didáticos, instituições educacionais, didática urbana, higienismo entre outros temas. Fazemos parte deste grupo desde que ingressamos no Programa de pós-Graduação em Educação - UFPB.

nossa realidade com paciência: afinal, as coisas demoram muito a mudar. (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 17)

Nesse sentido, identificamos que assim como as autoras supracitadas destacam, ocorreu conosco em nossa prática de pesquisadores, ao passo que vamos descobrindo algumas mudanças nos processos educacionais, vamos também percebendo que algumas propostas teóricas, metodológicas e práticas pedagógicas desenvolvidas em tempos passados permaneceram intocáveis, ou mudaram pouquíssimo.

Portanto, entendemos que essa pesquisa foi tomando contornos direcionados pela própria aproximação com as fontes, as quais nos levaram a perceber que em diversas produções acadêmicas acerca do livro didático de Estudos Sociais, nesse recorte temporal que abordamos, enfatizavam ou ratificavam aquilo que já estava posto, demonstrando a presença insidiosa dos ideais da Ditadura Militar nos livros didáticos. Destarte, compreendemos que houve a necessidade de irmos além do que já tem sido pesquisado, tentando identificar se os autores de livros didáticos conseguiam burlar a censura da Ditadura Militar mediante táticas que, de alguma forma, tornassem seus livros didáticos, no recorte temporal da pesquisa, um diferencial tanto para nossa pesquisa, quanto para a escola do período em que foram publicados. Entendemos que para identificarmos as possíveis táticas, desenvolvidas pelos autores dos livros didáticos, as quais se configuram como proposta de nossa pesquisa, foi necessário lançar mão de dois livros didáticos de Estudos Sociais do 1º Grau⁴. Para tanto, recorremos a De Certeau, que utiliza-se do conceito de táticas para fazer parte de suas análises. Aqui, começamos a compreender as táticas como propõe De Certeau, são uma possibilidade de “estar onde ninguém espera” (2012, p. 95).

Frente à realidade da nossa pesquisa, assim como lançamos mão das categorias desenvolvidas por De Certeau, assim também sentimos a necessidade de abordar outra categoria de análise, a qual associada às estratégias e táticas de De Certeau, nos auxiliaram na análise dos livros. Oliveira (1981) traz a proposta de olhar o texto e perceber nele “Germes de Críticas”, ou

⁴O 1º grau nesse recorte temporal compreendia a primeira parte da escola básica e era composto pelas 1ª à 8ª séries, o que hoje representa o Ensino Fundamental, ou seja do 1º ao 9º ano.

seja, olhar para além do texto, perceber nas entrelinhas, identificar o que está dito por traz do emaranhado do mesmo. Dessa forma, compreendemos que se bem associada essas duas categorias de análises teremos aporte de afirmar o que os autores puseram no livro, propositalmente ou não, a fim de burlar os ideais do Governo Ditatorial.

Decorrente dessas aproximações, tanto com a linha de pesquisa História da Educação, quanto com os livros didáticos, mais detidamente os de Estudos Sociais, decidimos utilizar como fonte principal o próprio objeto, pois, “é evidente que, entre as décadas de 1970 a 1990 [...] com a ampliação do número de escolas e com a entrada de novos personagens sociais neste território, o livro tornou-se um recurso didático indispensável para a escola brasileira”. (GATTI JÚNIOR, 2004. p. 27).

O livro didático de Estudos Sociais, aqui como objeto e ao mesmo tempo como principal fonte foi se configurando a medida que íamos levantando questionamentos direcionados à mesma, a fim de possibilitar uma melhor compreensão daquilo que desejávamos enquanto objetivo. Nesse sentido, foi necessário fazer um levantamento dos livros que possuíam evidências de imagens, de textos, de propostas de trabalho, bem como de objetivos utilizados pelos autores como *tática* para driblar os ditames da Ditadura Militar destinados a educação básica. A partir desse levantamento decidimos trabalhar com livros publicados e distribuídos em âmbito nacional, destinados ao Primeiro Grau.

Entretanto, não poderíamos delimitar a análise do objeto proposto apenas em uma única fonte, uma vez que entendemos a necessidade de enxergar os documentos para além de um olhar ingênuo e imaculado, pois os mesmos carecem de uma análise crítica.

Diante da necessidade do cruzamento das fontes, utilizamos também Leis, Decretos, Guias Curriculares e o próprio livro didático de Estudos Sociais do 1º grau possibilitando o enriquecimento do estudo em questão por meio da utilização e intercruzamento de diversas fontes.

Sendo assim, entendemos que trabalhar com o livro didático é relevante, pois, o mesmo

faz parte da cultura e da memória visual de muitas gerações e, ao longo de tantas transformações na sociedade, ele ainda possui uma função relevante para a criança, na missão de atuar como mediador na construção do conhecimento. O meio

impresso exige atenção, intenção, pausa e concentração para refletir e compreender a mensagem, diferente do que acontece com outras mídias como a televisão e o rádio, que não necessariamente obrigam o sujeito a parar. O livro, por meio de seu conteúdo, mas também de sua forma, expressa em um projeto gráfico, tem justamente a função de chamar a atenção, provocar a intenção e promover a leitura. (FREITAS; RODRIGUES, 2008)

Entendemos as limitações dessa citação, pois encontramos algumas divergências quanto a realidade dos dias hodiernos, uma vez que a mídia não é apenas esse elemento informativo ou passageiro, que não detêm a atenção, concentração e a reflexão da criança, uma vez que os textos digitais podem exercer o mesmo papel que um livro didático exerce, algumas vezes os textos digitais atraem mais ou a mesma atenção que os impressos, visto o desenvolvimento tecnológico vivenciado, divergindo da perspectiva abordada pelas autoras. No entanto, entendemos que o nosso recorte temporal aborda o livro didático pelo prisma destacado por Freitas e Rodrigues (2008), dando-lhe uma importância significativa, ocupando uma posição de destaque junto à escola e a prática docente da época, tendo em vista que o papel dele naquele momento se destacava ainda mais que hoje, visto que era restrito o acesso das crianças, naquele momento, a outros meios que possibilitassem o acesso a informação e ao conhecimento mais sistemático.

Nesse sentido, debruçarmo-nos sobre o livro didático tendo-o como destaca as autoras supracitadas, ou seja, um artefato que tem uma função de mediador na construção do conhecimento, algo que detinha a atenção dos alunos. Sendo assim, nossos esforços de pesquisa foram voltados a uma perspectiva própria da escola, no que diz respeito a um elemento que nos possibilita enxergar se de fato, o livro didático da disciplina em questão configurava-se como esse artefato de coexistência entre a continuidade e resistência, a exemplo do que De Certeau (2012) destaca enquanto estratégias e táticas. Visto que as estratégias eram direcionadas e criadas pelo Governo Militar, ou seja, as resistências ao nosso prisma ocorreriam a partir das possíveis táticas que o autor articulava com a finalidade de apresentar alguma forma de se contrapor ao Regime Militar. Dessa forma é que categorizamos o livro didático como um instrumento que possibilita identificar tanto a estratégia do Governo Militar, quanto as possíveis táticas de autores.

Sendo assim, o recorte temporal de 1970 a 1980, torna-se relevante, pois o ano de 1970 precede a Reforma Educacional de 1971, período esse caracterizado pela reimplantação dos Estudos Sociais na educação brasileira.

Entretanto, o arremate de nossa pesquisa se dá nos anos 1980 por destacar-se como fastígio da resistência, da luta dos professores de Geografia e História (principalmente os de São Paulo) contra os Estudos Sociais, fato esse que começou no final dos anos de 1970 e culminou nos anos de 1980, retirando a disciplina de Estudos Sociais do currículo, retomando as disciplinas de Geografia e História.

Contudo, os Estudos Sociais aqui retomado não se configurou como o que fora implantado anteriormente na proposta de Delgado de Carvalho e Anísio Teixeira, nos anos de 1934, quando se enxergava a possibilidade de ter os Estudos Sociais como um instrumento para preparar o cidadão para o futuro, tendo concepções utilitárias para a formação do mesmo, ganhando uma identificação com as Ciências Sociais, com um conteúdo que provinha das Ciências Humanas. Aquele período, segundo Nadai (1988), havia uma relação entre a escolha dos conteúdos selecionados com as necessidades imediatas dos alunos, “podendo ser retirado das várias ciências sem a preocupação formal de vinculá-lo a nenhuma particular” (1988, p.2). Com o movimento da Escola Nova, os Estudos Sociais

Foram introduzidos no currículo da escola elementar do Distrito Federal na gestão de Anísio Teixeira, à frente do Departamento de Educação, da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal. Sob sua inspiração direta, foi publicado, em 1934, um **Programa de Ciências Sociais** para a escola elementar, que teve várias edições sucessivas até 1955. Reapareceu novamente, agora sob o título de **Estudos Sociais na Escola Elementar**, nos anos sessenta, quando, com pequenas modificações, foi incorporado à Biblioteca do Professor Brasileiro, no Programa de Emergência do Ministério da Educação e Cultura, à frente do qual, encontrava-se, o então, professor Darcy Ribeiro. (NADAI, 1988. P. 4)

Porém, ao iniciar a Ditadura Militar, a disciplina de Estudos Sociais foi retomada, mais especificamente no ano de 1971, contudo, ela deixa de abordar essa conotação de construir um cidadão adaptado ao novo contexto do capitalismo e lança mão da disciplina para desenvolver nos alunos uma perspectiva voltada a difusão dos ideais de nação e de patriotismo. Assim, esta disciplina sempre esteve vinculada a um projeto que pode se definir como conservador, ou seja, ou vincula-se ao desenvolvimento do capitalismo nos anos de 1930 ou a um Governo ditatorial nos anos de 1970. Contudo, é importante que se destaque e se diferencie os dois projetos.

Nesse sentido, a partir da década de 1970, os Estudos Sociais ganham um novo perfil, rompendo com os ideais da Escola Nova, caracterizando-se como

[...] uma ideologia patriótica cega, imposta aos estudantes da escola básica, de modo que as disciplinas que poderiam evidenciar maior nível de consciência crítica ao sistema político que estava sendo implantado seriam eliminadas. Desse modo, as disciplinas História e Geografia deixaram de compor o currículo da escola básica. (ALBUQUERQUE, 2006 p. 07)

Corroborando a assertiva de Albuquerque, no que concerne a disciplina de Estudos Sociais nesse período, entendemos que a mesma veio para mascarar o interesse político daquele Governo, tentado por em desuso as disciplinas História e Geografia, para que, de forma dissimulada, pudesse retirar das escolas o pensamento crítico a respeito do que viesse a ser construído criticamente em relação ao Regime Militar.

Em análise das mensagens presidenciais da década de 1970, é possível observar que houve um investimento considerável na aquisição de materiais escolares. “A Comissão do Livro Técnico e Didático investiu, na aquisição de livros para as escolas, Cr\$ 74.000.000,00” (BRASIL. 1987, p. 413). A mensagem afirma ainda que

Através do Programa do Livro Didático vêm-se intensificando a produção e distribuição de livros e materiais didáticos, buscando-se paralelamente melhorar-lhes a qualidade e reduzir-lhes o preço, com vistas a facilitar o acesso sistemático a esses recursos de aprendizagem. Em 1979 foram despendidos Cr\$ 638 milhões para consecução das metas estabelecidas para o programa. (BRASIL. 1987, p. 490)

Os dados relatados pelos presidentes em suas mensagens nos permitem identificar um grande investimento do Governo Militar em compras de livros didáticos. O relatório de atividades do Governo descrito pelo então presidente João Batista Figueiredo aponta um investimento significativo, resultando em aproximadamente oito vezes mais o valor do investimento realizado no Governo de Emílio Garrastazu Médici.

Na busca por compreender os questionamentos supracitados, analisamos dois livros didáticos de Estudos Sociais publicados no período justificado, observando possíveis resistências aos ideais da Ditadura Militar. São esses: LUCCI, Elian Alabi. **PAI processo auto-instrutivo Estudos Sociais**,: o processo de ocupação do espaço brasileiro: 5ª série, 1º grau. São Paulo, Saraiva, 1977. TEIXEIRA, Francisco Maria Pires. **Estudos Sociais**: integração nacional: 6ª série, 1º grau. São Paulo, Ática, 1977.

Nesse sentido, a fim de tornar possível tal empreitada, lançamos mão de caminhos que nos fizeram identificar essas possíveis ações de resistir ao regime que direcionava o como fazer por meio da censura, a saber: utilizar leis, decretos e regulamentos da época como fonte de pesquisa para aprofundamento da análise do livro didático de Estudos Sociais; averiguar qual a forma de controle e persuasão que o Governo Militar tinha sobre o livro didático de Estudos Sociais e, por fim, identificar nos livros didáticos de Estudos Sociais ,publicados no recorte temporal estabelecido nesse trabalho, quais possíveis táticas foram utilizadas para burlar os ditames do Regime Militar. Quando destacamos “quais possíveis táticas eram utilizadas” não tencionávamos descrever como algo já posto, ou como uma peculiaridade dos autores, como se os mesmos agissem de forma consciente e obrigatoriamente a resistir ao sistema da Ditadura Militar, o que, pode evidentemente, não ser encontrado em alguns livros. Porém, isso também pode ter sido uma estratégia consciente utilizada por alguns autores, nesse sentido, a pesquisa teve como foco encontrar estas táticas, sejam elas conscientes ou não.

As imagens a seguir (Figura nº 01 e 02) são fotografias das capas dos e dois livros selecionados para serem analisados nesta pesquisa. A escolha desses livros não se deu de forma aleatória já que os livros didáticos dessa disciplina escolar publicados no recorte temporal estabelecido por esta pesquisa são artefatos de difícil acesso. Muitos deles encontram-se apenas em arquivos pessoais, e seus donos não dispõem de exemplares para empréstimos ou cópias, o que promove a impossibilidade de acesso aos mesmos. Sendo assim, decidimos por criar nosso próprio acervo e, assim, ter algumas possibilidades de escolha.

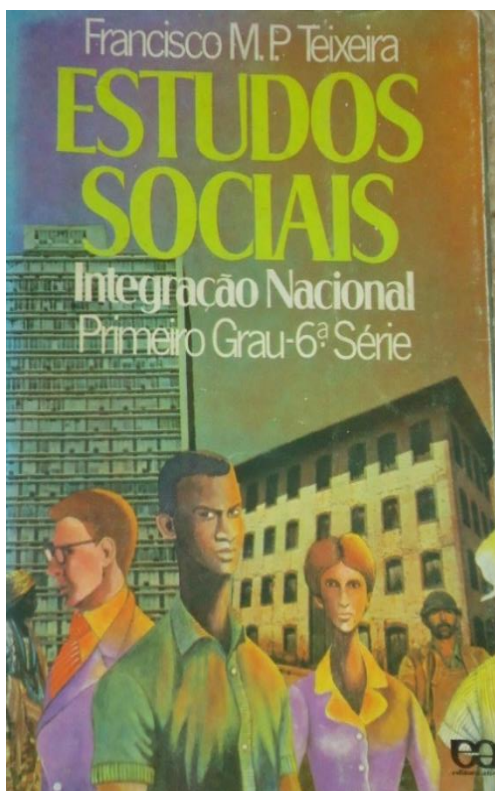


Figura 1 - Capa do primeiro livro escolhido para análise. Extraído de: TEIXEIRA, Francisco Maria Pires. Estudos Sociais: integração nacional: 6ª série, 1º grau. São Paulo, Ática, 1977. Acervo pessoal.



Figura 2 - Capa do segundo livro escolhido para análise. Extraído de: LUCCI, ElianAlabi. PAI Estudos Sociais, processo auto-instrutivo: o processo de ocupação do espaço brasileiro: 5ª série, 1º grau. São Paulo, Saraiva, 1977. Acervo pessoal.

A escolha dos livros foi feita em virtude de esses dois apresentarem elementos que nos possibilitaram fazer a análise proposta, de forma a responder aos nossos questionamentos iniciais e podermos trazer contribuições para as análises futuras que levem em consideração a perspectiva teórica a que recorreremos. Desse modo, é que entendemos a importância da nossa pesquisa, ou seja, contribuir para um olhar mais arejado sobre o livro didático, desconstruindo proposições preestabelecidas que advogam o livro didático exclusivamente como difusor de ideias estabelecidos previamente por um determinado grupo social, sem buscar compreender o papel dos sujeitos sociais envolvidos na elaboração dos livros didáticos, tais como autores, editores, ilustradores, cartógrafos; na publicação como as editoras, os interesses econômicos que estão por traz de uma obra didática, entre outros elementos.

Não foi o nosso objetivo buscarmos todos estes elementos nesta pesquisa, mas possibilitado uma abordagem que provoque outras análises futuras

1.2 Construindo a perspectiva interpretativa: a escola e as disciplinas escolares sob as lentes das teorias estruturalistas e pós-estruturalistas.

Antes de iniciarmos qualquer discussão acerca da pesquisa, acreditamos ser necessário apresentar um debate que está indiretamente ligado ao tema, ou seja, o enfrentamento de ideias que influenciaram a nossa opção por um percurso teórico-metodológico que nos deu embasamento para analisarmos as fontes, bem como nos proporcionou segurança na pesquisa. Entretanto, destacamos que essa opção não foi tarefa das mais simples, mas indispensável à trajetória da nossa pesquisa.

Sendo assim, a Nova História Cultural (NHC), foi a coluna de sustentação enquanto perspectiva teórica do nosso trabalho, destacando o conceito de Cultura Escolar, já que aquela busca ver a História por uma nova ótica distinta daquela linear e tradicional. Segundo Burke

[...] a NHC ampliou o território do historiador, incluindo novos objetos de estudo, como cheiro e ruído, leituras e coleções, espaços e corpos. As fontes tradicionais não foram suficientes para tais propósitos, e tipos relativamente novos – da ficção às imagens – foram obrigados a entrarem em ação. (2005, p. 148)

Nesse sentido, a NHC auxiliou o pesquisador ampliando os caminhos na pesquisa em História, ampliação está vinda desde o movimento da *Escola dos Annales* na França, possibilitando ao pesquisador utilizar diversas fontes além daquelas tidas como oficiais, consideradas pelos historiadores tradicionais como verdadeiras ou provedoras de verdades. Nesse sentido, não podemos desconsiderar a aproximação existente entre o pesquisador e o seu objeto de estudo, estreitando as relações entre as investigações do passado e as questões postas no presente, fomentando uma relação mais íntima entre passado e presente.

Diante desse movimento e levando em consideração o contexto escolar, podemos conceber os instrumentos próprios da escola, como uma fonte de pesquisa. A partir dessa premissa, destacamos a importância de trabalharmos com o conceito de Cultura Escolar, o qual segundo Julia (2001, p. 10) pode ser descrita

[...] como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas.

Para tanto, trabalhamos com uma posição que pretende inverter o questionamento comumente feito sobre a relação entre os livros didáticos de Estudos Sociais e a sua contribuição para a difusão dos ideais da Ditadura Militar. Assim, buscaremos compreender até que ponto esses livros difundiam uma resistência a tais ideais, no ambiente escolar. No entanto, não podemos isolar essa ferramenta pedagógica sem antes identificá-la como recurso didático de uma disciplina específica.

Evidenciaremos a origem desta disciplina, a qual tem sua gênese nos Estados Unidos com uma concepção de formação social do indivíduo, sob a influência direta de Dewey, o qual, de certa forma influenciou as proposições teóricas de parte dos escolanovistas no Brasil. Lourenço Filho um dos expoentes do movimento da Escola Nova no Brasil trouxe uma concepção acerca dos Estudos Sociais, demonstrando que “o conhecimento das relações entre indivíduos e vida social é, pois, da maior importância para compreensão do processo educacional, em geral, e das bases técnicas do ensino” (LOURENÇO FILHO. 2002, p. 191). Concernente ao que ele destaca e voltado para a discussão sobre os Estudos Sociais, o mesmo demonstra as variações sociais, como elas se estruturam, de que forma os grupos sociais se organizam. Um exemplo seria a própria família, um grupo social composto por vários indivíduos, porém, nem todos pertencem ao mesmo grupo social, pois podem se relacionar de formas “antagônicas”. Para ele, os Estudos Sociais, constituem-se em um estudo que identifica como certos indivíduos transmitem sua cultura.

Note-se que prevalece a preocupação com aspectos utilitários da formação do cidadão, com a *adaptação* deste à sociedade – e não necessariamente com a compreensão e possível questionamento do meio social em que vive. (LEME et al. 1986, p. 2).

Lourenço Filho (2002) ao destacar o que John Dewey define enquanto perspectiva da educação defende que por meio dessas transferências é que os grupos sociais asseguram suas existências e desenvolvimento.

Ele advogava que

Não obstante, dado que os estudos sociais progridem pela análise de elementos e condições de conjuntos humanos cada vez mais amplos, e que tais conjuntos se regulam por atitudes, propósitos valores, não deixam esses estudos de oferecer mais viva e direta matéria à discussão filosófica, obrigatoriamente relacionada com questões de natureza cívica, política, estética e religiosa. (LOURENÇO FILHO. 2002, p. 211).

Diante do exposto, desejamos desenvolver neste capítulo uma discursão sobre o como, onde e por que, a disciplina Estudos Sociais foi criada e como ela passou de uma perspectiva política, ligada a determinados ideais voltados a uma perspectiva sociológica em que se buscava a compreensão de como se processava a estrutura social de determinado grupo, e de como esse lançava mão da educação para dar continuidade a sua existência, como o foi o caso da Escola Nova; para outro, autoritário que limitava a formação do indivíduo, negando-lhe um conhecimento mais abrangente. Na tentativa de discorrer sobre essa questão, ressaltamos o primeiro programa de Estudos Sociais elaborado por Anísio Teixeira, com apoio e orientação de Delgado de Carvalho e que recebeu o título “Ciências Sociais para Escola Elementar”, esse título demonstrava a preocupação em privilegiar a Sociologia à História. Todavia, foi somente em 1962, quando da reedição desse programa que a disciplina ganhou nova denominação “Estudos Sociais para a Escola Primária”, que segundo Issler (1973, pp. 209-210), a partir de então passou a ser essa terminologia que designará uma “área curricular da Escola Primária”. Nesse sentido, iremos além da Reforma de 1971, visto que esse ano caracteriza-se como o da reimplantação dessa disciplina, porém, com outra roupagem. Para tanto, recorreremos a autores tais como Albuquerque (2006), Issler (1973), Masculo (2008), Munakata (1997), entre outros.

Acerca da disciplina de Estudos Sociais identificamos a partir de Conti (1976) que a mesma teve sua implantação em São Paulo, ainda antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, essa viria com a possibilidade de substituir as disciplinas de Geografia e História, “alteração essa que, segundo tudo indica, teria sido inspirada em modelos [norte] americanos”. Porém, destaca o autor que isso não passou de mera “mudança de rótulo”, ou seja, nada foi consolidado, ou menos ainda, estruturado curricularmente. Entretanto, a disciplina de Estudos Sociais, em São Paulo, foi ganhando espaço, todavia, de uma forma menos “destrutiva” que a dos anos 1970, ela demonstrava contornos da própria Geografia. Até então, não havia nenhuma inovação quanto aos conteúdos e quanto a forma de se trabalhar a disciplina, o que ocorria de fato eram abordagens diferenciadas, técnicas diversificadas, porém, essas apenas ocorriam em escolas privadas, as quais dispunham de recursos diversos oferecidos aos professores, tais como: “atividades extra-classe, excursões, reuniões periódicas de avaliação e planejamento com os colegas, etc”. (CONTI, 1976, p. 60).

No entanto, em 1964, com o advento da Ditadura Militar dá-se início as licenciaturas curtas, formações aligeiradas voltadas para a disciplina de Estudos Sociais, e, mais especificamente, após a Lei 5692 de 1971, as disciplinas de Geografia e História iniciam seu processo de “condensação”, fato este que retirou essas disciplinas do currículo, dando enfoque central aos Estudos Sociais. Esse movimento de transição pelo qual passou essa disciplina demonstrou o quanto o Governo Militar esteve interessado em reduzir a criticidade dos alunos, bem como dos professores, quando permitiu uma formação aligeirada, chegando a ser realizada em um ano e meio.

Porém, essa disciplina teve um caráter conciso, em relação aos demais componentes curricular que se estendem até a atualidade, como Português, Matemática, entre outras. Nesse sentido trabalharemos com Chervel (1990), Munakata (1997) e Bittencourt (1993) a fim de possibilitar nossa compreensão acerca do que era próprio da cultura da escola, da utilização do livro didático e, principalmente, identificarmos como a disciplina Estudos Sociais posicionava-se frente a transmissão de uma determinada cultura dirigida aos alunos nesse período da Ditadura Militar, bem como, sua inserção no currículo escolar

brasileiro, viabilizando a propagação de interesses políticos, a fim de inculcar os ideais do Governo Ditatorial.

Nessa trajetória da disciplina de Estudos Sociais percebemos uma força advinda de cima para baixo, em um movimento hegemônico, o qual podemos ter uma melhor compreensão mediante a afirmação de Chauí (1980, p. 34), quando aponta que

[...] a ideologia nasce para fazer com que os homens creiam que suas vidas são o que são em decorrência da ação de certas entidades (a Natureza, os deuses ou Deus, a Razão ou a Ciência, a Sociedade, o Estado) que existem em si e por si e às quais é legítimo e legal que se submetam. Ora, como a experiência vivida imediata e a alienação confirmam tais idéias, a ideologia simplesmente cristaliza em “verdades” a visão invertida do real. Seu papel é fazer com que no lugar dos dominantes apareçam idéias “verdadeiras”. Seu papel também é o de fazer com que os homens creiam que tais idéias representam efetivamente a realidade. E, enfim, também é seu papel fazer com que os homens creiam que essas idéias são autônomas (não dependem de ninguém) e que representam realidades autônomas (não foram feitas por ninguém).

Diante do exposto entendemos que a reimplantação dessa disciplina não ocorreu aleatoriamente, sem um interesse ideológico. Ela foi intencionalmente escolhida para subsidiar o Governo Militar a fim de inculcar um “patriotismo cego” (ALBUQUERQUE, 2006) almejando com isso realizar o que Chauí afirma ser uma ideia autônoma. Seguindo essa concepção ideológica “Um conceito relaciona-se sempre àquilo que se quer compreender, sendo portanto, a relação entre o conceito e o conteúdo a ser compreendido, ou tornado inteligível, uma relação necessariamente tensa”. (KOSELLECK. 1992, p.136).

Pensando nesse processo de reimplantação da disciplina em destaque, bem como no emprego da mesma pelo Governo ditatorial, faz-se necessário a utilização do que De Certeau destaca como estratégia, o que seria para ele

O cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar*

suscetível de ser circunscrito com *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). (2012, p. 93).

Sendo assim, entendemos que a disciplina em destaque foi um espaço de propagação desse “sujeito de querer e poder”, como destaca Gatti Júnior acerca do livro didático ter se tornado o “fiel depositário das verdades científicas universais” (2004, p. 36), bem como de ser também o espaço de existência das disciplinas. Ocorre que alguns sociólogos que discorrem sobre disciplinas escolares percebem que a história do currículo determina-se a explicar porque certo conhecimento é “ensinado nas escolas em determinado momento e local e por que ele é conservado, excluído ou alterado.” (MOREIRA, 1990. P. 35). Dessa forma

Quando se aceita que o currículo é uma fonte essencial para o estudo histórico, surgem uma série de novos problemas, pois o “currículo” é um conceito ilusório e multifacetado. Trata-se, num certo sentido, de um conceito “escorregadio”, na medida em que se define, redefine e negocia numa série de níveis e de arenas, sendo muito difícil identificar os seus pontos críticos. Por outro lado, o campo difere substancialmente em função das estruturas e padrões locais ou nacionais. (GOODSON, 1997. pp. 17 e 18).

Portanto, o que podemos destacar é que sendo a disciplina vista como estratégia para se propagar o que se tinha como prioridade, uma perspectiva de ufanismo diferenciado do que foi decorrente do que defendia Viriato Corrêa⁵, em consequência do que afirmava Affonso Celso⁶, o livro didático tornou-se o espaço das táticas a que De Certeau chama de “ação calculada”, ou seja,

A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”. (2012, p. 94).

⁵ Ver ORIÁ, Ricardo. 2011.

⁶ Affonso Celso defendia um ufanismo voltado para a natureza, enaltecia o país por ele ser “o paraíso tropical”. (AFFONSO CELSO apud ORIÁ, 2011, pp. 72-74)

Sendo assim, compreendemos que as categorias que De Certeau denomina de “Estratégias e Táticas” são o movimento que nos conduz a análise mais detida dos livros didáticos de Estudos Sociais, possibilitando o que destacamos como resistência aos ideais do regime ditatorial do período estudado.

Nessa perspectiva de análise, entendemos também que não só o livro didático foi alvo de estratégias e táticas, mas o currículo escolar brasileiro sofreu algumas ações que o modificaram, como: interferências do exterior, a saber, as que vinham já estruturadas por teóricos norte-americanos, bem como, a “transferência educacional”, essa em contexto mais amplo. Ambas, porém, não atuaram exclusivamente, já que a realidade em que estavam inseridas, uma vez que eram oriundas de outros países, não permitia atuar de forma plena, por si só, pois não atingiam, nem respondiam a todos os questionamentos e perspectivas que envolviam o currículo brasileiro, ainda que a intenção fosse de impor uma perspectiva tida como eficaz, porém a realidade social e cultural era distinta.

A exemplo disso Moreira afirma:

Mais que uma invasão tecnicista abrupta em um vácuo, o que de fato ocorreu no desenvolvimento inicial do campo brasileiro, foi a transferência de idéias que pudessem ancorar nos contextos cultural e ideativo existentes e que estivessem de acordo com o contexto mais amplo. A dominância da tendência tecnicista não foi imediata nem exclusiva; pelo contrário, foi somente gradualmente que as idéias tecnicistas encontraram seu lugar no pensamento curricular brasileiro. Este ponto reforça a necessidade de considerarmos, nos estudos de transferência educacional, as tradições culturais, educacionais e epistemológicas vigentes no país receptor. (1990, P. 150)

No campo do currículo brasileiro, ou melhor, na constituição de sua formação, detectamos algumas variações de como e quem o direcionava, ou seja, ainda que uma tendência fosse a que encaminhasse toda a discussão acerca do currículo em determinado período, ela não era exclusiva, visto que alguns outros elementos faziam-se necessários observar, a exemplo do que Moreira destacou acima, ou seja, não cabia a implantação compulsória de uma tendência curricular única, advinda do exterior em um país de estruturas

econômica, política, social e cultural distintas; era preciso observar essas outras áreas e, em medidas fracionadas, aplicar a tendência. Em termos mais esclarecedores foi o que ocorreu com o Brasil ao receber as tendências curriculares dos Estados Unidos.

A análise dos manuais de currículo escritos por autores brasileiros como Dalila Sperb e Lady Lina Traldi, respectivamente o terceiro e o quarto livros-texto de currículo publicados no Brasil, confirmará o ponto de vista de que o campo não era uma mera cópia da tendência tecnicista americana. Os dois livros foram amplamente recomendados, conforme as bibliografias informam, nos cursos de currículos e programas do Rio de Janeiro, durante a década de setenta. (MOREIRA, 1990, P. 142)

O debate sobre currículo no Brasil, tendo como foco as disciplinas e a escola sob as lentes das teorias estruturalistas e pós-estruturalistas apresenta-se com algumas alternâncias em sua configuração, mostrando que esse processo sofreu embates de idas e vindas de tendências, seja ela crítica, progressista ou tecnicista. Podemos identificar na obra de Moreira (1990) esses embates, porém, destacamos que por mais mudanças que o campo do currículo sofrera no seu processo de estruturação e organização, no período em destaque caracteriza-se por arrefecer qualquer enfoque crítico, dando força ao tecnicismo, justamente por aumentar a influência americana no pensamento educacional brasileiro.

Para compreendermos o campo do currículo no Brasil não podemos analisá-lo isoladamente, descontextualizando-o, dessa forma, concordamos com Moreira (1990) quando afirma que devemos ter o cuidado de analisarmos o currículo brasileiro sem essa concepção de que ele surgiu repentinamente, nos anos de 1970, sem nenhuma influência ou interferência de perspectivas anteriores. Nesse sentido, entendemos que o currículo no Brasil não nasceu aleatoriamente, mas foi um esforço para estruturar os processos educativos e norteá-los, bem como estabelecer o que se desejava instruir e ensinar.

Nessa perspectiva do currículo, mais especificamente nos detendo a questões da própria escola e às disciplinas escolares, compreendemos que faz-se necessário discorrermos sobre o conhecimento escolar, esse, levando em consideração todo o contexto que o envolve, como o saber que a escola produz,

outrossim, como o professor e os demais sujeitos para além dos muros da escola influenciam e interferem na constituição desse conhecimento.

Nas discussões acerca da concepção de disciplina escolar encontramos algumas alternâncias, estas discutidas por teóricos franceses e ingleses. Bittencourt (2004) descreve que esses posicionamentos acerca do conhecimento escolar, principalmente, os que se referem às disciplinas possuem “posturas conflitantes”, esses conflitos estão relacionados aos que defendem a disciplina enquanto “transposição didática” e a disciplina como campo de conhecimento autônomo.

Dando continuidade a este debate entre essas duas concepções acerca da disciplina escolar, lançamos mão do enfoque que compreende a disciplina enquanto “transposição didática”. Nesse contexto, a disciplina configura-se como uma “vulgarização” do conhecimento científico/acadêmico, na qual para ocorrer essa “transposição” a didática se apresenta como a principal condutora desse processo. Nessa perspectiva o saber científico é quem legitima o conhecimento escolar, ou seja, a disciplina é percebida como “saber de segunda classe”.

Em contrapartida, para os que entendem a disciplina escolar como um “conhecimento autônomo”, não se limitando a uma discussão reducionista sobre as disciplinas escolares, a escola, bem como a própria disciplina, não são frutos de uma mera transposição didática. Para Chervel (1990) a escola não se configura como uma instituição passiva, a qual apresenta-se inerte frente as influências sociais. Pelo contrário, ele entende a escola como um organismo vivo, no qual se produz conhecimento próprio e, sendo assim compreendida, ela pode influenciar diretamente os conhecimentos das disciplinas escolares.

Em decorrência da concepção de escola como lugar de produção de conhecimento, as disciplinas escolares devem ser analisadas como parte integrante da *cultura escolar*, para que se possam entender as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura geral da sociedade. Conteúdos e métodos, nessa perspectiva, não podem ser entendidos separadamente, e os conteúdos escolares não são vulgarizações ou meras adaptações de um conhecimento produzido em “outro lugar”, mesmo que tenham relações com esses outros saberes ou ciências de referência. (BITTENCOURT. 2004, P. 39).

Diferentemente do que os teóricos da “transposição didática” afirmavam, quanto aos conteúdos e métodos, nos quais aqueles decorriam exclusivamente

do conhecimento científico, e os métodos de “técnicas pedagógicas”, a categoria de análise Cultura Escolar compreende que não se pode analisar os conteúdos distintos dos métodos, menos ainda entender que os conteúdos escolares são vulgarização do conhecimento acadêmico, como se ele fosse subproduto do que se produz na academia.

Nesse caso a disciplina escolar constitui-se enquanto relação direta do conhecimento escolar, com a prática docente, bem como de interferências sociais e administrativas da própria escola, ou seja,

Cada disciplina formula seus objetivos no intuito de contribuir para uma formação intelectual e cultural que desenvolva o espírito crítico e capacidades diversas de comparação, dedução, criatividade, argumentação lógica e habilidades técnicas, entre outras. Os objetivos específicos de cada disciplina escolar, entretanto, são determinados de acordo com os objetivos mais gerais da escola, os quais se definem de forma mais sutil, com variáveis explícitas ou implícitas, como a socialização, comportamentos individuais e coletivos, a “disciplina do corpo”, a obediência a normas, horários, padrões de higiene, etc. (BITTENCOURT. 2004, pp. 41 e 42)

Destarte, a disciplina escolar não se configura enquanto “transposição didática”, apenas, vista como reprodutora de conteúdos acadêmicos, esses de forma secundarizado ou com menos qualificação. A disciplina escolar representa um quadro muito mais amplo, pois possui um conhecimento próprio oriundo da escola e suas relações sociais, mas também atende as necessidades da mesma, no que tange ao seu papel social, pois a escola encontra-se relacionada diretamente com a sociedade, de forma que não há a possibilidade de desvincular a realidade social, econômica, política e cultural da realidade escolar, portanto, a disciplina escolar também sofre esse processo, de forma que, “as finalidades de uma disciplina não tendem sempre a mudanças, de modo que atendam diferentes públicos escolares e respondam às suas necessidades sociais e culturais inseridas no conjunto da sociedade”. (BITTENCOURT. 2004, p. 42).

Sendo assim, a partir dessa compreensão acerca da disciplina escolar, discutida por Bittencourt (2004) e apoiado em Chervel (1990), quanto a categoria de Cultura Escolar, destacamos a importância de analisarmos livros didáticos de Estudos Sociais a fim de compreendermos um pouco mais a história das

disciplinas escolares, mais especificamente dos Estudos Sociais. Portanto, esperamos com este trabalho desvelar parte desse processo.

1.3 Desenvolvendo o percurso metodológico e as fontes

Apresentamos a seguir o nosso primeiro contato com a fonte principal da pesquisa, o livro didático de Estudos Sociais, o qual se deu na Biblioteca Juarez da Gama Batista, localizada no Espaço Cultural José Lins do Rego. Esse primeiro contato deu-se quando ainda não tínhamos nenhum objeto de pesquisa definido. Reuníamos-nos enquanto Grupo de Pesquisa em treinamento para aprendizagem a fim de catalogarmos os livros didáticos de Geografia existentes no acervo daquela Biblioteca, quando analisando as prateleiras nos deparamos com um livro pequeno, e quase despercebido pelos que compunham o grupo. Todavia, o seu formato diferenciado e sua alocação em uma estante de outros conteúdos nos fez deslocar a atenção para aquele artefato. Ao nos apropriarmos dele, em discussões com a orientadora, percebemos que nosso objeto de pesquisa ganhava sua existência, visto que muitos trabalhos acerca do livro didático de Estudos Sociais já existiam, os quais eram direcionados a perceberem como a Ditadura Militar interferia, ou como o sistema educacional estabelecido a partir da Ditadura Militar interferiu em sua produção. Partindo dessa premissa iniciamos alguns questionamentos que direcionaram esta pesquisa, os quais nos fez refletir sobre a possibilidade de encontrarmos alguma forma de resistência oferecida pelo autor nesses livros aos ideais da Ditadura Militar.

Entretanto, destacamos a difícil tarefa do pesquisador quanto ao “garimpo” das fontes destinadas a esta pesquisa, a exemplo da desorganização da Biblioteca destacada, a qual não disponibiliza seus livros em catálogos, levando o pesquisador a se desdobrar à procura de suas fontes em outras seções distintas daquelas que deveriam se encontrar os livros procurados, correspondentes à disciplina e ano à que se destina aquela seção. Diante dessas dificuldades, optamos pelas “prateleiras digitais”⁷ as quais nos

⁷ Encontramos livros didáticos de Estudos Sociais no site www.estantevirtual.com.br. Nele há um grande acervo de livros dos mais variados temas.

ofereceram mais diversidade, facilitando nosso contato direto com os livros didáticos de Estudos Sociais.

Considerando que no transcorrer da pesquisa a fundamentação do conhecimento histórico se pauta em perspectivas teórico-metodológicas, sendo assim, decidimos por realizar um trabalho de cunho histórico documental, sem porém desprezarmos leis que regiam a educação em geral; àquelas voltadas a elaboração, distribuição e controle dos livros didáticos; e o contexto no qual foram sancionadas. De igual forma as mensagens presidenciais serviram como subsídio da fonte principal, a fim de identificar como se implementavam as questões políticas educacionais nacionais e, perceber nessas mensagens como as estratégias para silenciar as agruras desse governo e ressaltar aquilo que se queria difundir como positivo ou como ideal de uma sociedade.

Uma questão deve ser ressaltada na pesquisa em História da Educação, o perigo do encantamento com as fontes, sem uma perspectiva crítica nesse processo, ou seja, “a emotividade intensa que com frequência satura os documentos pode enfraquecer o distanciamento crítico do historiador” (MALATIAN, 2009, p. 205). Na pesquisa que envolve os documentos mais diversos, faz-se necessário uma perspectiva crítica ao analisá-los, não que o encantamento com as fontes seja desconsiderado, porém o pesquisador deve aliar esse encantamento com o olhar crítico sobre o documento a fim de não permitir que a aproximação exacerbada do documento o impossibilite de perceber o que está para além da escrita, da imagem, do texto do jornal, ou no caso em destaque do livro didático. É o que tentamos fazer neste trabalho, quando do nosso contato com as fontes e a construção do *corpus* documental.

Outra questão necessita ainda ser discutida tendo em vista a nossa fonte principal. Encontramos perspectivas diversas sobre o livro didático, porém destacamos que “o livro didático é um espaço de memória e objeto por excelência, da cultura escolar ocidental” (ORIÁ, 2011. p. 45). Dessa forma, compreendemos que estudar o livro didático como fonte nos remete a questões mais amplas, não apenas limitando o livro por si só, mas abordando questões como o mesmo se apresentava frente as estruturas curriculares e legais do contexto em que estava inserido? Dessa forma, corroboramos com Bittencourt (2004) quando esta compreende o livro didático como um instrumento que possui

muitas faces, visto como uma mercadoria voltada para o mercado editorial e em outro momento como um produto cultural. Para ela o livro também é visto como um meio para propagar valores ideológicos ou culturais, também podendo ser tido como um sustentáculo de conhecimento de várias disciplinas curriculares.

Gostaríamos de destacar a importância do livro didático como fonte de pesquisa para a História da Educação, principalmente, quando o percebemos para além de um mero portador de conteúdos de uma determinada disciplina, mas como um meio de portar valores específicos, em um momento histórico distinto, bem como, se apresentar, de forma que, no contexto da educação escolar ele possa disseminar um projeto de nação desejado por um governo vigente.

O livro didático pode ser compreendido de diversas maneiras, porém nunca poderá perder seu caráter de relação intrínseca com a Cultura Escolar, ainda que o mesmo represente, em diversos momentos da História da Educação, uma ação proposital de um governo. No caso brasileiro, durante a ditadura Militar se pode observar que a atuação do Governo juntamente com a iniciativa privada, foi de usar o livro didático a fim desse expressar o que era afável aos olhos daquele Governo e, concomitantemente, útil para um determinado projeto de educação escolar. Seguindo essa linha de entendimento Corrêa, adverte

[...] Desvendá-los requer que se tomem em consideração dois aspectos: primeiro, trata-se de um tipo de material de significativa contribuição para a história do pensamento e das práticas educativas ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas e, segundo, ser portador de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade que, simultaneamente à historiografia da educação e da teoria da história, permitem rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social. (2000. P. 12)

Nesse sentido, o livro didático ganha uma conotação significativa, uma vez que facilita perceber o que se desejava ser transmitido em determinada época, por um determinado grupo social, por um Governo, por um grupo econômico dominante, etc. Isso pode ser revelado não apenas mediante a verificação da utilização do mesmo em sala de aula, mas, especialmente, ao cruzarmos os livros com outras fontes do mesmo período. Sendo assim,

corroborando a assertiva da autora anteriormente citada que entende que naquele período o livro didático torna-se um meio de conduzir à sociedade valores que interessavam ao Governo ditatorial, sendo assim um espaço de estudo a fim de identificar o que as leis decretavam acerca da formação da sociedade brasileira naquele período.

Este debate sempre foi um divisor de águas no que diz respeito aos estudos sobre livros didáticos, visto que por uma análise estruturalista, os livros somente cumprem este papel. Porém, as análises pós-estruturalistas passam a criticar este papel restrito que é visto para o livro didático. Pois, se por um lado o uso do livro com este intuito foi muito cara à sociedade brasileira, e isto é fato, não se pode negar, por outro lado, também é preciso observar as outras funções que este recurso didático pode cumprir. Assim, é que parte das análises sobre livros didáticos no Brasil se restringem a entendê-lo somente como um difusor de ideologias, como enfatizamos no primeiro capítulo do nosso trabalho.

Portanto, o livro didático enquanto fonte de pesquisa da História da Educação torna-se rico em possibilidades de análises, uma vez que o mesmo traz consigo elementos culturais e sociais que se imbricam, pois transitam em suas páginas tanto elementos políticos, econômicos e culturais, quanto pedagógicos, voltados para a educação escolar. Nesse sentido, na nossa pesquisa, aqueles elementos políticos, econômicos e culturais são entendidos como estratégias do Governo (mais especificamente o da Ditadura Militar), que por meio do livro didático, pretendia dominar os diversos segmentos sociais tornando-os meios de guiar tanto os professores quanto os alunos.

Várias pesquisas têm demonstrado que o livro didático tem um papel importante no trabalho do professor, apontando um programa a ser seguido, uma metodologia a ser empregada, atividades a serem desenvolvidas, E, quando o livro é empregado sem uma prévia análise criteriosa, sua participação no processo ensino-aprendizagem pode ser desastrosa. O livro didático precisa ser localizado no contexto mais amplo do projeto educacional de um país, pois normalmente os livros didáticos refletem o que se pretende com determinada disciplina no currículo escolar. (LEME et al. 1986, p. 4).

Sendo assim, os livros didáticos trazem consigo ideais e valores. Além disso, é preciso destacar que parte desses livros chegava às escolas de todo o território nacional. Neste período haviam livros escritos e adotados apenas em um município ou estado, outros ganharam amplitudes regionais e até mesmo nacionais e, por terem um alcance tão amplo, eram meios de propagação de valores, de ideologias comuns para uma sociedade que ingressava no universo da educação escolar, portanto, uma das estratégias do Governo para disseminar o que era desejado. “Nesse sentido, então, esse tipo de fonte pode servir como um indicador de projeto de formação social desencadeado pela escola” (CORRÊA. 2000, p. 13). A autora ainda destaca que o livro também trazia em seu conteúdo “comportamentos que se desejou fossem ensinados”. (*Ipse litteris*, p. 13).

Ao pesquisarmos sobre livro didático tentamos nos aproximar, mediante um ponto de vista histórico, tanto do que a escola deveria ensinar quanto de quais propostas guiavam a formação dos “sujeitos escolares”, ou seja, devemos ir além da simples análise do conteúdo dos livros didáticos, mas faz-se necessário a aproximação dos documentos que regiam a educação, a exemplo do que abordamos no tópico anterior, ao destacar que duas reformas que também responsáveis por mudanças mais significativas, na educação, durante o período do Governo Militar. Dessa forma, tendo conhecimento do que se processava, historicamente no país naquele período, o que de fato estava por trás dessas reformas, e quais os reais motivos do Governo em desenvolver e investir em uma proposta tecnicista, nos ajudam a entender melhor os livros didáticos de Estudos Sociais publicados naquele período.

Paralelamente às intenções governamentais e de órgãos internacionais, os livros didáticos tornaram-se uma preocupação mais constante por parte de especialistas das universidades nos anos de 1970 e 1980. As análises sobre a produção didática escolar passaram por mudanças de enfoques nas décadas posteriores, podendo-se perceber divergências entre os pesquisadores quanto às suas funções ou quanto a responsabilidades em relação ao sucesso ou fracasso escolar. (BITTENCOURT. 2011, pp. 489-490)

Corroboramos com Bittencourt quando realça o quanto o livro didático passou a ganhar importância para as universidades, no âmbito da pesquisa, visto que as pós-graduações possibilitaram essa aproximação, mediante o uso desse artefato como fonte de pesquisa, a fim de discorrer sobre o mesmo e destacar sua importância enquanto componente que compunha a escola e a ação educativa dos professores em determinada época. É neste contexto que a nossa pesquisa está sendo realizada.

Retomando a discussão acerca do livro didático como fonte de pesquisa, Gatti Júnior (2004) evidenciou que a partir dos anos de 1970 o livro didático tornou-se um dos recursos indispensáveis para a prática docente, de igual forma, Corrêa (2000, p. 13) destaca que o livro didático, dependendo do recorte temporal que está inserido, “pode ser considerado como portador supremo do currículo escolar no que tange aos conhecimentos que eram transmitidos nas diferentes áreas, quando se constituiu em única referência”, guiando tanto os professores quanto os alunos.

Nesse sentido, podemos identificar o livro didático enquanto fonte de pesquisa, como ele apresenta-se em diversas possibilidades de pesquisa, podendo-se analisar sua estrutura física, sua materialidade ou como uma determinada disciplina utiliza-o para subsistir, como ele tornou-se guia para a prática docente, ou ainda, como ele e o currículo relacionam-se como espaço de propagação de uma ideologia presente num determinado governo.

Portanto, entendemos que diante desse número de fontes a que tivemos acesso devemos ter cuidado com a relação entre os documentos e a nossa pesquisa, como enfatiza Lombardi

É importante não recorrer a uma única fonte, mas sim confrontar várias fontes que dialoguem com o problema de investigação e que possibilitem (ou não) que se dê conta de explicar e analisar o objeto investigado. Considerando-se que as fontes são testemunhos que possibilitam entender o mundo e a vida dos homens, todos os tipos de fontes são válidas. (LOMBARDI, 2004. p. 156).

Como o autor descreve a importância do cruzamento das fontes para uma melhor análise e investigação do objeto, assim desenvolvemos nessa pesquisa, uma vez que, se isolássemos o livro didático de Estudos Sociais do recorte

destacado sem compreender a conjuntura política, social, econômica e cultural, não alcançaríamos os resultados desejados, nem conseguiríamos identificar nenhuma relação entre as categorias de análise propostas na pesquisa, a saber o livro didático como espaço de atuação concomitante do Governo Militar por meio das estratégias e do autor lançando mão das táticas, numa ação de resistência.

Tendo definido todos os cuidados metodológicos da pesquisa e, associando-os as análises interpretativas dividimos esse estudo em três capítulos. O primeiro intitulado capítulo 1 – Ensaaios da pesquisa: das ideias iniciais à construção do objeto de pesquisa, aqui tecemos uma pequena trajetória teórico-metodológico, justificando o objeto da pesquisa, sua periodização e os objetivos, bem como abordando quais categorias de análises utilizamos enquanto perspectiva teórica e, por fim, descrevemos os passos da pesquisa quanto a sua trajetória metodológica. No segundo Capítulo, intitulado A Reforma Educacional do Governo Militar de 1971 e suas implicações na educação brasileira discutimos sobre como as políticas educacionais de 1971 “reformaram” a educação e, como o interesse norte americano em financiar a educação na América Latina, em especial o Brasil, trouxe uma dependência desse sob aquele, tanto na área econômica quanto na educacional. Em seguida, discutimos como essas políticas interferiram nos livros didáticos e como ele passou a ser um campo de reprodução ideológica do Governo Militar. Em seguida, no capítulo 3 discutimos a questão dos Estudos Sociais no Brasil e “resistência” aos ideais da ditadura militar. Esse capítulo foi dividido em dois tópicos, no primeiro destacamos o ingresso dos Estudos Sociais no Brasil, desde a sua criação moldada nas perspectivas norte-americanas, até a sua adaptação ao Governo Militar e como esse utilizou essa disciplina. No segundo tópico apresentamos a nossa análise dos livros didáticos selecionados para a pesquisa. Inicialmente abordamos o livro didático a partir da visão de alguns autores e, em seguida, descrevemos, mais detidamente, a análise dos livros didáticos em destaque, mediante o uso das categorias de análises de De Certeau (2012), mas também recorrendo a Oliveira (1981), a fim de demonstrar como os autores conseguiram, em meio a um Governo Ditatorial, burlar os ideários da época, por meio do livro didático de Estudos Sociais.

Capítulo 2 – A Reforma Educacional do Governo Militar de 1971 e suas implicações na educação brasileira

A Educação brasileira tornou-se palco de diversas reformas, nessas verificamos a influência política de determinados grupos sociais, uma vez que a educação foi e continua sendo, muitas⁸ vezes, utilizada como um instrumento de poder. Foram muitas as reformas implementadas ao longo da história do Brasil, entretanto, diante do nosso objeto de pesquisa e dos nossos objetivos destacaremos uma reforma, que foi fundamental para a criação dos Estudos Sociais, conseqüentemente, para a elaboração dos livros didáticos destinados a essa disciplina.

Em um contexto mais específico das reformas da educação no Brasil, destacamos a do ano de 1971, quando ocorria um momento singular na história brasileira, caracterizado por repressões de ordem política, social e educacional, bem como refletia, agora já bem evidenciado, o caráter ideológico da Ditadura Militar. Nesse sentido, Scocuglia (2009, p. 72) destaca esse momento dividindo-o em duas fases, uma “pré-1968” e outra “pós-1968”. A primeira tonificou a repressão aos “movimentos políticos de alfabetização” do Governo deposto, visando desmobilizar a ação dos estudantes secundaristas e universitários. Sobre isso Santos diz

Trocando em miúdos a preocupação dos militares era reformar para desmobilizar, desta forma, cabia ao IPES⁹ encontrar soluções para o “enquadramento” do estudante brasileiro e era responsabilidade dos assessores norte-americanos “opinar” na modernização da universidade “contribuindo, sem ônus, para o desenvolvimento da nação”. [...] para que isso ocorresse não era suficiente apenas repressão e propaganda ideológica anticomunista, era necessário incutir a relação educação/mercado de trabalho/desenvolvimento/produção e efetivamente ampliar a oferta de vagas no ensino médio e superior. (SANTOS. 2005, p. 130).

Dessa forma, o Governo inicia a Reforma Universitária de 1968 com estratégias voltadas para a educação, identificando que apenas por meio da

⁸Utilizamos o termo muitas, pois as Reformas Educacionais brasileiras não são o foco da nossa pesquisa, portanto, não temos um respaldo teórico consistente para afirmarmos que todas as Reformas ocorridas aqui no Brasil foram para responder aos momentos políticos em que elas ocorreram.

⁹Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais.

força essas mudanças não ganhariam uma amplitude maior, visto que a educação, naquele momento seria o condutor ideal para se propagar o ideário desejado, ainda que agindo com repressões e cerceamentos, direcionados aos movimentos que tencionavam autonomizar a universidade e fortalecer a classe estudantil.

A segunda fase, que contempla o recorte estudado, segundo Scocuglia tem relação com a primeira, visto que

Simultaneamente à repressão que destruiu o movimento estudantil e minou a resistência artístico-intelectual, consolidou-se a influência norte-americana nas reformas educacionais em todos os níveis escolares, consubstanciadas na nova legislação do ensino superior (Lei 5540/68) e na Lei 5692/71 para o primeiro e segundo graus. Isso não impediu que a crise no sistema educacional brasileiro, que já vinha crescendo desde o governo Goulart, viesse a agravar-se com a problemática “dos excedentes” universitários, com as ações do movimento estudantil e com a repressão estabelecida. (2009, pp 73 e 74)

Nessa efervescência, mais especificamente, nesse período do pós-1968, evidenciamos a não coadunação do Governo com movimentos que visavam uma autonomia universitária, bem como com mobilizações estudantis, uma vez que os rebuços desse Regime Militar já não se camuflavam. Nesse sentido, emerge com mais nitidez a dependência do Brasil em relação aos Estados Unidos, mediante os convênios entre o MEC e a United States Agency for International Development - USAID¹⁰, no que diz respeito às Reformas Educacionais no Brasil, o que possibilitou trazer à baila o que Saviani destaca como uma metamorfose do lema escrito na bandeira brasileira “Ordem e Progresso”, transformado em “Segurança e Desenvolvimento”, que tinha como o seu “grande objetivo perseguido pelo governo dito revolucionário [...] o desenvolvimento econômico com segurança” (2008, p. 367).

Saviani ainda discorre sobre a Lei 5692/71, a qual sobre o arrimo “da estratégia do “autoritarismo triunfante” [...] se deu a elaboração do projeto da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971” (2008, p. 374). Portanto, diante dessa premissa,

¹⁰ A United States Agency for International Development - USAID configurava-se como uma agência norte-americana, responsável em organizar a relação dos EUA com os países denominados periféricos, subsidiando os mesmos por meio de investimentos na educação, de forma que não só o capital era oferecido e injetado, mas ideais e capital humano eram destinados a esses países a fim de ter maior controle sobre esses “investimentos”.

entendemos que a Lei em destaque veio como proposta de coadunar a educação aos ideais do regime do Governo, visto que ela vai administrando a educação aos moldes do Governo Militar.

2.1 1971: Reforma da educação como meio de controle

A Reforma Educacional de 1971 não nasceu subitamente, ela sofreu ingerências políticas, econômicas e, por se tratar de uma estrutura que rege a educação, acompanhou a proposta curricular incorporada por aquele Governo. Visto que

A realidade não se apresenta a nós já rotulada. Aquilo que alguma coisa é, o que ela faz, a nossa avaliação a respeito dela – tudo isso não está naturalmente preordenado. É socialmente construído. Isto ocorre, mesmo quando falamos sobre as instituições que organizam boa parte de nossas vidas. Tomemos as escolas como exemplo. Para alguns grupos de pessoas, a escolarização é vista como uma vasta engrenagem de democracia: abre horizontes, assegura mobilidade e assim por diante. Para outros, a realidade da escolarização é muitíssimo diferente. Ela é vista como uma forma de controle social ou, talvez, de expressão de ameaças culturais, em instituições cujos currículos e práticas de ensino ameaçam o universo moral dos estudantes que a frequentam. Embora nem todos nós possamos concordar com este diagnóstico do que as escolas fazem, esta última posição contém um *insight* muito importante. Reconhece que por detrás da famosa questão de Spencer sobre “que conhecimento tem mais validade?” há uma outra questão ainda mais controversa, “o conhecimento de quem tem mais validade?” (APPLE, 1997, p. 73)

Frente à afirmação de Apple, e da percepção de como se configurou a Lei 5692/71, entendemos a necessidade de alavancarmos questões mais substanciais, a fim de compreendermos essa Lei a luz da questão levantada na citação em destaque. Sobretudo, por identificar nesse último questionamento do autor uma preocupação em discutir não o que tem sido mais valioso nesse processo de validação do conhecimento, ou de transmissão dele, mas sim, questionar que conhecimentos e de quem foram validados no processo de construção desse documento. Além disso, observamos que esse

questionamento nos remete ao que Chauí (1980)¹¹ também discute acerca da ideologia.

Essa Reforma em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1961 teve um tempo de discussão diminuto. Nesta as discussões foram iniciadas no ano de 1948, vindo a ser concluída e promulgada 13 anos depois. Diferentemente desse processo longo, a Lei 5692/71, foi elaborada em um processo muito rápido, o que configura a pressa e a falta de abertura para a participação democrática de grupos sociais envolvidos com a questão. Desse modo, na segunda quinzena de maio do ano de 1970, foi formado um grupo de trabalho responsável pela elaboração deste documento e em junho daquele mesmo ano, tiveram início as discussões acerca da lei em destaque.

Veiga (2007, pp. 312 e 313) resumindo o trâmite pelo qual essa reforma passou até sua promulgação, deixa evidente o caráter de urgência em que ela foi criada, visto que em apenas dois meses, fora apresentada ao Congresso, em comissão mista, tendo sua aprovação no final de julho de 1971, e sua promulgação em 11 de agosto do mesmo ano.

Discorrer sobre a Reforma de 1971, nos remete aos debates sobre transferência educacional, paradigma que está estritamente vinculada a teoria da dependência e que antecede as análises sobre a elaboração e a promulgação desta lei. Para compreendermos este contexto nos remeteremos a Moreira (1990) quando, ao analisar a história do campo do currículo no Brasil, nos adverte que:

[...] Se desejarmos de fato interpretar a evolução do campo do currículo no Brasil, é essencial identificarmos e analisarmos suas origens. Isso significa rejeitarmos a idéia de que o pensamento curricular brasileiro emergiu em um vácuo, no início dos anos setenta, sem nenhuma influência ou interferência de enfoques anteriores. (MOREIRA, 1990, p. 90)

Não pretendemos aqui analisar o processo de constituição do campo curricular no Brasil, pois este não é o nosso foco de análise, entretanto, nos interessa deste debate, as suas contribuições a respeito das perspectivas teóricas que estavam à frente das análises feitas sobre este campo no Brasil,

¹¹Chauí escreve sobre a ideologia, demonstrando que uma das perspectivas que podemos percebê-la é a que nasce de ideias autônomas, das quais ninguém, ou nenhuma entidade a forjou, ela simplesmente é criada.

pois elas tiveram grande influência sobre a educação como um todo e, em especial, sobre a criação de disciplinas escolares como os Estudos Sociais. Nesse sentido, buscamos as suas contribuições para compreendermos, mais especificamente, a constituição dessa disciplina escolar a partir da lei 5692/71 e, fundamentar a nossa análise sobre os livros didáticos dessa disciplina.

Nesse sentido, baseados em Moreira (1990) destacamos duas perspectivas teóricas que exerceram influência sobre o campo do currículo e que estavam sob a égide da *teoria da dependência*, esta em parte apoiada no paradigma da reprodução, as duas tentavam responder a questionamentos oriundos dos debates sobre as transferências educacionais dos países desenvolvidos para os países pobres: a primeira fundamentada no enfoque do *imperialismo cultural*. Nessa, Moreira lançou mão das ideias de Carnoy a fim de facilitar a compreensão desse período, bem como para destacar como o currículo brasileiro foi se constituindo; a segunda apoiada no enfoque *neocolonialista*. Moreira, na mesma obra, destaca a necessidade de se evidenciar Altbach e Kelly, esses são destacados por ele como os que exerceram forte influência sobre o campo do currículo nos Estados Unidos e também no Brasil.

Na primeira perspectiva, Moreira se apropria da perspectiva de Carnoy acerca de como a escola funcionava como instrumento de controle social, mantendo a ordem. Dessa forma agindo como meio de “inculcação ideológica”. Sendo assim, é possível convencer as crianças de que há sempre justiça no sistema, já que o mesmo lhes confere exercer seus papéis, de maneira que os mesmos são adequados. Segundo Moreira, Carnoy considera a escola como uma reprodutora do sistema, de modo que “a maior fonte da posição social na sociedade capitalista é a origem de classe do indivíduo” (MOREIRA. 1990, P. 19). Sendo assim, Moreira conclui, a luz do que Carnoy desenvolveu, que as escolas reproduzem o “*status quo*” atendendo as necessidades econômicas do sistema.

Nessa perspectiva com base no “*imperialismo cultural*”, segue o discurso de que a transferência educacional ocorrida entre os países de “primeiro mundo” e os “periféricos” são formas de submeter os “povos colonizados aos interesses dos colonizadores [...] Em outras palavras, dependência cultural e alienação

parecem ser [...] os resultados do fenômeno da transferência educacional” (MOREIRA, 1990, p. 20), ou seja, em Carnoy, se tratando de transferência educacional, visto pelo prisma do *imperialismo cultural*, a metrópole é que intervém, seja as normas ou os valores, ambos procedem dela e não do país que os recebeu, ainda que haja uma pequena possibilidade de mudanças no que se recebe. Porém, Moreira destaca como reducionista essa perspectiva, pois foca apenas uma realidade do que ocorre enquanto transferência educacional, dando enfoque central ao que é determinado de um país para outro, como sendo neutro o país que recebe essas propostas.

Como segunda perspectiva apontamos um novo prisma, menos reducionista e mais flexível, o qual Moreira destaca a partir das proposições de Altbach e Kelly, autores americanos que compreendem os colonizados não mais como aqueles que se apresentam como meros receptores de ideias oriundas de países desenvolvidos, mas sim, como os que escolhem se querem recebe-las ou não. Moreira dá ênfase aos que esses autores destacaram que os países receptores, por mais que não desejem essas ideias as consideram como “benéficas”,

No entanto, as especificidades dos países envolvidos não são realmente consideradas. As similaridades entre as nações do Terceiro Mundo são aceitas sem questionamento e uma visão bastante homogênea do trabalho das agências internacionais permeia as análises. O maior problema, porém, que vemos no enfoque neocolonialista é a falta de um quadro teórico desenvolvido. A base teórica de Altbach e Kelly é apresentada em apenas cinco páginas e não consegue, por consequência, penetrar mais profundamente na complexidade do assunto em pauta. (MOREIRA, 1990, p. 23)

O autor evidencia que Altbach e Kelly acentuam que há uma complexidade nas relações entre o país que transfere, e o país que recebe a transferência educacional. Nesse caso, a ação do “colonizador” para com o “colonizado” não reflete uma ação de alienação, como vista no *imperialismo*.

Nesse sentido,

As duas abordagens principais da transferência educacional falham principalmente por não levar em conta, nas

interpretações, a medição dos contextos culturais, políticos, sociais e institucionais dos países centrais e periféricos e por não avaliar devidamente a importância das resistências, adaptações, rejeições e substituições que ocorrem durante o processo. Assim sendo, pouco contribuem para a compreensão dos caminhos seguidos pelo campo do currículo americano após sua suposta transferência para o Brasil. (MOREIRA. 1990, p. 24)

Nessa discussão acerca das teorias do currículo, o autor citado destaca duas perspectivas, porém o mesmo traz uma proposta denominada de “*enfoque triangular alternativo*”. Nesse, o autor traz uma perspectiva não reducionista da transferência educacional, ou seja, uma discussão dinâmica, não tendo esse movimento de transferência como cópia, mas vendo também as mudanças, adaptações críticas e as possíveis rejeições do que foi transferido.

No enfoque criado por Moreira, o qual ele denomina de triângulo alternativo, destacamos as três faces do mesmo. *A priori*, destacamos que o autor traz como foco de sua discussão o processo de transferência educacional dos EUA para o Brasil. Nesse, evidenciamos os vértices do triângulo criado por Moreira (1990), no qual o primeiro vértice discorre sobre “às condições internacionais”, ou seja, o autor destaca que nesse processo, o qual se deu no campo do currículo, mais especificamente, a influência que os norte americanos exerceram sobre o Brasil, por meio de acordos que direcionaram a educação, bem como, a formação de profissionais brasileiros da educação em instituições dos EUA. O segundo vértice trata sobre as “condições societárias”, nessa perspectiva encontramos discussões voltadas para os contextos “sócio-cultural, econômico e político”. Dessa forma Moreira (1990) demonstra que as questões de transferências educacionais se deram para além de uma mera cópia de processos educacionais advindos de um país sobre o outro, mas demonstra que o país receptor dessas ingerências promovia modificações de acordo com suas realidades políticas, sociais, culturais e econômicas. Por fim o terceiro vértice destaca as “condições processuais”, trocando em miúdos, essa última perspectiva perpassa por questões que abordam os “contextos ideativos e institucional da disciplina” (MOREIRA. 1990, p. 45). Essa disciplina destacada por Moreira refere-se a disciplina de Currículos e Programas, a qual incorporava o processo formativo dos professores e especialistas brasileiros, especialmente nos cursos de Pedagogia.

Entendendo um pouco mais acerca das discussões sobre as teorias de currículos, trazendo à baila algumas delas, como as destacadas por Moreira (1990), e lançando mão da própria análise que esse autor faz sobre essas teorias, principalmente, da sua interpretação e criação de uma possibilidade de compreendermos com mais abrangência o processo de transferência educacional, desviando de concepções reducionistas, quando cria a alternativa do triângulo, no qual seus vértices possibilitam discutir a problemática da transferência educacional abordando questões macros e micros, conseguimos, portanto, compreender de que forma a educação brasileira foi sendo forjada aos *moldes* da Ditadura Militar, mediante as transferências educacionais vindas dos EUA para o Brasil, utilizando o currículo como meio de disseminar seus ideais.

Todavia, o campo do currículo foi modificando-se, adequando-se a teorias e perspectivas apropriadas às imposições do momento político e aos ideais dos Governos Militares, visto que no Brasil, as teorias curriculares passaram a beber em demasia nas proposições apresentadas pelos Estados Unidos. Estas influências se deram de forma tão ampla que passaram a nortear não apenas as especificidades desse campo, mas também, a própria formação dos especialistas em educação e professores brasileiros. É nesse contexto que a disciplina Currículos e Programas “surge no Brasil totalmente dominada por idéias tecnicistas americanas.” (MOREIRA. 1990, p. 27).

Ainda destacamos a forte presença dos brasileiros nos Estados Unidos, formando-se nas universidades daquele país, o que levou a difundir tais ideias e a fortalecer as influências dessas teorias no campo de currículo no Brasil. Moreira (1990) aponta para o fato de que os egressos dessas instituições norte-americanas passaram a lecionar a disciplina Currículos e Programas nas universidades brasileiras influenciando a formação dos profissionais de educação no nosso país. Essa disciplina foi incorporada em nossas universidades após a Reforma de 1968¹², a qual “buscou modernizar nossa universidade, organiza-la racionalmente e ajustá-la ao processo de desenvolvimento” (MOREIRA, 1990. p. 133).

¹²Ver Lei 5540/1968 que traz algumas reformas para o ensino superior, referida como a Reforma Universitária.

Sendo assim, no Brasil o campo do currículo nesse período da implantação da Lei 5692/71, sofria diversas influências norte-americanas, não apenas no campo curricular, mas ideológico, político e econômico. Essa influência pode ser percebida há muito tempo, porém ela foi mais especificamente estabelecida no campo educacional a partir de 1964 com o Golpe Militar

[...] todo o panorama político, econômico, ideológico do país sofreu substanciais transformações. Diversos acordos foram assinados com os Estados Unidos visando à modernização e racionalização do país. [...] A tendência tecnicista passou a prevalecer, em sintonia com o discurso de eficiência e modernização adotado pelos militares, e diluiu não só a ênfase às necessidades individuais da tendência progressivista, mas também as intenções emancipatórias das orientações críticas, incompatíveis com a doutrina da segurança nacional que passou a orientar as decisões governamentais. (MOREIRA. 1990, p. 83)

Nesse sentido, o campo do currículo foi um dos grandes agentes de força para adequar a educação aos moldes da Ditadura Militar, por entender-se que o currículo escolar era um dos aliados a possibilitar que a realidade social fosse embutida nele, a fim de reproduzi-la e refleti-la sem muitos problemas, pois trabalhar com a educação, ou melhor, por meio dela, utilizando-a como recurso de transmissão de ideais seria mais receptivo que impor por outras vias. Seria mais prático legislar acerca de uma reforma que atingisse a educação e, por meio do campo do currículo alcançasse o maior número de cidadãos, realizando acordos com países desenvolvidos e destacando projetos e propostas que foram promissoras em seus respectivos países. Com isto o Governo Militar difundiria seus ideais e ainda estariam, aos olhos do mundo, implementando uma política de desenvolvimento da educação em um país com sério déficit educacional.

Vale salientar que o Governo nesse período ditatorial não utilizou apenas a educação como meio de impor seus ideais, mas também eles

[...] hostilizaram e cassaram mandatos populares, [...] excluíram da vida política nacional forças oposicionistas, nacionalistas, lideranças populares e sindicalistas, liberais e até mesmo aliados de primeira hora. [...] Instalou-se não apenas um Governo Militar, do tipo clássico latino-americano, caracterizado pela origem castrense dos presidentes ou pelo totalitarismo repressivo às liberdades públicas no país. [...] por exemplo,

através do Ministério da Educação e Cultura desencadeou-se o processo de controle do saber e do conhecimento, desde a formação primária até o ensino universitário. A intervenção militar na educação foi considerada prioritária, dada a sensibilidade da área, não só em termos dos estudantes, mas pela sua repercussão cultural e no ambiente comunitário da família, da Igreja e até mesmo nos currículos educacionais militares, com suas implicações político-ideológicas. (BRIGAGÃO, 1985. pp.12,13, 18).

Brigagão destaca que o Governo atuou nas mais diversas áreas, mantendo um poder Executivo extremamente forte e que concentrava o poder em si, mas também demonstra que um dos campos de atuação de prioridade foi o da educação, já que no mesmo havia a possibilidade de implantar com mais veemência seus ideais.

A exemplo do que Saviani (2008) destaca com a preocupação dos militares em organizar e zelar pela segurança nacional, Moreira (1990) também se remete a essa questão, uma vez que a maior preocupação do Governo Militar, não resumia-se a preservar a ordem nacional, mas a segurança, e engana-se acreditar ser uma segurança para o povo, mas sim, uma segurança financeira que beneficiava os grupos economicamente privilegiados, e que mantivesse uma relação de interesse entre o Brasil e os Estados Unidos. É nesse entretempo, que destacamos a segunda perspectiva que desejamos evidenciar ao nos remetermos a Lei 5692/71, pois ela foi criada em um momento em que a educação estava sendo utilizada para encobrir os interesses de um Governo ditatorial que, para isto, implementava mudanças de cunho econômico, político e cultural para o país.

Tendo em vista que fizemos um pequeno panorama da educação, no que concerne ao campo do currículo brasileiro, e como esse foi sendo influenciado e construído sobre uma base teórica norte-americana, apoiada em uma tendência predominantemente tecnicista. Isso não quer dizer que não surgissem algumas outras possibilidades de luta, com uma visão mais crítica e problematizadora, mas que na década de 1970, não teve força para se sobrepor ao que era imposto pelo Governo.

Entendemos que além dessas influências curriculares, os programas educacionais eram interligados aos investimentos americanos, visto que os programas propostos não eram desenvolvidos por benevolência dos países tidos

como de primeiro mundo, mas eram repletos de intenções educacionais, que visavam tornar dependente economicamente os países auxiliados com tais propostas.

Nessa relação de dependência em que o Brasil se pôs, frente aos investimentos vindos dos EUA, investimentos esses destacados em Santos (2005) não apenas como financiamento da educação, mas intervindo por meio de capital humano nas instituições e nos próprios convênios realizados entre esses países, de forma que quem ficava à frente dessas ações eram os representantes da USAID.

A ação financeira dos EUA para com o Brasil não se caracterizava por uma atitude de “Bom Samaritano”, uma vez que os Estados Unidos não estavam apenas interessados em investir para solucionar, ou subsidiar a educação brasileira a fim de sanar o analfabetismo ou, alcançar a população com uma educação de qualidade e que os levassem a níveis de conhecimento crítico, identificando os problemas sociais, ou até mesmo percebendo as repressões que o Governo realizava, mas investia visando o domínio, de tornar o país receptor dependente de seu capital, de seus ideais, de sua cultura e de capital humano.

O que se observa é uma combinação, em alta escala, da força (domínio) com o consenso (direção) na busca da conquista da hegemonia, para obter uma identificação entre oprimidos e governantes. Daí o papel importante que a ideologia assume no contexto do totalitarismo. Assim, de acordo com Lowenstein (1983:78), “este regime aspira algo mais do que excluir os destinatários do poder de sua participação legítima na formação da vontade estatal. Sua intenção é modelar a vida privada, a alma, o espírito e os costumes dos destinatários do poder de acordo com uma ideologia dominante, ideologia que será imposta àqueles que não querem se submeter a ela, com os diferentes meios do processo do poder. A ideologia estatal vigente penetra até o último rincão da sociedade (...): sua pretensão de dominar é ‘total’”. (GERMANO, 1993. pp. 28 e 29)

Nesse sentido, a economia brasileira foi decisivamente influenciada pelas ações dos EUA, de forma que as ações voltadas para a educação tencionavam direcionar os estudantes a formações que correspondesse com a proposta do

Governo, que era um forte investimento no campo da indústria. Dessa forma, como manter um campo industrial forte sem a devida mão de obra qualificada?

Na tentativa de responder a esse questionamento, o Governo tonifica suas ações voltando-as para uma formação mais técnica, qualificando os estudantes a fim de que os mesmos pudessem, ao concluírem suas formações escolares, ser capazes de responder às necessidades antepostas pela realidade brasileira. Germano (1993, p. 72) destaca que os militares no poder “tinham em mente construir uma “potência”, garantir a “segurança nacional” e obter a “legitimação” através da construção de “grandes obras””.

Partindo dessas três perspectivas almejadas pelos militares, as quais destaca o autor, entendemos que o Brasil no período de 1964-1985 realizou investimentos consideráveis, que os levou a um patamar um pouco mais elevado, entretanto, a qualidade de vida da população não melhorou nestes anos. Germano avulta que nesse período o Brasil destacou-se entre os países do Terceiro Mundo, visto que conseguiu concentrar “mais de um quarto de todo o desenvolvimento industrial” (GERMANO, 1993, p. 73) dos países periféricos. Em 1979, o Brasil pode declarar-se como um dos países mais industrializados do Terceiro Mundo e ocupava a décima posição entre os países com maior PIB.

Portanto, todo esse investimento veio incorporado a problemas econômicos, uma vez que o Brasil evidenciou mais o “capital privado, em detrimento dos demais segmentos da sociedade”, acarretando dificuldades que extrapolaram os limites econômicos do país, o que desencadeou uma grande dívida externa. Germano destaca que com a

Inserção do país na divisão internacional do trabalho, caracterizada pelo aumento do grau de dependência com relação aos centros hegemônicos do capitalismo. Tal dependência levou o Governo Militar, em fins de 1982, a recorrer ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e a se comportar, segundo Celso Furtado (1983), “como refém do sistema financeiro internacional”. (1993, p. 80).

Retomando a discussão dos investimentos realizados pelos EUA nos países periféricos, destacamos o quanto os mesmos, foram nocivos para a economia brasileira, mesmo o Brasil tendo alcançado níveis consideráveis na economia, frente ao PIB elevado, ao ponto de ocupar uma posição de destaque

no ano 1979, e ter sido considerado como um dos países mais industrializados do Terceiro Mundo, isso não refletiu o que verdadeiramente esses investimentos acarretaram para a educação e para a economia, pois para a educação, iniciou-se um incentivo privado para a mesma, levando o Governo a se distanciar de seu papel enquanto responsável pela educação pública e de qualidade, assim, os investimentos na educação pública tinham propósitos específicos, como nos apresenta Assunção. .

Durante o período da Ditadura Militar no Brasil, o governo usou diversos aparatos governamentais para promover seus ideais e institucionalizar a ideologia da *Lei de Segurança Nacional*. Assim a interferência no sistema educacional se configurou de diversas formas. Não por acaso, nunca se investiu tanto na formação de professores – o que era denominado na época de “treinamento de pessoal” –, quanto no início da década de 1970, período em que o Ministério da Educação foi assumido por Jarbas Passarinho no governo do presidente Emílio Garrastazu Médici. (ASSUNÇÃO. 2009, p. 13)

Nas palavras da autora identificamos uma das grandes preocupações do Governo Militar, que se configurava como a garantia da “Segurança Nacional”, porém como já destacamos anteriormente, com base em Saviani (2008), essa segurança direcionava-se a uma perspectiva econômica e não social, de modo que se inicia um grande investimento para a educação, a fim de que a mesma cumpra o que lhe está sendo proposto: formar para servir.

Nesse percurso de relações do Governo Militar brasileiro com os EUA, para reorganizar¹³ a educação, seja ela nos mais variados níveis, tanto no superior com a Lei 5540 de 1968, quanto com a Lei 5692/71 nos ensinos primários e secundários, ambas refletiram uma adaptação do ensino à realidades do Governo, e não de Estado, uma vez que

Neste processo, a fraseologia da ideologia conservadora buscava ocultar a concreta situação da universidade brasileira,

¹³Essa reorganização se deu na perspectiva do Governo Militar, uma vez que a educação não encontrava-se desordenada, mas ante a nova conjuntura política ela não atendia aos ideais políticos da Ditadura Militar. Não pode negar que havia grandes problemas educacionais, déficit de vagas, baixa qualidade de ensino, falta de infraestrutura, grande número de analfabetos, evasão escolar, entre o outros, mas o país já havia construído, desde os anos de 1930, um sistema de ensino, com uma organização estabelecida desde aqueles anos. Reformas eram necessárias, entretanto, esta reforma ela não visava corrigir os reais problemas, mas sim, difundir relações de dependências e conformismo diante de um Governo Ditatorial.

propagandeando o ideário desenvolvimentista readequado à realidade militar, ou seja, a educação escolar, em especial o ensino superior, seria a alavanca para o progresso. (SANTOS, 2005, p. 107)

Sendo assim, a Lei que regeu a educação em 1971, não foi apenas uma transformação na forma como esse campo iria se ampliar para atender a todos os segmentos da sociedade, mas foi uma forma que o Governo Militar se apoderou da educação a fim de atingir com mais eficácia seu ideário político.

Dessa forma, a educação pública na década de 1970 sofreu de fato alterações em sua organização, principalmente em sua estrutura econômica, já que o Governo Militar inicia o que Veiga destaca como sendo um dos grandes problemas das reformas ocorridas na educação durante a Ditadura Militar, dos quais “o favorecimento da expansão da rede privada de ensino e o pouco investimento na pública” (2007. p. 315), gerou um forte investimento na iniciativa privada, fato este identificado na própria Lei 5692/71, a qual evidencia no

Art. 45. As instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo. (BRASIL, Lei 5692, de 11 de agosto de 1971)

Sendo assim, destacamos a forte influência dos investimentos, concedidos ao Brasil pelos Estados Unidos, a fim de auxiliar no desenvolvimento da educação e dos programas e projetos realizados no campo educacional brasileiro, uma vez que por receber uma proposta tecnicista, na qual o incentivo viria em ampliar e desenvolver a produção industrial, as portas abriram-se para as grandes empresas, de modo que a educação foi ganhando formas que atendessem ao momento político-econômico da época, tornando-a um meio de formar a futura mão de obra qualificada para o mercado emergente.

Dessa forma, segundo o ponto de vista daquele Governo algumas reformas foram de fato necessárias, a exemplo das de 1968 e 1971, uma que estava voltada para a educação superior e mais especificamente, para a formação de professores, e a outra para a formação dos alunos de primeiro e

segundo grau. Essas formações tendiam a direcionar para o trabalho, o que transparece na Lei 5692, nos artigos 5º e 6º, ao iniciar a discussão sobre a formação especial e a formação profissional. Entendemos que uma formação voltada para o nível médio, no caso 2º grau, direcionada a uma perspectiva profissional, remete a necessidade do jovem adentrar no mercado de trabalho com uma maior celeridade, e possuindo uma proposta curricular tecnicista, desviando-se de propostas mais críticas; isto nos deixa mais convictos de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, foi uma proposta de criar uma educação mais técnica, voltada ao trabalho, a fim de possibilitar uma maior segurança econômica ao país, já que os jovens iriam ser “capacitados” mais cedo para atenderem a demanda do mercado de trabalho.

Encontramos já em 1970, no Governo Médici a evidência de uma proposta de direcionar os esforços para uma formação profissionalizante e não científica:

Todo o esforço do Governo será no sentido de quebrar o quase-monopólio do colegial (clássico e científico), atualmente detendo 73% do total das matrículas. Para isso, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e mais os recursos obtidos de convênios com o exterior serão aplicados para vitalizar o ensino profissionalizante. (BRASIL. 1987, p. 406)

Essas orientações curriculares acerca da tendência tecnicista, bem como todo o processo de influência norte americana exercida sobre o Brasil, outorgando poder a instituições internacionais, as quais não apenas trouxeram implicações na educação, mas também na política e na economia, conduziram a educação pública para alguns vieses que geraram grandes problemas nesse campo, uma vez que se iniciou uma desvalorização do professor, da própria educação e da formação dos docentes.

Os professores, privados do direito de escolher os dirigentes de escola, passaram a conviver com a imposição dos calendários cívicos, do patriotismo formal e com a revolta dos alunos, que contribuíram para a conformação de uma situação delicada para os profissionais da educação. O ensino sentiu o golpe, e os professores, tomados pelo medo, pela desconfiança e pela sobrecarga de trabalho, eram afetados particularmente em um contexto geral da sociedade, no qual aderir ou calar-se são as únicas modalidades de servir aos alvos postos pelas exigências econômicas e políticas da doutrina oficial. (LIRA. 2009)

Enxergando por esse prisma, fazemos algumas indicações que nos remetem ao questionamento inicial acerca da lei 5692/71. Esta Lei não foi apenas uma reforma na educação, mas um reflexo do que se processava político e economicamente no Brasil, uma vez que nesse processo de adequar a educação aos moldes do Governo Militar, a fim de atingir com mais veemência a população, de forma que não houvesse uma possibilidade (que não fosse a luta) de se desvincular do projeto político, entendemos que lançar mão de um projeto educacional, tornou-se, nesse momento, uma das estratégias mais abrangentes e que açambarcou a população e os profissionais da educação a executarem os ideais do Governo com menos resistência. Portanto, na perspectiva educacional, econômica e política do período, compreendemos que essa Lei, não apenas reformou a educação, mas foi utilizada como meio de manifestação do poder do Estado sobre o povo, a fim de manter suas perspectivas ideológicas.

Aparentemente houve um grande investimento na educação, quando atentamos para formação dos professores, entretanto, eram direcionadas aos interesses do Governo, aligeirando algumas outras formações, a fim de “capacitar” profissionais para estarem aptos a “proliferarem” o que a Reforma de 1971 havia modificado, como modelo destacamos o aligeiramento das formações destinadas à disciplina de Estudos Sociais. A exemplo disso Conti(1976) realça esse aligeiramento das formações antes mesmo da Lei em destaque.

Em outubro de 1964, o Conselho Federal de Educação aprovou a criação de três tipos de licenciaturas, destinadas à formação de professores “polivalentes” para o ciclo ginasial, com a duração de três anos. Eram as seguintes: Letras, Ciências e Estudos Sociais. Assim nasceram as chamadas “licenciaturas curtas” que anos depois se restringiriam ainda mais, transformando-se no que chamaríamos de “ultra curtas” [...] Em 17-1-72, o Conselho Federal de Educação aprovou a Resolução nº 1 daquele ano, reduzindo o tempo útil da licenciatura curta de Estudos Sociais para 1200 horas.(1976, pp. 60 e 61).

Segundo o autor identificamos que a Ditadura Militar trouxe consigo e em suas reformas educacionais alguns problemas, que desencadearam vários outras dificuldades, a exemplo dessas formações curtas, que a princípio tinham

a duração de 2.050 horas, ou seja, durariam três anos. Contudo, com o advento da disciplina de Estudos Sociais, agora moldada conforme os ideais do Governo Militar, uma vez que as disciplinas de Geografia e História haviam sido fundidas em uma área de conhecimento, houve a necessidade, por parte daquele Governo de formar pessoal para atender as propostas de ensino da DM, sendo assim, emerge as formações tidas como “ultra curtas”, de duração de um ano e meio. Observando esse aligeiramento, retomamos a discussão acerca de uma formação voltada para a perspectiva do mercado, ou seja, o Governo Militar não estava preocupado em formar professores da disciplina de Estudos Sociais que fossem críticos, ele intencionalmente direcionava esta formação para um processo de alienação, uma formação que lhes fossem “menos problemáticas”, e que lhes oferecessem menos resistência, tanto por parte dos alunos, quanto dos professores. Devemos ressaltar ainda a necessidade desta formação pelos professores, visto que nos estados onde já havia concursos, como no caso de São Paulo, os professores de História e Geografia, já efetivos, se recusaram a lecionar uma disciplina a qual não tinham sido aprovados em concurso público.

Diante deste quadro e de outras pressões provocadas pelo crescimento populacional do país, do movimento de migração do campo para a cidade e do número crescentes de alunos que passavam a ingressar na escola pública, fica evidente a necessidade de formação de professores de Estudos Sociais de forma aligeirada.

Todavia, é do conhecimento de grande parte dos estudiosos que o Governo Militar recorrendo a um forte aparato de censura e controle, passando a fiscalizar o que se estava propagando nas escolas, com a organização de delatores e interventores. Este projeto de controle pode ser observado ainda na lei 5692/71, que retirou do currículo da escola básica as disciplinas de Filosofia e Sociologia, possivelmente, para os militares estas seriam perturbadoras da “ordem e progresso”, e, assim como também ocorreu com as disciplinas de Geografia e História, que foram fundidas em uma única disciplina tida como Estudos Sociais.

Corroborando a discussão curricular destacada por Moreira (1990), apontamos a “Reforma Educacional Militar”, a qual segue como uma reprodução advinda mais especificamente dos EUA, ou seja, essa lei junto as concepções

políticas, econômicas e sociais da época não se projetaram como reflexo exclusivo dos Norte Americanos, mesmo sendo o Brasil consideravelmente influenciado por eles, tanto na economia quanto na educação. Porém, assim como destaca Moreira, essas transferências não anularam as realidades existentes no Brasil, de forma que tanto o contexto político, quanto a perspectiva econômica influenciaram as transferências educacionais oriundas dos EUA.

Portanto, a Lei 5692/71 não se configurou como fruto de uma reprodução fiel de uma proposta curricular Norte Americana, ela foi de fato elaborada a partir das necessidades criadas pelos militares e influenciada e produzida em um momento que o Brasil sofria diversas ingerências dos EUA, entretanto, sua composição se configurou como recurso do Governo Militar a fim de propagar seus ideais, de forma que alcançasse de forma mais abrangente a população que ingressasse na escola pública.

2.2 A educação nos moldes da Ditadura Militar: o livro didático como um artefato de difusão dos ideais militares

A educação no Governo Militar apresentou-se como palco de possibilidades para difusão dos ideais políticos e econômicos almejados por esse Governo, a exemplo de todos os esforços dispensados para esse período em articulações com modelos estrangeiros, mas especificamente com os dos Estados Unidos. A educação tornou-se um campo profícuo de ingerência Militar, pois, nela havia a possibilidade de alcançar, com mais eficácia, grande parte dos segmentos sociais que frequentavam a escola pública, mas também a escola privada, já que os livros didáticos adotados em uma e em outra eram, em geral, os mesmos. Porém, o foco da nossa pesquisa não é a escola privada.

Nesse sentido, entendemos que a educação não representa um campo alheio as demais áreas de atuação do Governo, pelo contrário, percebemos que esse campo foi profundamente afetado pelos outros, tais como a economia, a política e a cultura. Dessa forma, na Ditadura Militar, uma grande influência política e econômica se deu sobre a educação, de modo que os grandes

direcionadores das reformas da educação conduziram o currículo para um campo que atendesse a essas duas áreas, a fim de que o Governo pudesse obter uma resposta mais consistente aos seus ideais. Dessa forma, entendemos que a disseminação dos ideais que se pretendia para a economia e a política naquele contexto, foram divulgados por meio da cultura, tendo como veículo dessa difusão a educação. Desse modo é que se dá o controle sobre os currículos, de modo que os recursos didáticos que fossem utilizados em sala de aula, com o livro didático, se tornaram também alvo de censura daquele Governo.

Entretanto, entendemos que a influência que a Ditadura Militar exerceu sobre a educação extrapolou as políticas de currículo e também não se deteve apenas a criação de leis que iriam reger o campo em destaque. Mas foram bem mais abrangentes, afetando diretamente alguns recursos didáticos que compõem o processo educativo, a exemplo do livro didático. Para que o leitor compreenda o papel deste recurso como fonte de pesquisa apresentaremos a seguir um debate sobre esta questão.

Para tanto, entendemos que os livros didáticos não serviam apenas para as práticas escolares, ou seja, não eram apenas o planejar, ou como se daria a aula, mas orientavam o que seria ministrado, o que os alunos deveriam aprender, uma vez que, com o advento da utilização do livro didático como guia do professor, não haveria mais, necessidade do professor buscar outro recurso, pois já estava completo o que se deveria ministrar.

Entendemos que o livro didático não existe isolado do contexto que o cerca, porém, ele é um “formador de identidade”, ou seja, ao mesmo tempo em que ele age enquanto recurso didático, também desenvolve concepções morais, a partir de textos, imagens, charges, tirinhas, conduzindo os que o utilizam a perceberem e forjarem conceitos e atitudes que se destacam em seus conteúdos. Corrêa evidencia que

[...] não se pode perder de vista a existência da política do livro didático visando à formação das massas populares com base em conhecimentos a que estas deveriam ou não ter acesso, o que significa não só o controle sobre os conteúdos escolares a serem ensinados e, de certo modo, o controle sobre as práticas escolares, como também sobre a produção desse tipo de livro. (2000, p. 17)

A autora destaca que o livro didático ocupa um espaço na Cultura Escolar mais abrangente que os outros elementos dessa categoria, não por se tratar de um objeto da escola que possua uma posição de destaque em detrimento dos outros, mas por ele realizar essa conexão entre a Cultura Escolar e a Cultura Social, uma vez que nenhum dos objetos que compõem a cultura que é própria da escola foi tão influenciado por uma perspectiva do mercado como o livro didático, ou seja, analisar o livro didático enquanto parte integrante da Cultura Escolar é, também, perceber a relação dessas culturas, nas quais, uma influencia a outra de forma que nos possibilitam analisar, tanto a ação da escola, quanto da sociedade sobre o sujeito e, dessa forma, compreender melhor como funciona essa formação social, da qual os alunos e professores fazem parte, porém não agem exclusivamente dentro da escola, em ações isoladas, ambos pertencem a contextos sociais distintos.

Tomando como base a discussão acerca das influências que o livro didático sofreu por parte do mercado, atentamos para a assertiva de Corrêa (2000, p. 22) quando destaca que possivelmente, “nenhum material escolar sofreu tanta influência do mercado quanto esse. Fundamentalmente porque as políticas do livro escolar mantiveram conectados os interesses estatais aos privados”. Sendo assim, a sua configuração tanto se deu por influências das perspectivas pedagógicas, em voga em cada época, quanto por motivos que pudessem tornar o livro didático um objeto de venda, uma mercadoria, Bittencourt (2004) também destaca esta perspectiva do livro como mercadoria.

Corroborando a afirmação de Corrêa sobre a ótica diferenciada que o livro didático nos proporciona enquanto elemento da Cultura Escolar, vendo-o de igual forma como um objeto mais amplo, que transita entre as duas culturas, tanto a de dentro da escola, quanto a de fora, recebendo influência de ambos os ambientes e fazendo esse papel de formador de identidade, destacamos que os acordos realizados entre o MEC e a USAID influenciavam diretamente a educação brasileira no Governo Militar e, conseqüentemente os livros didáticos. Entre os acordos realizados, o de 06 de janeiro de 1967 versava sobre o livro didático, a exemplo do que Romanelli aponta:

[...] – Acordo MEC-SNEL-USAID de Cooperação para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais. Por esse acordo, seriam colocados, no prazo de 3 anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas. Ao MEC e o SNEL incumbiriam apenas responsabilidades de execução, mas, aos técnicos da USAID, todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro [...], até os detalhes de maior importância como elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não-brasileiros, vale dizer, americanos. (2001, p. 213)

A autora destaca um dos acordos firmados entre o MEC e a USAID deixando evidenciar o quanto a nossa educação sofria ingerências oriundas dos EUA, destacando que essa instituição agia de forma muito abrangente, a ponto de responsabilizar-se pela confecção dos livros didáticos que seriam utilizados no Brasil. Vale salientar que muitos desses livros eram produzidos por norte americanos.

Chervel (1990) ao discutir a história das disciplinas escolares, advoga a causa da cultura escolar demonstrando esse processo no qual a escola está inserida, a exemplo da relação entre a cultura interna e a externa. Realçando sua crítica quanto as teorias que entendem a escola como passiva, compreendendo a mesma apenas numa perspectiva na qual suas práticas educativas fossem subproduto do que é externo. Ele realça a necessidade de entender a escola como uma instituição viva, na qual as disciplinas escolares não são apenas produtos simplificados dos estudos realizados nas universidades e transformados em conhecimentos escolares, enfatizamos, portanto, o que ele destaca como uma problemática que

Distingue-se de todas as que foram levantadas até o presente na história do ensino. Longe de ligar a história da escola ou do sistema escolar às categorias externas, ela se dedica a encontrar na própria escola o princípio de uma investigação e de uma descrição histórica específica. [...] Se o papel da escola é o de ensinar e, de um modo geral, o de “educar”, como não ver que a história da função educacional e docente deve constituir o pivô ou o núcleo da história do ensino? [...] E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem

por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL. 1990, p. 184).

As palavras de Chervel destacam a importância de compreendermos como a escola, e a cultura que lhe é própria pode de forma concreta interferir na cultura social, de modo que ambas se relacionem. O que gostaríamos de destacar com essa discussão é que, o livro didático é fruto dessa relação. Nessa perspectiva, entendemos que por ele ser esse instrumento que transita entre as duas realidades, tanto a escolar quanto a social, destacamos que, assim como, a escola tem sua autonomia cultural, ainda que regida por leis oriundas da realidade externa, ela influencia o que deve ser trabalhado como conteúdo e metodologia nos livros didáticos. Entretanto, há essa relação de poder entre o que se ensina e o que de fato está escrito.

Gatti Junior (2004) em seu trabalho de doutoramento realiza uma pesquisa com professores universitários, que ao mesmo tempo, produziram livros didáticos. Ele faz um panorama da formação de cada um dos professores pesquisados e em seguida demonstra o quanto esse processo formativo dos mesmos, seja enquanto estudantes ou como professores, dos mais diversos níveis de ensino, tornaram-se determinantes na produção de seus livros didáticos. Esse processo educativo que o autor destaca, reflete um pouco essa relação, na qual a cultura escolar interage com a cultura social. Desta feita, destaque novamente o quanto a Cultura Escolar, seja ela atuando no aluno ou no professor, torna-se um diferencial na produção do livro didático. Ainda que os autores estejam apenas atendendo a uma perspectiva do mercado editorial.

Adentrando na problemática do livro didático, buscando compreendê-lo como um elemento formador de identidade e como objeto da Cultura Escolar, podemos percebê-lo enquanto “instrumento, por excelência, da análise sobre a “mediação” que a escola realiza entre a sociedade e os sujeitos em formação, o que significa interpretar parte de sua função social” (CORRÊA. 2000. 19).

Nesse processo pelo qual o livro didático passou, de representar uma cultura mais ampla e, também tornou-se um objeto voltado para o mercado, no qual, seu valor estava não mais no que ele representava enquanto instrumento da prática educativa, mas sim de como ele facilitaria e de que forma estaria respondendo as expectativas do Governo, já que serviria não mais, apenas,

como instrumento didático, mas como um meio rentável ao mercado e, a *posteriori*, como propagador de ideais de um Governo ditatorial.

A partir dos anos de 1970 a produção do livro didático ganhou uma nova conotação, pois

A maior parte dos autores de livros didáticos, desde a década de 1970, teve que voltar sua escrita para o público da escola brasileira que se expandia em termos quantitativos. A eficiência do texto didático não estava mais na capacidade do autor rebuscá-lo, mas sim, em torná-lo compreensível para adolescentes e jovens integrantes do sistema escolar brasileiro. (GATTI JÚNIOR. 2004, p. 45).

Dessa forma, junto com o que já vinha acontecendo no Brasil, a partir dos acordos realizados entre o MEC e a USAID, mais precisamente em 1967, inicia-se um incentivo norte americano, uma política de distribuição de livros didáticos para escola pública. Nesse contexto favorável ao mercado inicia-se o que Assunção (2008) chama de *boom* do mercado editorial. Gatti Júnior (2004) menciona que a escola expandia-se em quantidade o que é um fato na Ditadura Militar, porém, para acompanhar esse crescimento tanto os autores, quanto as editoras e o mercado editorial como um todo adequaram-se a esse movimento. Os autores adequaram seus textos aos públicos que iriam receber seus livros, não mais aqueles textos rebuscados, mas uma linguagem que as massas pudessem compreender. Já as editoras, ao passo que os autores modificavam seus textos preocupavam-se com a venda do produto, ou seja, para as editoras “[...] o que importa não é a ideologia contida no livro e sim sua aceitação no mercado” (MUNAKATA, 1997, p. 33).

O que se evidencia nesse processo e inclusive nas mensagens presidenciais é a forte determinação do Governo, independente dos seus líderes, de investir na educação, uma vez que, ao analisarmos essas mensagens, de 1970 a 1980, identificamos um aumento considerável de investimentos na compra de livros didáticos e na distribuição dos mesmos.

Esse maior investimento se deu devido a outros fatores, um deles foi o incentivo do Governo em aumentar o número de escolas em todo o país diante da pressão social do número crescente de moradores das cidades e do

crescente desenvolvimento industrial que necessitava de mão de obra qualificada, como se pode observar no documento citado a seguir:

Para esse fim, estão em plena vigência dois convênios. Um, com a USAID, no valor de 64 milhões de dólares, com participação igual do Brasil e da Aliança para o Progresso, visando a instalação de 287 ginásios orientados para o trabalho no Rio Grande do Sul. Em Minas Gerais, na Bahia, na Guanabara e no Espírito Santo. O outro convênio, com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), abrange 29,5 milhões de dólares e cobre os estados do Pará, Sergipe, Goiás, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Distrito Federal, no total de 50 ginásios, com o mesmo objetivo. (BRASIL. 1987, pp. 405 e 406).

Intercruzando o que Gatti Júnior afirma acerca dos livros didáticos, ao destacar que, na década de 1970 ele passa a ocupar uma posição de destaque, aumentando seu consumo, bem como sendo tomado como guia para os professores e alunos, com as mensagens presidenciais da década de 1970, compreendemos melhor um dos motivos desse consumo ter sido elevado, visto que o número de escolas nesse período também foi aumentado.

Portanto, acreditamos que o livro didático pode ser analisado de diversas formas, tanto sua estrutura, suas formas, as imagens que preenchem suas páginas. Todavia, temos a necessidade de realizarmos

[...]análises sob o prisma de certos valores de uma época. Quer na forma de uma simples narrativa ou de poesia de abordagem histórica, política ou geográfica, os textos que compuseram os livros escolares na trajetória histórica da educação escolar são registro a serem decodificados no que se refere aos saberes a inculcar e que tiveram como instrumento de inculcação as práticas educativas escolares. (CORRÊA. 2000, p.19)

A nossa análise levará em consideração tal perspectiva para que possamos saber como o Governo agia, porém precisamos também, a partir de um olhar mais arejado sobre o livro didático, verificar que nem sempre a intenção daquele Governo, com normatizações estabelecidas por lei eram devidamente cumpridas a risca. Queremos, neste trabalho, ver o outro lado da moeda. Destarte, desejamos identificar exatamente os conteúdos dos livros didáticos de Estudos Sociais, a fim de nessa trajetória, trilhada página a página, possamos enxergar, mediante a luz dos documentos que regiam a educação, a organização

e produção dos livros didáticos, compreender como a Ditadura Militar lançou mão desse instrumento para propagar seus ideais e, como os autores comportavam-se frente a essas diretrizes impostas pelo Governo, burlando ou seguindo-as.

Capítulo 3 –O livro didático de Estudos Sociais no Brasil

3.1 Estudos Sociais no Brasil: origem, difusão e reestruturação.

Os Estudos Sociais apresentou-se com diversas facetas em sua trajetória, até tornar-se os Estudos Sociais que destacamos como disciplina escolar incluída no currículo da educação básica no período da Ditadura Militar. Esta, conforme já apresentamos no primeiro capítulo, resultou da substituição e fundição de duas disciplinas, Geografia e História. No entanto, queremos frisar que essa disciplina não se remete apenas ao momento em que os militares a tomaram como recurso difusor de seus ideais, mas também demonstrar que no Brasil, ela fora criada antes da Ditadura Militar, no início do século XX.

Nos Estados Unidos, no início do século XX, já havia a discussão de como se organizaria os Estudos Sociais, disciplina esta que tinha como proposta trabalhar uma educação que possibilitasse aos jovens uma acomodação às leis da vida social, bem como os auxiliassem a terem uma melhor definição de suas responsabilidades frente à sociedade, dando-lhes condição de possuir uma melhor adaptação às demandas sociais.

Ainda voltados para as concepções norte-americanas, Issler (1973) destaca que em 1928, o “Conselho Nacional para os Estudos Sociais” definia que os Estudos Sociais deveriam contribuir para a educação abordando os seguintes itens:

Aquisição de conhecimentos;
Desenvolvimento do poder de raciocínio e julgamento crítico;
Treinamento em estudos individuais;
Formação de hábitos e habilidades;
Treinamento em padrões desejáveis de conduta. (1973, p. 187).

Como se pode observar no último tópico desta citação, a questão do padrão de conduta era um ponto definidor de políticas estabelecidas para a população norte-americana frente ao projeto de desenvolvimento econômico e

cultural que se pretendia para aquele país, e a escola foi utilizada como veículo de difusão dos ideais que se pretendia para aquela sociedade.

Nesse sentido, essa disciplina baseava-se em eixos da História, Civismo, Economia, Sociologia, Problemas de Democracia, Atualidades e a Nova Geografia¹⁴. No entanto, os conteúdos de História ocupavam uma posição de destaque, seguido do Civismo, visto que os de História forneciam a maior quantidade de conteúdos para os Estudos Sociais e o Civismo, por manter um grande encadeamento com a História. Segundo Issler, “os Estudos Sociais deveriam funcionar como um instrumento de preparo do futuro cidadão, antes de assumir o seu papel social e profissional” (1973, p. 192). Assim, se observa a relação entre o projeto de desenvolvimento econômico e o projeto de educação que se estabelecia com esta disciplina.

Sendo assim, corroboramos a assertiva de Nadai quando demonstra que os Estudos Sociais não devem ser reduzidos “[...] a uma só modalidade ou então articular os Estudos Sociais, preferencialmente, à política educacional pós-64” (1988, p. 1), uma vez que toda uma formação acerca dessa disciplina já existia. Todavia, o que ocorreu após 1964, foi a mudança dessa disciplina para atender os fins desejados pelo Governo Militar e, no início do século XX, destinava-se a atender a um tipo de desenvolvimento econômico capitalista que se pretendia para o Brasil.

Issler (1973) ainda destaca um percurso dos Estudos Sociais nos Estados Unidos, o qual se evidencia em cinco períodos antes de se apresentarem com um caráter contemporâneo. Dessas etapas, torna-se interessante frisar a que se evidenciou entre os anos de 1916 e 1936, na qual os Estudos Sociais alcançaram seu verdadeiro propósito, visto que, uma

Abordagem científica para educação, maior atenção às diferenças individuais, aplicação da psicologia educacional e a preocupação com o estudante, encorajaram um novo e experimental estudos sociais. [...] É também a época que se

¹⁴ A Nova Geografia, também conhecida como “revolução quantitativa” ou Geografia Teorética, surge após a Segunda Guerra Mundial se estendendo até os anos 1989, com o fim da Guerra Fria. Essa corrente visava mais a parte estatística e matemática da Geografia, tendo o foco no emprego da geometria. Mesmo seu termo apresentando uma perspectiva atual, ela não corresponde à Geografia dos dias atuais, não caindo, porém, em obsoleto. Para melhor compreensão ver (GODOY, 2010).

manifestou com grande intensidade a influência de Dewey. (ISSLER. 1973, p. 196)

O autor destaca duas fases anteriores a esse período, porém, compreendemos que elas não possuem tanta relevância para a nossa pesquisa que tem esse recorte histórico, uma vez que é nesse momento que no Brasil, no final da década de 1920, no conhecido movimento da Escola Nova, mais precisamente no seu cerne, que os Estudos Sociais inicia sua trajetória, visto que essa disciplina é proposta para ser incluída no currículo escolar brasileiro. A partir das ideias norte-americanas, vindas com a Escola Nova, que se tenciona trabalhar uma nova visão da educação, a qual desenvolveria alterações metodológicas e programáticas nas escolas.

Podemos ter como referencial da implantação dessas propostas o “Programa de Ciências Sociais”, de 1934, o qual foi criado pelo Instituto de Pesquisas Educacionais que na época tinha como diretor Carlos Delgado de Carvalho. O Instituto estava associado ao Departamento de Educação do Distrito Federal que era dirigido por Anísio Teixeira.

Dessa forma, os Estudos Sociais tinha como característica, envolver o aluno em um novo contexto que se constituía para uma dada sociedade, por meio do ensino a ele ministrado. Delgado de Carvalho, que foi um dos responsáveis pela elaboração do primeiro currículo de Estudos Sociais implantado no Brasil, acreditava que a escola podia regular essa relação entre o aluno e a comunidade. Acreditamos que essa concepção foi oriunda de seu contato, com a obra de John Dewey, o qual realçava que deveria se ter uma escola que levasse as crianças a aprenderem a partir de seus envolvimento sociais, por meio de suas experiências com a sociedade.

Nesse ínterim, os Estudos Sociais no Brasil têm um movimento inicial, tornando-se canal para unir o conhecimento científico às relações sociais. Delgado de Carvalho compreendia que nessa disciplina “a escola encontrava os elementos para a formação do cidadão e, assim, [pudesse] chegar a tais resultados” (FERNANDES, 2008, p. 04).

Contudo, é importante destacar que nem sempre os Estudos Sociais receberam esta nomenclatura, inicialmente era conhecido por Ciências Sociais, porém, foi-se percebendo que esse campo de estudo não era produtor de

conhecimento, levando o mesmo a ser renomeado, sendo então denominado de Estudos Sociais.

Issler (1973) realça que os Estudos Sociais diferenciavam-se das Ciências Sociais visto que “esse último é um corpo de materiais escolares que trata do relacionamento humano. Ele é o produto de pesquisa, conhecimento e experiência” (p. 200). No entanto, esse autor ainda frisa que os Estudos Sociais correspondiam “àquelas porções da ciência social que tem sido selecionada com propósitos educacionais. O professor de Estudos Sociais [...] Precisaria, em outras palavras ser um preparador de currículos” (p. 200).

Carvalho também expressa essa diferente relação entre os Estudos Sociais e as Ciências Sociais ao destacar que

As Ciências Sociais são ensinadas sob a forma de Estudos Sociais. De fato, entre estas duas expressões existem diferenças significativas, embora tenham sido, durante muito tempo, indiferentemente usadas. [...] Os Estudos Sociais têm campos idênticos, pois tratam de relações humanas e compreendem as mesmas disciplinas. Mas seu objetivo não é propriamente a investigação, mas sim o ensino, a vulgarização. O seu propósito não é fazer progredir a Ciência, mas educar. Sem ser ciência normativa, as Ciências Sociais guiam os estudos sociais e os levam a conclusões práticas, instrutivas e úteis. (CARVALHO, 1970, pp. 15 e 16).

O autor evidencia que por um tempo não houve essa distinção entre as duas áreas sendo uma usada como sinônimo da outra, indistintamente. Porém, apesar do autor destacar que ambas possuíam campos muito semelhantes, ele também entendia que não podia considerar os Estudos Sociais como Ciências Sociais, tendo em vista que uma destinava-se a produção de conhecimento e outra à difusão de conhecimento. Esta proposição, para nós conservadora, era comum ao debate da época, no entanto, atualmente, entendemos que elas são disciplinas distintas, tendo em vista seus objetivos, ou seja, o acadêmico e o escolar (CHERVEL, 1990). Assim, não estamos cobrando de Carvalho um posicionamento como o nosso, pois estaríamos cometendo um grave erro histórico, ou seja, agiríamos de forma anacrônica, tomando o que hoje temos como conhecimento científico já elaborado e equiparar aos posicionamentos e propostas de estudiosos de outrora. Sabemos que esta distinção não era um tema estudado na década de 1920, porém, havia a necessidade de dissociar os

campos e definir com exatidão o que era peculiar aos Estudos sociais. Assim, é que autores como Delgado de Carvalho justificavam suas posições.

Este mesmo autor também destacava que o currículo deveria se relacionar com a realidade do aluno, ou seja, uma aproximação com o contexto social do alunado, tal ideia foi evidenciada no movimento encabeçado pelos escolanovistas, grupo que Carvalho fazia parte, inclusive, participando das discussões e assinando o documento que ficou intitulado como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Ele propunha que a escola deveria abordar um currículo que mantivesse estreita relação com a realidade dos alunos e que levasse em consideração o contexto da época, eliminando o desenvolvimento dos conteúdos de forma mnemônica e repetitiva. Nessa perspectiva, Carvalho defendia que

[...] é no campo dos Estudos Sociais que se fazem sentir de modo mais significativo estas falhas de nossos currículos e programas. O resultado é claro: 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. 55)

Tomando como base esse ponto de vista percebemos que os Estudos Sociais seria o redentor do currículo brasileiro e que era a disciplina apropriada ao momento, uma vez que trazia aos alunos o conhecimento produzido naquele momento histórico, possibilitando ainda proposições aproximadas do que atualmente denominados de interdisciplinar, a qual mesclaria os aspectos geográficos, históricos, econômicos, políticos e sociais, fazendo dessa disciplina, aos olhos da linha das ciências humanas, um componente curricular completo.

Todavia, segundo o próprio Carvalho, “estas disciplinas [...] não nos deve levar a esquecer que cada uma delas só nos dá da vida social uma parte da explicação, uma visão parcial, um aspecto das cousas” (1953, p. 56), elas não se imbricavam ao ponto de uma perpassar a outra, fornecendo uma ideia próxima daquilo que hoje denominamos de interdisciplinaridade.

Tomando como referência essa discussão, destacamos que os Estudos Sociais aparecem inicialmente no Brasil com Anísio Teixeira, introduzida nos

currículos das escolas primárias, tendo forte influência das ideias norte-americanas, especialmente aquelas difundidas por Dewey, como foi debatido anteriormente. Nadai (1998) demonstra que os Estudos Sociais chegaram ao Brasil a partir dos anos de 1920, desenvolvendo-se e ganhando espaço até os anos de 1960, período que é possível identificar algumas inovações nos programas escolares e nas metodologias de ensino da época.

Conti (1976) destaca que Delgado de Carvalho foi um dos primeiros a ter o cuidado de diferenciar Estudos Sociais de Ciências Sociais. O mesmo também foi o responsável por elaborar o primeiro programa de Estudos Sociais para a escola primária, juntamente com Anísio Teixeira, o qual tinha como título “Estudos Sociais para Escola Elementar”, no entanto, só em 1962, quando há a reedição desse programa é que a disciplina ganha uma nova denominação “Estudos Sociais para a Escola Primária”, sendo essa terminologia designada à área curricular da escola primária.

Antes da Reforma de 1971, os Estudos sociais já ocupavam os currículos das escolas brasileiras, porém de forma desordenada, ora implementada no currículo, ora retirada. Contudo, a Lei 4024/1961 normatizou os Estudos Sociais, que passou “a figurar entre as disciplinas optativas sugeridas pelo Conselho Federal de Educação, para o ensino médio”. (LEME. 1987, p. 2)

As proposições iniciais dos Estudos Sociais também eram conservadoras, porém não tinham conotações ditatoriais. Esta disciplina, no período de Delgado de Carvalho, pretendia moldar o cidadão a uma sociedade capitalista. Uma das concepções estabelecidas era que o ensino deveria se articular com a realidade que vive o aluno, dessa forma, o ensino da disciplina deveria estar articulado com a esfera política e econômica que movimentava o país.

Outrossim, não podemos deixar de mencionar o movimento escolanovista, no qual seus propositores pretendiam um projeto modernizador para o país, a partir de propostas que criticavam a escola tradicional, mas que pretendiam uma sociedade pautada nos princípios da modernidade norte-americana, capitalista e conservadora. O que a Escola Nova pretendia não era necessariamente criticidade, mas sim, acomodação a um novo modelo de capitalismo que se implantava mundialmente naquele momento, eram ideias

modernizadoras da cidade, da escola, da vida cotidiana, do consumo e da produção.

Diferentemente deste período, mas também com um cunho ideológico os Estudos Sociais foi, a partir de 1971, retomado no currículo escolar brasileiro, sendo relevante levantar uma discussão em torno disso, bem como evidenciando enquanto disciplina no período da Ditadura Militar, mais precisamente, na década de 1970.

Com a ascensão do Governo Militar no poder em 1964, inicia-se a criação de uma gama de leis, a fim de “por ordem” no país, tomando a educação como a principal área para este fim, criando-se pelo menos 06 (seis) leis, sem considerar todos os decretos-leis, as resoluções, os pareceres e a Constituição de 1967, que tinham o objetivo de manter a ordem nacional.

Nesse sentido, destacamos a Lei 5.692/71, a qual “fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências” (BRASIL, Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971), nela vamos identificar que houve alguns direcionamentos voltados para a organização dos anos de ensino, a partir deste documento organizado em 1º e 2º graus, indicando que o – Conselho Federal de Educação - CFE - estava incumbido de organizar e coordenar o núcleo comum como indicado no Art. 5º - “a) as matérias relativas ao núcleo comum de cada grau de ensino serão fixadas pelo Conselho Federal de Educação”. (BRASIL, Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, parágrafo único, alínea a).

A Resolução de 1º de dezembro de 1971 define o núcleo comum ao currículo obrigatório para os 1º e 2º graus, no qual encontramos:

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.

Esta resolução trazia como núcleo comum essas três áreas do conhecimento: Comunicação e Expressão que abrangia a Língua Portuguesa, a área de Estudos Sociais que envolveriam as disciplinas Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil, e, por fim, Ciências que seria composta pelas disciplinas Matemática, Ciências Físicas e Biológicas.

Na matéria de Estudos Sociais a resolução discorria que deveria ser abordado as disciplinas de Geografia, História e a Organização Social e Política do Brasil. No entanto, aparentemente, os Estudos Sociais não demonstravam muita diferença da disciplina proposta por Delgado de Carvalho, a qual abrangeria outras áreas do conhecimento, ultrapassando às propostas pela resolução. É importante frisar que o cerne da discussão não estaria em torno do formato da disciplina, mas na mudança de governo da época, caracterizada pela alternância de militares no poder, usando-a como meio de controle, a fim de abordar assuntos e temas que pudessem dar respaldo e reforço aos ideais do governo. Ainda na resolução 8 de 1971, no Art. 3º, alínea b, a qual versa sobre o que deveria visar o ensino, encontramos:

Nos Estudos Sociais, ao ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento. (BRASIL, Resolução 8, de 1º de dezembro de 1971)

Os Estudos Sociais, ao ganhar corpo e forma de disciplina escolar, com objetivos específicos no Brasil, foi se moldando aos padrões do Governo da época, mesmo sendo criado por educadores que trouxeram mudanças consideráveis para a história educacional, em contrapartida, sabemos também que as políticas educacionais de cada tempo histórico são influenciadas, de certa forma, por interesses de quem detém o poder. Sendo assim, essa disciplina foi sendo utilizada com objetivos de moldar um determinado tipo de cidadão, visando excluir o papel de criticidade implícito às disciplinas, nesse sentido, esta nova disciplina além de acomodar o cidadão, como foi sua proposta inicialmente na década de 1930, objetivava suplantando as liberdades conquistadas pela sociedade brasileira.

No que concerne a essa discussão, o Governo Ditatorial aproveitava-se da experiência da década de 1930 e de seus ideais, para implantar uma disciplina que difundia os objetivos do capitalismo, direcionando os jovens a esse modelo econômico e a alienação sobre o que ocorria na sociedade brasileira. Com o advento da Ditadura Militar essa disciplina ficou subordinada aos ditames

do Governo da época, dessa forma, conseguimos perceber que a junção das disciplinas de História e Geografia, como se fossem apenas uma, não surgiu de uma preocupação pedagógica interdisciplinar, mas para fins de controle.

Com a junção dessas disciplinas e com as produções de livros didáticos sob a égide da Ditadura, os conteúdos que seriam publicados¹⁵, conforme as orientações e determinações do Governo, o qual por meio da censura “vigia” tudo o que se contrapunha a ele, foram ganhando forma de uma história meramente voltada a uma concepção conservadora de fatos históricos e a valorização de se trabalhar datas comemorativas, bem como destacar apenas fatos que remetessem aos heróis nacionais, segundo o interesse do Estado Ditatorial. Na Geografia, a intenção foi realçar as perspectivas territoriais, voltadas para os aspectos físicos, as regiões e estados, ao planejamento estatal, limitando-se quando da abordagem política e social.

Outra questão ainda deve ser destacada e diz respeito às fontes que serviram de base para a criação dos Estudos Sociais, ou seja, as obras que vieram para o Brasil a fim de auxiliar a difusão dos Estudos Sociais, as quais foram base e deram respaldo aos ideais norte-americanos,

não houve a preocupação de adaptar convenientemente a obra ao quadro brasileiro. Incorreu-se no repetido erro de reproduzir “*ipsis literis*” idéias, objetivos, comportamentos, atividades e “ingenuidades” equacionadas nos padrões regionais norte-americanos e excessivamente voltados para um tipo de “comunidade” que não existe no Brasil e que, consoante o próprio espírito dos estudos sociais, é um resultado do processo histórico da colonização anglo-saxônica no continente americano. (ISSLER. 1973, p. 220)

O que Issler descreve aqui nos remete ao capítulo anterior, no qual destacamos todos aqueles processos pelo qual o currículo brasileiro foi passando, ou seja, essas obras, oriundas dos Estados Unidos e adaptadas no Brasil, é um reflexo do que já ocorria com os programas curriculares vindos do

¹⁵Citamos os conteúdos publicados, pois não podemos com exatidão declarar que os conteúdos que eram trabalhados em sala de aula eram os mesmos, visto que poderia haver alguma forma de professores e professoras tomarem como auxílio outros conteúdos, inclusive algo que levassem os alunos a refletirem sobre o sistema político da época, por meio de um currículo oculto.

mesmo país. Muitas das propostas curriculares eram implementadas não havendo a preocupação de repensá-las de acordo com a realidade educacional brasileira, apenas impunham o que deveria ser feito e da forma como já estava determinada, semelhante ao que ocorreu com as obras de Estudos Sociais.

Nessa linha de raciocínio, percebemos que essa disciplina apresentou diversos problemas com a promulgação da lei 5.692/71, visto que a mesma não estava devidamente organizada enquanto área de estudo, nem disciplina escolar. Os Estudos Sociais foram utilizados pelo Governo de forma muito desordenada nesse período, detectando-se diversos problemas, a saber:

No conjunto das manifestações ocorridas e nas publicações, didáticas ou não, [...] percebe-se à primeira vista o desconhecimento do que venham à ser os estudos sociais; ou então, a tomada de um conceito que reflete uma ou outra das tradições dos estudos sociais. Igualmente ocorrem divergências a propósito dos dispositivos dos instrumentos legais, a lei, o parecer 853 e seu anexo. [...] Das divergências de interpretação legal surgiram apreensões, especialmente quanto ao destino da Geografia, História e, evidentemente, do pessoal docente que atua no magistério dessas matérias. (ISSLER. 1973, p. 229)

Nesse trecho, Issler destaca que no transcorrer da aplicação dos Estudos Sociais aqui no Brasil, mais especificamente, de sua reimplantação, houve graves problemas, como a não identificação, ou explicação tanto na Lei 5.692/71, quanto na Resolução 853, do que, de fato, os Estudos Sociais seriam naquele momento. Ao passo que, os legisladores e pensadores do currículo no período, deixaram essa lacuna, não respondendo se ele classificar-se-ia como campo de estudo ou disciplina.

Outro grave problema atrelou-se ao fato dos professores de História e Geografia não estarem “preparados” para lecionarem tal disciplina, que ora abordaria Geografia, ora História, ou em outro momento discutiria os problemas sociais do Brasil. Diante disso, tornou-se difícil alocar esses professores de formação específica em um só componente curricular, causando insatisfação por parte dos docentes, uma vez que ministrar a disciplina transformou-se numa imposição, com o cerceamento da sua área de conhecimento não aceitaram as determinações estabelecidas no âmbito educacional, iniciando um movimento contra a implantação autoritária dos Estudos Sociais pelos militares e se

organizaram em associações e sindicatos para lutar contra o que lhe vinha sendo imposto.

O Governo, por sua vez, ao enxergar esse dilema, e frente à ampliação do acesso a escola e do número de alunos nas escolas públicas, intervém criando cursos de formação inicial de Estudos Sociais para professores, de forma aligeirada, a fim de solucionar um problema emergencial e pontual que surgira, amenizando a lacuna aberta pela falta de um profissional com formação específica nessa área.

Todavia, o problema foi se alastrando, atingindo não só o 1º grau, mas afetando também as escolas normais. Issler destaca que

Surgiram autores que publicaram trabalhos oferecidos aos colégios e escolas normais fazendo alusão à área. Um dos primeiros trabalhos nessa linha, foi republicado em 1969, pela Companhia Editora Nacional, com o título de – “Estudos Sociais”, nova perspectiva do programa – Trata-se, pelo seu conteúdo, de uma obra de Sociologia e de vários aspectos das ciências sociais. A referência aos estudos sociais ocorre, tão somente, na capa e no título. Nada há no interior do volume que se relacione com estudos sociais, nos moldes da tradição escolar brasileira. (1973, p. 231)

Dessa forma, o autor evidencia que os Estudos Sociais no Brasil de 1971, sofriam de um grave problema de identidade, não conseguindo ser definido nem como uma disciplina escolar com características específicas e nem como uma disciplina acadêmica com uma estrutura pré-estabelecida.

Contudo, outro problema de relevância significativa surge extrapolando o âmbito da formação de professores nos cursos superiores e nas escolas normais, ou seja, as obras didáticas voltadas para a disciplina, direcionadas ao 1º grau, foram diretamente atingidas por esse conflito de identidade. Estas apresentaram alguns entraves, uma vez que eram de Estudos Sociais, porém, muitas vezes não apresentavam seus conteúdos renovados ou focados na própria disciplina. Issler afirma que muitas obras traziam em seus conteúdos os “costumeiros programas de História e Geografia, mais ou menos atualizados, sem nenhuma originalidade pedagógica ou tratamento didático renovado, utilizando o título de estudos sociais para se vincularem aos programas oficiais”. (1973, p. 234)

Aparentemente alegavam estar facilitando o aprendizado do educando do 1º grau, no entanto, analisando todo o contexto que envolveu a criação da Lei 5.692/71, bem como o Parecer já destacado, percebemos que a proposta além de difundir ideais, também visava diminuir os gastos e o quadro de professores nas escolas, a fim de obter melhor controle sobre a classe dos professores e arrefecer qualquer movimento contrário oriundo dessa classe, principalmente os de História e Geografia, já que a disciplina de Estudos Sociais estava tomando o espaço destas duas outras disciplinas.

Issler destaca que o “parecer 853 e o seu anexo. [...] pelo estilo de redação, pelas referências e considerações distribuídas aqui e acolá, não deixam de arcar com uma parcela da bola de neve da confusão” (1973, p. 237). Portanto, queremos evidenciar que os Estudos Sociais, da mesma forma que o currículo no Brasil, foi passando por mudanças em seu bojo, de forma que ora atendia as propostas pedagógicas, ora políticas, principalmente, quando focamos no que foi os Estudos Sociais para esse Governo, começando pela própria junção da Geografia e da História para criar uma só disciplina, perpassando pelas formações aligeiradas promovidas pelo governo, com o objetivo de formar profissionais que dominavam os conteúdos da “nova disciplina”, por fim, como esses profissionais eram formados e por quem.

No que se refere a essa formação específica, tomamos como referência a obra do MEC “Material Básico dos Cursos de Treinamento Para Professores Primários”, desenvolvido no mandato do então presidente da república Emílio Garrastazul Médici, em um de seus tópicos denominado: “Por que ensinar Estudos Sociais”, mais especificamente no tópico “Quanto à atitude”, podemos destacar como os Estudos Sociais deveria se estruturar e de que forma deveria ser passado aos alunos.

A par da aquisição de conhecimentos ou do desenvolvimento de habilidades, em Estudos Sociais, deve-se oferecer à criança oportunidades para a formação de atitudes positivas em relação aos valores humanos e aos ideais democráticos. Os conhecimentos ou as habilidades de nada valem, por si mesmos, se as pessoas não os colocarem a serviço do bem comum. Aos Estudos Sociais, por cuidarem das relações humanas, cabe uma grande responsabilidade no desenvolvimento de atividades que propiciem a formação de atitudes desejáveis a serem cultivadas através do ensino de Estudos Sociais, as seguintes:

[...]

- Participação e aceitação da contribuição dos outros, no esforço de solucionar problemas comuns;
- Apreciação e valorização dos recursos naturais de seu país, das instituições democráticas e das manifestações autênticas da cultura de sua pátria.

[...] convém lembrar que atitudes não se formam com palavras apenas. A própria atitude do professor é particularmente importante na consecução desse objetivo. É preciso que o professor “goste de gente”, creia nos valores democráticos e os pratique, na escola e na vida, para que possa esperar, de seus alunos, um comportamento semelhante.
(BRASILMEC/COLTED. 1970, p. 150)

Ao nos depararmos com tal proposta, percebemos que o alunado deveria ter uma formação voltada para os ideais democráticos, desde que fossem voltados para o bem comum. Obviamente, toda democracia deveria ter fins voltados para bens comuns da sociedade, no entanto, ao retomarmos o período histórico brasileiro, no qual as práticas de controle cerceavam os movimentos que lutavam por uma real democracia, não conseguimos enxergar nenhuma proposta que fizesse dos Estudos Sociais nada mais do que ele realmente foi, um veículo de difusão para moldar os alunos ao ideário do Governo Militar, conduzindo os alunos a um patriotismo fajuto, o qual limitava, ou pelo menos deveria limitar a criticidade dos alunos frente à realidade social vivida e a forma que o Governo conduzia o país.

Portanto, o discurso trazido pela obra em destaque pode até alimentar uma possibilidade de mudança com a reestruturação dos Estudos Sociais enquanto disciplina no currículo brasileiro, todavia, não podemos desconsiderar o contexto histórico no qual ele estava sendo proposto, a fim de conhecer, de forma mais crítica, o que realmente significou a implantação desta disciplina no currículo escolar brasileiro a partir de 1971.

Outrossim, o documento destaca que não apenas deveria ser ensinado, mas difundidos comportamentos, pois “atitudes não se formam com palavras”, sendo assim, os professores deveriam ser o modelo a ser seguido, ele deveria viver o que era proposto, para que dessa forma, os alunos ao observá-lo pudesse tê-los como exemplos a serem copiados, reproduzindo seus comportamentos.

Destarte, o parecer 853/71 demonstra que

[...] nos encontramos, assim, em pleno domínio dos Estudos Sociais, cujo objetivo é a integração espaço-temporal social do educando em âmbitos gradativamente Mais amplo. Os seus componentes básicos são a Geografia e a História, [...] (e) introduziu-se nos Estudos Sociais um terceiro ingrediente, representado pela Organização Social e Política do Brasil. Vinculando-se diretamente a um dos três objetivos do ensino de 1º e 2º graus – o preparo ao “exercício consciente da cidadania” – para a OSPB e para o Civismo devem convergir, em maior ou menor escala, não apenas a Geografia e a História como todas as demais matérias, com vistas à uma afetiva tomada de consciência da Cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional. (BRASIL. Parecer 853/71)

Dessa forma, identificamos que os Estudos Sociais tinham como estruturação de conteúdos as temáticas relativas à Geografia voltada para a Terra e os fenômenos naturais, bem como as nomenclaturas destinadas às divisões territoriais e as políticas brasileiras. Já para a História destacavam-se os conteúdos que valorizavam o legado de outros povos e épocas, bem como evidenciavam as datas mais relevantes da história tradicional e os heróis que tornaram essas datas importantes. Além da valorização desses conteúdos, também se destacavam aqueles destinados aos temas cívicos, que deveriam ser contemplados por todas as outras disciplinas.

Também identificamos a facilidade que essa disciplina possuía de ser adaptada às propostas políticas e interesses dos que estavam no poder, pois, os Estudos Sociais tanto atenderam as demandas de um movimento que queria projetar o aluno como foco da educação, no caso da Escola Nova, como também um movimento que via a educação tecnicista como prioridade, a fim de formar cidadãos que proporcionassem “segurança nacional”, alimentando a máquina capitalista e promovendo o domínio de quem os governava.

Os Estudos Sociais constituído neste período teve um caráter efêmero, pois sua duração foi de curto tempo no Brasil, em relação às outras disciplinas. Vale ressaltar que essa disciplina não foi sendo retirada dos currículos em todo o Brasil de forma uníssona, mas em alguns estados, como São Paulo, este processo se deu antes de outros, tendo em vista que a resistência dos professores da escola pública desse estado contrariou, em parte, a implementação desta disciplina em todo o currículo da escola básica, de modo

que os professores efetivos passaram a assumir as 7^a e 8^a séries, nas quais houve o retorno das disciplinas de História e Geografia, a partir de 1978. As séries iniciais permaneceram com a disciplina de Estudos Sociais lecionada por professores recém-formados nos cursos aligeirados que foram criados no país como um todo. Em muitos estados da federação esta disciplina permaneceu compondo o currículo escolar até a década de 1990, especialmente, para as séries iniciais do recém-criado Ensino Fundamental. Desse modo, se pode observar que, como no caso da Paraíba, mesmo com a extinção por resolução desta disciplina no currículo, ela permanece sendo lecionada nas escolas, uma contradição entre a legislação e a prática.

Com base nessa reflexão, focaremos a discussão, no tópico que se segue, no livro didático de Estudos Sociais, tomando este como um forte e complexo instrumento desta disciplina, podendo tornar-se reprodutor de ideologias dominantes, bem como ser uma ferramenta contra tal ideologia. Nesse sentido, discutiremos a seguir acerca dessa questão, bem como analisaremos livros didáticos de Estudos Sociais, com o objetivo de identificar as possíveis evidências de reforço dos ideais ditatoriais e os desvios que se colocavam de encontro aos interesses do governo militar.

3.2 O livro didático de Estudos Sociais como “reverso” ideológico

Com base no processo pelo qual passou os Estudos Sociais aqui no Brasil é que analisaremos dois livros didáticos desta disciplina a fim de identificarmos como ela se configurava nos livros didáticos e como os autores deixavam transparecer suas perspectivas acerca dessa disciplina, em um determinado momento da nossa história. Porém, antes de analisarmos tais livros, acreditamos ser relevante empreender uma discussão acerca do papel do livro didático.

Assim, tomamos empréstimo do pensamento de Gasparello quando destaca a relação entre livro didático e disciplina escolar.

As disciplinas escolares foram estruturadas com a mediação de diversos dispositivos materiais e simbólicos, como os programas, as finalidades, aulas e seus horários, as preleções dos professores, os exames, os diversos materiais de ensino. Desse conjunto, sobressaem particularmente pela força de uma tradição instituída e consolidada, o papel exercido pelos livros didáticos. (2006, p.3)

Nesse sentido, o autor destaca alguns dispositivos que foram acionados quando da criação das disciplinas, estes não diferem quando do processo de criação dos Estudos Sociais no período da Ditadura Militar, dando ênfase aos livros didáticos como um instrumento que daria respaldo aos principais objetivos da disciplina escolar supracitada, uma vez que esse recurso didático exercia forte tradição e influência de forma direta na comunidade escolar, pois era intencionalmente controlado pelo governo da época, bem como incentivava, indiretamente, uma maneira de dominação da sociedade, ou seja, o livro didático e a disciplina de Estudos Sociais eram um veículo profícuo para que o governo atingisse a população inculcando seu ideal.

Entendemos que este processo é comum a qualquer disciplina e em qualquer período, entretanto, é preciso considerar que os sujeitos envolvidos na elaboração e na produção desses livros, podem, em um determinado contexto, tentar burlar os objetivos pré-estabelecidos para uma determinada disciplina. No caso do período a que nos referimos nesta pesquisa, esses sujeitos poderiam consciente ou inconscientemente, ou ainda de maneira explícita ou implícita, e até mesmo subliminarmente, tentar embaçar o currículo, objetivo, norma de

implantação de uma determinada ideologia que estava predefinido. Este processo não pode ser negado quando se recorre ao livro didático como fonte de pesquisa, especialmente em se tratando dos livros publicados em um período de restrições das liberdades.

Vemos ainda que os livros didáticos no Governo Militar não podiam ser vistos apenas como “homogêneos e monolíticos”, é com base nesta perspectiva que Munakata (2012) destaca que tanto havia livros que seguiam os ideais da Ditadura Militar, quanto livros que se opunham francamente.

Nesse sentido, corroboramos com Munakata (2012) quando diz:

Não se pode abstrair do livro – e do livro didático – a determinação de que ele é, antes de tudo, produzido para o mercado. Em todo caso, convém evitar o esquematismo simplista que vê em toda mercadoria a sombra do mal (e da indústria capitalista). Afinal, um livro que conclama a derrubada do capitalismo é tão mercadoria quanto o que o exalta. (pp. 184, 185).

Dessa forma conseguimos enxergar, por meio dessa assertiva, que o livro didático pode apresentar tanto propostas ideológicas do Governo, quanto ideias vindas dos segmentos sociais com menos força política, criticando e se opondo de forma direta ou indireta ao que está estabelecido.

Ainda tomando como referência o pensamento de Munakata (2012), conseguimos identificar algumas atribuições dadas ao livro didático, percebendo que o mesmo não foi utilizado apenas na criação das disciplinas, mas também que

[...] a escola institui um espaço e uma temporalidade que não se reduz, como espelho ou reflexo, à sociedade que a contém, mas inaugura práticas e cultura que lhe são específicas. O livro didático, portanto, deve se adequar a esse mercado específico. Isso significa que a escola, tomada como mercado, determina usos específicos do livro (didático), também mediados pela sua materialidade. (2012, p. 185)

Nesse sentido, o livro didático mantém relação direta com as disciplinas escolares, mas também com a escola, que determina seu uso enquanto material didático. Esse uso não se limita apenas à leitura do mesmo, mas de como se

exerce a leitura dele em sala e fora dela. Dessa forma, o livro didático exerce uma influência ainda maior nas práticas educativas, seja em como se é realizada a leitura, os exercícios ou as pesquisas indicadas nos mesmos, ou no auxílio aos professores quanto a transmissão do conhecimento, por meio de indicações didáticas e planos de ensino, a fim de nortear o professor quanto a metodologia aplicada aquela disciplina, de certa forma, tentando moldar a prática pedagógica do docente.

Retomando a discussão do livro enquanto mercadoria, entendemos que este processo de burlar a ordem estabelecida foi muito comum a outras expressões culturais no Brasil, durante a Ditadura Militar, como ocorreu com a música, a poesia, a literatura e o cinema, que foram censurados naquele período, no entanto, percebe-se que os sujeitos burlavam a ordem vigente. Assim, os compositores, autores, cineastas, músicos, entre outros, produziam obras que eram comercializadas como mercadorias, eram produtos culturais e que circulavam pela sociedade, via meios de comunicação e, de maneira implícita ou explicitamente, confrontavam os ideais do governo.

Sabemos que a mercadoria livro didático é significativamente controlada, passando por avaliações constantes, e que naquele período, a vigília era intensa, não no sentido de busca de uma avaliação que prezasse pela qualidade, como ocorre atualmente, mas sim no sentido de censura, do que estava sendo dito nos livros. No entanto, entendemos que é necessário realizar uma releitura desses livros, a partir de uma visão mais crítica, para que possamos perceber de que forma essa censura e/ou drible ao ideal do governo eram identificados nos livros didáticos de Estudos Sociais.

É importante salientar que ao observarmos a trajetória dos estudos sobre os livros didáticos, percebemos que os mesmos são vistos a partir de duas perspectivas, uma enxergando-os como detentores de conhecimentos produzidos em uma determinada época, desmistificando a ideia de objeto próprio da vulgarização do conhecimento científico, outra apenas percebendo-os como meros meios de reproduzir o que a cultura dominante desejava, vendo-os como o elemento responsável pelo fracasso escolar, pela implementação de determinados ideais, entre outros. Este embate tem sido responsável por calorosos debates a respeito do livro didático na academia, uma vez que ele foi

visto, por muito tempo, como o vilão da educação brasileira, responsabilizado pela má qualidade do ensino, pelas práticas escolares mnemônicas, pela organização dos conteúdos, pelas metodologias adotadas em sala de aula e por outros insucessos da educação no país.

Muito criticados, muitas vezes considerados os culpados pelas mazelas do ensino de História, os livros didáticos são invariavelmente um tema polêmico. Diversas pesquisas têm revelado que são um instrumento a serviço da ideologia e da perpetuação de um “ensino tradicional”. Entretanto, continuam sendo usados no trabalho diário das escolas em todo o País. Caracterizando-se pela variedade de sua produção, e, ao serem analisados com maior profundidade e em uma perspectiva histórica, demonstram ter sofrido mudanças em seus aspectos formais e ganho possibilidades de uso diferenciado por parte dos professores e alunos. [...] o livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado. (BITTENCOURT. 2008, pp. 300, 301)

A partir da perspectiva destacada pela autora, vemos que a pesquisa sobre livros didáticos tem superado conceitos que os classificam como vilões, os quais são o problema das práticas escolares, ou seja, ele deixa de ser um auxiliar didático, passando a ser o único instrumento pelo qual o professor deve se respaldar e basear suas práticas educativas.

Podemos asseverar essas afirmações a partir de Freitag quando diz que

[...] o livro didático não é visto como um instrumento de trabalho auxiliar na sala de aula, mas sim como a autoridade, a última instância, o critério absoluto da verdade, o padrão de excelência a ser adotado em sala de aula [...] o professor não somente se contenta com o que tem como ainda o idealiza, fazendo o livro didático não um entre outros, mas o seu único instrumento de trabalho [...] os professores passam a respeitar a palavra escrita do livro como árbitro último, submetendo-se docilmente ao seu conteúdo psicopedagógico e ideológico (1993, pp. 124, 131).

Por outro lado, entendemos que o livro didático pode ser analisado por um viés que critica tal abordagem, trazendo reflexões sobre esse recurso didático percebendo sua dimensão política, social e econômica, perpassando pelos processos a que este tipo de livro está submetido, pelos diversos usos

restritos, inovadores, conservadores ou não por professores e alunos; pelos diversos papéis que ele pode assumir em sala de aula e fora dela; pelas intenções estabelecidas para ele; pelos objetivos das disciplinas; pelo seu processo de elaboração, fabricação e comercialização e até pela materialidade do livro, isto é, fomentando uma análise mais reflexiva do material, bem como um enfoque mais completo do livro didático.

Baldissera (1994) ao analisar o uso do livro didático de História no Brasil, partindo de um olhar crítico e que entende que o livro não deve ser considerado somente o vilão responsável pelo fracasso escolar, demonstra que “o livro didático é o recurso mais frequente e amplamente utilizado no processo ensino-aprendizado no Brasil”, no entanto, ele adverte que este não deve ser um recurso didático excluído da escola, tendo em vista que a diversidade de livros didáticos e paradidáticos deve ser um caminho possível para superar a ideia deste como o único recurso na prática escolar. O autor ainda enfatiza que no passado este livro foi mesmo padronizado, o que evidencia o controle mais na produção do que no uso.

E, se ainda hoje o é, anteriormente à vigência da Lei nº 5692/71 parece ter sido alvo de uso ainda mais intenso. A existência, então, de programas nacionais obrigatórios para o ensino das disciplinas parece ter ensejado uma produção quase que padronizada de livros didáticos. (BALDISSERA, 1994, p.19)

Ante a assertiva do autor, destacamos o quanto o livro didático foi controlado pela Ditadura Militar, principalmente aqueles destinados a disciplinas como os Estudos Sociais, que tiveram seus objetivos traçados a partir de ideias ditatoriais. Sobre isto Bittencourt adverte que o livro didático

por ser obra complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de “múltiplas facetas”, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências. Como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-

se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista. (2004, p. 301)

Dessa maneira, na década de 1970, ele também cumpria as funções supracitadas, ou seja, era uma mercadoria, um produto cultural que trazia a marca de inúmeros profissionais que se dedicavam a sua elaboração e fabricação e, diferentemente de hoje, os livros didáticos desse período não circulavam gratuitamente pelas escolas públicas em número tão expressivos como ocorre hoje na educação básica brasileira, após a implantação da Política Nacional do Livro didático implementada a partir da década de 1980.

Ainda tomando como referência o pensamento de Bittencourt (2004) sobre o livro didático, destacamos alguns avanços na pesquisa voltada para esse objeto. Ela evidencia que

[...] O estágio atual demonstra que as análises têm buscado ultrapassar as constatações de seu caráter ideológico, cuja denúncia é importante, mas não conduz a uma compreensão mais significativa dessa produção. (2004, p. 306)

Dessa forma, a autora demonstra que a análise voltada para a denúncia, ao caráter ideológico do livro não é uma ação obsoleta, mas que as pesquisas na atualidade têm percebido a relação do conteúdo escolar com os métodos de aprendizagem, visto que o livro didático exerce uma ação sobre a prática escolar, porém não a determina, uma vez que o seu uso em sala, tanto pelo aluno, quanto pelo professor é que definirá sua dependência.

Compreendemos também que o livro didático pode ser entendido “como *veículo de um sistema de valores*, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade” (BITTENCOURT, 2004, p. 302). Nesse sentido, ele reflete determinado período histórico, quando da análise de seus conteúdos, por meio da pesquisa voltada para tal documento. Sendo assim, o livro didático de Estudos Sociais na Ditadura Militar não pode ser visto apenas como mero reprodutor de ideologias postas por aquele Governo, dizemos isto, apoiados nos pensamentos de Munakata (2012) e Bittencourt (2004), os quais

discutem acerca do livro didático enquanto artefato, objeto de pesquisa, refletindo em seus conteúdos vertentes distintas, mesmo sendo produzidos seguindo padrões de forma e até mesmo de conteúdo. Porém, sua elaboração não se processou de forma homogênea, guiado por meio somente de ideais da Ditadura que se perpetuaram em suas páginas, mas foram se renovando, e, nessa trajetória, foram se apresentando não mais como os “fiéis depositários” das verdades absolutas, mas de conteúdos contestáveis e passíveis de mudanças.

A partir dessa perspectiva é que lançamos mão desse material, com a finalidade de analisar como os autores produziam seus materiais didáticos. Para tanto, como apontamos no primeiro capítulo deste trabalho recorreremos à categoria de análise proposta por De Certeau (2012) “estratégias e táticas”, para que esta nos ofereça subsídios para afirmar e demonstrar que os livros didáticos de Estudos Sociais dá década de 1970 não eram apenas espaço de domínio do poder militar, mas palco também de críticas, algumas vezes discretas, subliminares, indiretas e outras mais diretas ao Governo ou a forma como esse exercia o poder ditatorial.

Nossa análise tomou como base não apenas as categorias de análise proposta por De Certeau (2012), mas também nos debruçamos sobre a proposta de Oliveira (1980), quando destaca o que ela classifica como “Germe da Crítica”. Podemos classificar esse conceito, como sendo, ideias, posicionamentos, propostas que aparecem no texto, ainda que de forma rápida e não aprofundada no que se refere à discussão do fato citado ou ocorrido.

Tomando como base o pensamento de Oliveira (1980), do qual destacamos a seguir:

A despeito da mistificação do trabalho, apreende-se um germe de crítica a tais idéias. [...]. Assim, levanta-se a questão da apropriação da riqueza não necessariamente por quem trabalha; o aspecto negativo do trabalho. Estes, entretanto são momentos rápidos, que aparecem emaranhados no texto, muitas vezes não resistindo, dentro do próprio texto. A força do consenso dominante e a própria condição de “imaturo” à criança, além de outros fatores, a fazem capitular ante idéias prontas. Esses germes, entretanto, ficam no texto. Podem ser capitados. (OLIVEIRA, 1980, p. 98)

Frente à assertiva da autora destacamos o que ela classifica como Germe da Crítica, entendendo dessa forma que há, ainda que de forma rudimentar, várias vertentes nos livros didáticos que nos possibilitam imbricar o que De Certeau (2012) deixa transparecer acerca das táticas elaboradas por quem sofre a dominação, a partir das estratégias de quem está no poder. De forma que compreendemos, mediante a apropriação da perspectiva da categoria de análise oferecida por ela, que podemos enxergar com mais eficiência como essas táticas se configuraram e como elas apareceram na composição do livro didático de Estudos Sociais selecionados para serem analisado como recorte deste trabalho. Pautados nessa discussão, enfocaremos a seguir a análise dos livros didáticos com base nos procedimentos teóricos supracitados.

3.2.1 Os livros de Estudos Sociais e as táticas utilizadas por autores para difundir o reverso dos ideais da Ditadura Militar

Tomando como base todo o processo pelo qual os Estudos Sociais passaram até tornar-se uma disciplina escolar no período da Ditadura Militar no Brasil, bem como, a compreensão de como o livro didático é concebido e analisado, iniciamos nossa análise observando e destacando os elementos que caracterizam cada livro, como a capa, o índice, o próprio conteúdo trabalhado, por meio de imagens e do texto.

Inicialmente, analisamos as capas dos livros isoladamente, a fim de destacar e identificar como as mesmas se configuram e, de que forma trazem elementos que podem sugerir conexões com a disciplina a que se destina, quanto ao contexto em que o mesmo estava sendo utilizado, assim como também observar as possibilidades de críticas implementadas nestas capas.

Na análise da forma pela qual o livro se apresenta, um elemento que sempre merece atenção é a capa. A análise da capa sempre fornece indícios interessantes, desde suas cores e ilustrações até o título e as informações sobre as vinculações com as propostas curriculares. É comum encontrar na capa dos livros as indicações sobre eles “estarem de acordo” com tal ou qual proposta curricular [...]. Tais afirmações da editora nem sempre se confirmam no interior da obra. (BITTENCOURT, 2004, p. 312)

Nesse sentido, entendendo que a capa nos traz informações importantes e complementares, compreendemos também que as imagens encontradas nesse artefato cultural se configuram não apenas como meras imagens soltas sem utilidades ou intenções, apenas com o intuito de colorir e animar a apresentação do livro didático, mas apresentam intuítos e finalidades bem definidas.

Sendo assim, analisaremos dois livros didáticos de Estudos Sociais. O primeiro, denominado ***Estudos Sociais – integração nacional***, de Francisco M. P. Teixeira (1977), publicado em São Paulo, pela editora Ática. O livro destinava-se a 6ª série do Primeiro Grau, portanto, a crianças com idade a partir de 12 anos¹⁶. Este livro traz em seu título ideias bastante difundidas na época, o tema integração era lema da Ditadura Militar, visto que interessava aquele Governo o controle absoluto do Estado Nacional, sem que ocorressem conflitos entre os estados da federação e o poder central.

A capa desse livro (figura 03) remete a dois conceitos importantes para as disciplinas Geografia e História, pois é possível observar a preocupação do autor ou do ilustrador - esta autoria não pode ser por nós definida, já que não tivemos acesso a esta informação - com questões relativas ao tempo histórico e ao espaço geográfico em uma mesma imagem, mantendo uma relação entre os conceitos, além de trazer elementos que se referem a paisagem do passado e do presente.

¹⁶ É importante salientar que o número de evasão e repetência nessa época era considerado superior aos dados atuais, ocasionando o grave problema da distorção idade-série e apesar do livro ser designado para alunos com faixa etária de 12 anos e que cursavam a 6ª série, isso, na maioria das vezes, estava longe da realidade escolar brasileira.

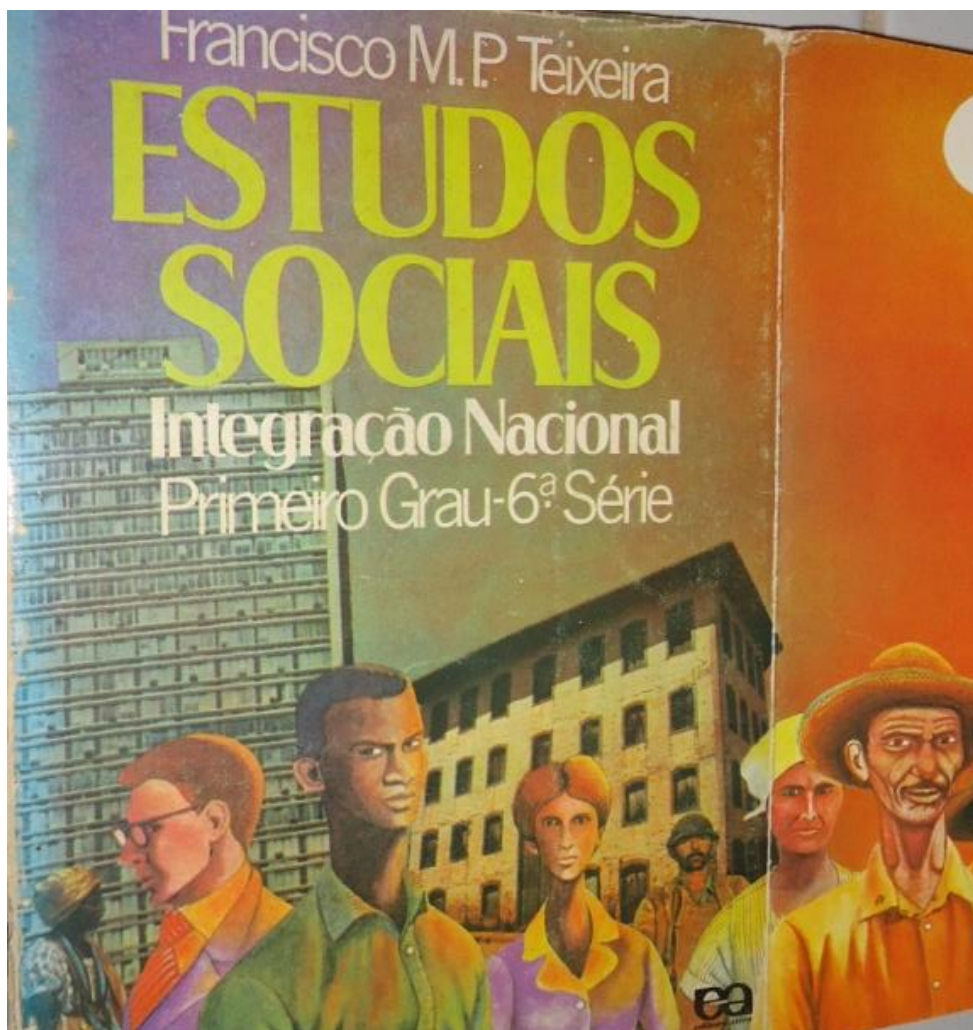


Figura 03 -Capa do livro didático de Estudos Sociais da 6ª série do 1º grau. Extraído de: TEIXEIRA, Francisco Maria Pires. Estudos Sociais: integração nacional: 6ª série, 1º grau. São Paulo, Ática, 1977. Acervo pessoal.

Ao observarmos os prédios por trás das pessoas, podemos ver, na esquerda da imagem, uma referência ao tipo de paisagem que se construía naquele período, e que interessava ao Governo Militar era a difusão de ideias como estas, que poderiam representar o desenvolvimento dos grandes centros urbanos, as grandes cidades, sendo possível essa observação ao determos nosso olhar para as janelas e os detalhes do teto do prédio, no qual não há um beiral. Já o prédio do lado direito reflete o antigo, ao observarmos a própria construção, as paredes, as portas e janelas demonstrando uma perspectiva mais rústica, bem como sua estrutura na parte superior, destacando o beiral do telhado. Esses detalhes acerca da construção civil revelam detalhes que nos

permite identificar algumas características que com o advento da arquitetura contemporânea foram se tornando inadequado para aquele momento.

Ainda voltados para a análise da capa do livro vemos sete pessoas à frente das construções, das quais podemos absorver a ideia da miscigenação do povo brasileiro. No entanto, também podemos aferir dessa imagem a problemática do êxodo rural, algo muito intenso naquele período. Ao determos nosso olhar para as pessoas da direita da imagem, vemos as mesmas caracterizadas com vestes e feições de sujeitos que evidenciavam uma cultura do campo. Também podemos detectar isso mediante o sol que brilha forte sobre esses mesmos sujeitos, um sol alaranjado e intenso, no qual traz à baila a lembrança do céu do sertão, da seca que compele os seus habitantes a migrarem para outras regiões. Ainda voltados para esses sujeitos, conseguimos identificar aqui, ao que nos parece, uma exclusão da capa do livro, pois esses sujeitos só aparecem realmente quando abre-se a orelha da capa do livro, ou seja, eles não participam diretamente da capa desse livro.

Ao fundo, no lado esquerdo da imagem, temos uma possível referência à diversidade religiosa e ou étnica, isso destacado por meio da alusão a uma afrodescendente e/ou uma alusão ao candomblé, por parte da “baiana” vestida e caracterizada representando sua religião com colares e o turbante, característicos da cultura afro-brasileira.

Podemos também frisar nas imagens que os homens aparecem sempre em primeiro plano, sejam eles da cidade ou do campo, demonstrando que a mulher ainda não possuía tanta influência, nem ocupavam cargos de destaques para evidenciarem-se com preeminência nessa capa. Há também um homem jovem como figura central da capa, isso remete à permanência de uma democracia racial. Ao fundo da imagem, aparece um sujeito com barba, olhando bem suas vestes conseguimos identificar que ele representa também o campo, na pessoa do boiadeiro, que usa roupas de couro a fim de não ser afligido pela caatinga do sertão.

O livro de Teixeira (1977) traz em sua capa elementos que abordam a disciplina Estudos Sociais, tais como conteúdos que envolvem a Geografia (espaço) e a História (tempo), deixando transparecer questões sociais que se evidenciavam na época como o êxodo rural, gerando com isso alguns outros

problemas, tais como a marginalização, a criação das “favelas”, entre outros. Também é possível relacionar as imagens aos temas tradicionalmente tratados nos livros didáticos de Geografia destinados a esta série/idade, os quais abordavam temáticas relativas à escala geográfica nacional, ou seja, ao Brasil.

O segundo livro por nós analisado, denominado **Estudos Sociais** (figura 04), de Elian Alabi Lucci (1977), publicado em São Paulo, pela editora Saraiva, destinava-se aos alunos da 5ª série do Primeiro Grau, portanto, a crianças com idade entre 11 e 13 anos. O livro traz a referência ao Guia Curricular, documento publicado pelo MEC que visava estabelecer conteúdos e métodos para esta disciplina escolar e que foi intensamente criticado por grande parte dos professores que tiveram suas práticas pedagógicas definidas por este documento. Além disso, o livro traz uma referência a uma metodologia que prever a autoinstrução, sobre esse processo ele destaca

O PAI – Estudos Sociais foi organizado tendo como base um texto programado e elaborado de acordo com a simbiose **Estudo Dirigido-Instrução Programada** que se presta tanto à promoção do **ensino personalizado** como também à aplicação de diferentes técnicas de **trabalho em grupo**, segundo o critério adotado pelo colega para desenvolver seu trabalho em classe. (LUCCI, 1977, p. 03)

O autor destaca esse processo no qual o professor adotaria seu livro, sendo que, a partir do mesmo, ele iria adequando o livro à realidade de sua “clientela”. Ele também destaca em sua breve introdução acerca do PAI, que sua obra é bastante completa, pois possibilita o professor trabalhar com algumas outras atividades além do texto programado, como: “[...] leituras paralelas, pesquisas, curiosidades, sugestões de trabalhos práticos, leituras complementares” (LUCCI, 1977, p.03).



Figura 04 - Capa do livro de Estudos Sociais da 5ª série do 1º Grau. Extraído de: LUCCI, ElianAlabi. PAI Estudos Sociais, processo auto-instrutivo: o processo de ocupação do espaço brasileiro: 5ª série, 1º grau. São Paulo, Saraiva, 1977. Acervo pessoal.

O livro de Lucci (1977) também traz algumas imagens na capa, da mesma forma que as imagens do livro anteriormente analisado, este sugere ao observador os conceitos de espaço e tempo em imagens que juntas formam um quadro comparativo. Assim, o novo e o antigo são representados em paisagens distintas. No livro de Lucci, a imagem que se encontra na parte superior da capa é um item iconográfico e traz à memória a ideia do passado. Se nos detivermos nessa imagem percebemos que se trata de uma referência ao Período Colonial e Imperial, quando predominava o trabalho escravo no Brasil, isto pode ser observado na forma como os afrodescendentes são representados na pintura. Também é importante observar o uso de uma pintura e não uma fotografia, para aludir o leitor e remetê-lo ao passado.

Quanto à imagem que se localiza na parte inferior da capa deste livro, vemos elementos da contemporaneidade, do urbano, de uma grande metrópole, a cidade de São Paulo. Uma terceira imagem, ao lado direito da capa, o autor ou o ilustrador apresenta uma imagem da Terra vista da lua, uma referência ao desenvolvimento tecnológico do período.

Nessa capa é possível perceber a relação que o autor/editor faz entre a História e a Geografia, pois destaca em uma composição gráfica duas perspectivas: a do tempo, ao realçar o Período Colonial, Imperial e/ou Republicano do Brasil, como também demonstrando aspectos geográficos de uma paisagem rural e, como contraposição, uma paisagem urbana que evidenciava o desenvolvimento da grande cidade. Nessa capa podemos observar ainda uma imagem que, aparentemente, está fora do seu contexto, no entanto, ela possibilita ao observador atentar para temáticas polêmicas no período. Esta imagem pode remeter ao debate sobre a “Guerra Fria”, a qual tinha como protagonistas os Estados Unidos e a antiga União Soviética. Essa imagem também traz a nossa memória a discussão da conquista do espaço, da “queda de braço” entre essas duas potências mundiais para declararem-se hegemônicas militar e economicamente.

Compreendemos que ambos os livros trouxeram em suas capas propostas de imagens que se remetem aos conteúdos abordados pelos Estudos Sociais. Dessa forma, compreendemos que elas evidenciam discussões pertinentes aos conteúdos estabelecidos para essa disciplina, conduzindo o leitor a fazer conexão entre os temas daquele contexto e àqueles tratados no livro didático.

Para além das capas é também importante analisar a introdução desses livros. Na análise do livro de Lucci (1977, p. 06) destaca-se a sua posição frente ao que ele acredita ser os Estudos Sociais “[...] a integração dos vários ramos do saber humano, que o levará a conhecer o processo de ocupação de seu País bem como a evolução de sua população e da sua sociedade, constitui o que chamamos de **Estudos Sociais**”.

Retomando a discussão sobre o que foi os Estudos Sociais, podemos identificar na fala do autor que ele também apresentava as mesmas dificuldades que apresentamos no capítulo anterior sobre esta definição, de forma que ele

não estabelece o que era esta disciplina, quais os seus objetivos e propósitos. Ele mostra, como nos outros documentos anteriormente apresentados, que os Estudos Sociais se configuravam ora como uma área do conhecimento, ora como uma disciplina que engloba os conteúdos específicos de outras, tais como História e Geografia, além de temáticas do civismo, bem como ser “a integração de vários ramos do saber humano”. Intriga-nos ainda a que ramos do conhecimento se refere este autor? Porém, é importante destacar que não fica explícito na introdução do seu livro evidenciando uma lacuna ainda mais preocupante quanto à definição da disciplina enquanto área do conhecimento. Tudo isto demonstra a dificuldade em delinear especificamente essa disciplina e estabelecer efetivamente seus objetivos, conteúdos e métodos.

Dando prosseguimento à análise dos livros didáticos, destacamos o sumário como um espaço profícuo de informações para facilitar o nosso entendimento sobre a disciplina escolar.

O livro de Teixeira (1977) traz em seu índice (figura 05) propostas antes destacadas, ou seja, trabalham a Geografia e a História algumas vezes de forma concomitante, porém, predominando nesse livro um caráter mais voltado para a geografia, abrangendo abordagens sobre as regiões brasileiras, valorizando os aspectos naturais, tais como relevo, hidrografia; as atividades econômicas e alguns aspectos culturais. Já os conteúdos referentes à História, abordam questões relativas à expansão das regiões e ao processo de colonização, assim como algumas relações de trabalho, em especial as adotadas durante o Período Colonial. Podemos observar que os conteúdos referentes às duas disciplinas estão organizados a partir de uma abordagem regional, todavia antecederida pela questão da unidade nacional. Portanto, comandada pelos aspectos geográficos; a História é abordada a partir de tópicos específicos sobre o processo de ocupação do espaço geográfico, como podemos evidenciar por meio dos itens 2 da unidade III, **“A conquista e a ocupação da Amazônia”**; o 2 da unidade IV, **“O Brasil começou no Nordeste”**; o 2 da unidade V, **“O Sudeste na História do Brasil”**; o 2 da unidade VI, **“Formação histórica da Região Sul”** e o 2 da unidade VII **“O Centro-Oeste na História do Brasil”**.

ÍNDICE		
Unidade I — A unidade nacional		
1. O que é unidade nacional?	6	
2. A unidade territorial	10	
3. A unidade política	16	
Unidade II — A integração regional		
1. Divisão regional e divisão política	24	
2. Os grandes contrastes regionais	29	
3. Necessidade da integração regional	35	
4. Os programas de desenvolvimento regional	40	
Unidade III — A Região Norte		
1. A Amazônia e seu meio natural	44	
2. A conquista e a ocupação da Amazônia ..	49	
3. As atividades econômicas da Amazônia ..	55	
4. Os desafios da Amazônia	60	
Unidade IV — A Região Nordeste		
1. Os contrastes naturais	64	
2. O Brasil começou no Nordeste	72	
3. O crescimento e a distribuição da população	81	
4. O Nordeste à procura do desenvolvimento econômico	87	
5. A cultura popular do Nordeste	94	
Unidade V — A Região Sudeste		
1. Um quadro natural complexo	98	
2. O Sudeste na História do Brasil	105	
3. Uma região densamente povoada	114	
4. A região de maior desenvolvimento econômico	119	
Unidade VI — A Região Sul		
1. A região subtropical do Brasil	128	
2. Formação histórica da Região Sul	134	
3. A população do Sul	142	
4. Uma região em rápido desenvolvimento	146	
Unidade VII — A Região Centro-Oeste		
1. O quadro natural da região	152	
2. O Centro-Oeste na História do Brasil	158	
3. Uma região pouco povoada	163	
4. Atividades econômicas do Centro-Oeste ..	167	
Livros para você consultar	173	

Figura 05 - Índice do livro didático de Estudos Sociais da 6ª série do 1º grau. Extraído de: TEIXEIRA, Francisco Maria Pires. Estudos Sociais: integração nacional: 6ª série, 1º grau. São Paulo, Ática, 1977. Acervo pessoal.

Já o livro de Lucci (1977) evidencia as características das regiões do país, tal como o Guia Curricular da época. Ao destacar cada região, o autor traz algumas perspectivas geográficas e históricas, não se aprofundando a questões mais problematizadora, como o desmatamento da Amazônia na região Norte, ou como a seca no Nordeste e as possíveis consequências que ambos problemas repercutem no Brasil. Nesse livro conseguimos identificar as questões geográficas e históricas, como era a proposta dos Estudos Sociais, no entanto, ele apresenta uma abordagem mais voltada para a História que a Geografia. Vale salientar que essa abordagem histórica deixa transparecer o quanto havia

uma aproximação com a história econômica, cerca de doze itens dos vinte e dois trabalharam essa perspectiva econômica em seus conteúdos.

INDICE	
INTRODUÇÃO – OS ESTUDOS SOCIAIS	6
1 – O ESPAÇO GEOGRÁFICO E O PLANETA TERRA	9
2 – O HOMEM E A TRANSFORMAÇÃO DO MEIO AMBIENTE	22
3 – O BRASIL NO CONTINENTE AMERICANO.....	28
4 – A ESTRUTURA FÍSICA DO BRASIL	35
5 – A POPULAÇÃO BRASILEIRA	49
6 – OS ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA DESCOBERTA DO BRASIL	58
7 – O DESCOBRIMENTO DO BRASIL E O INÍCIO DE SUA COLONIZAÇÃO	66
8 – A CANA-DE-AÇÚCAR E A MÃO-DE-OBRA ESCRAVA	73
9 – A FORMAÇÃO SOCIAL E ECONÔMICA DO BRASIL-COLÔNIA	83
10 – A REGIÃO NORDESTE	91
11 – AS INVASÕES ESTRANGEIRAS E O DOMÍNIO HOLANDÊS NO NORDESTE	108
12 – AS ENTRADAS, AS BANDEIRAS E A CONQUISTA DO CENTRO-SUL	114
13 – OS ARRAIAIS DE MINERAÇÃO E A REGIÃO CENTRO-OESTE	122
14 – A MINERAÇÃO, A SOCIEDADE E O DESENVOLVIMENTO CULTURAL	134
15 – OS MOVIMENTOS NATIVISTAS	142
16 – O CAFÉ E A EVOLUÇÃO SOCIAL E ECONÔMICA DO BRASIL	149
17 – A COLONIZAÇÃO ESTRANGEIRA E A REGIÃO SUL	158
18 – O CICLO DA BORRACHA E A OCUPAÇÃO DA AMAZÔNIA	171
19 – A INTEGRAÇÃO NACIONAL E A REGIÃO NORTE	177
20 – A INDUSTRIALIZAÇÃO E SUA EVOLUÇÃO NO BRASIL	189
21 – A INDUSTRIALIZAÇÃO E A REGIÃO SUDESTE	195
22 – OS DESEQUILÍBRIOS REGIONAIS E A COMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE OCUPAÇÃO DO BRASIL	213

Figura 06 -Índice do livro didático de Estudos Sociais. 5ª série do 1º grau. Extraído de: LUCCI, Elian Alabi. PAI Estudos Sociais, processo auto-instrutivo: o processo de ocupação do espaço brasileiro: 5ª série, 1º grau. São Paulo, Saraiva, 1977. Acervo pessoal.

No primeiro tópico, o qual ele denomina de introdução, situa o aluno sobre o que é Estudos Sociais, em sua concepção. Em seguida, os cinco primeiros itens demonstram uma perspectiva mais geográfica que histórica, em seguida o índice passa a privilegiar temáticas históricas. .

Diferentemente, do outro sumário, o índice do livro de Lucci, não trabalha a partir de Unidades, mas vai organizando os temas a partir de capítulos

isolados, o que reforça a lacuna ainda existente quanto a identidade dessa disciplina, não definindo conteúdos específicos e uma organização didática.

Com relação à iconografia utilizada nos dois livros didáticos analisados, é possível observar que eles apresentaram imagens sem oferecer ao leitor uma legenda, expondo os detalhes relativos à localização dos lugares representados, em geral, tais imagens aparecem como algo meramente ilustrativo. Não podemos afirmar que tenha sido proposital trabalhar com essas imagens sem classificá-las, talvez o autor quisesse estimular o leitor a uma observação, levando-o a pensar sobre a realidade posta, associada com o que estava sendo apresentado na escrita do texto, ou seja, o tema abordado no capítulo.



Figura 07 - Demonstrar o uso da imagem como recurso ilustrativo sem problematizá-la. Extraída de: TEIXEIRA, Francisco Maria Pires. Estudos Sociais: integração nacional: 6ª série, 1º grau. São Paulo, Ática, 1977. Acervo pessoal.

indícios, funciona sempre como documento iconográfico acerca de uma dada realidade. Trata-se de um testemunho que contém evidências sobre algo”, ou seja, esse documento não deve ser utilizado apenas como mera ilustração, uma vez que a mesma possui evidências que demonstram alguma realidade ou, oferece uma perspectiva de um dado momento histórico. Ainda nos baseando no autor vemos que

“[...] A realidade da fotografia reside nas múltiplas interpretações, nas diferentes “leituras” que cada receptor dela faz num dado momento; tratamos, pois, de uma expressão peculiar que suscita inúmeras interpretações” (KOSSOY, 1999, p. 38).

Destacamos essas imagens com o intuito de evidenciar que o uso da legenda pode facilitar o trabalho do professor, bem como a interpretação do aluno frente à proposta do autor em utilizá-las no texto, no entanto a ausência delas, não compromete, necessariamente, o uso que o professor pode fazer de uma imagem como estas em sala de aula, elas podem suscitar a visão mais crítica e dinâmica do aluno, afastando-o do conhecimento acabado e já pronto.

Partindo para outro ponto de análise, percebemos que Lucci (1977) traz uma nova imagem, a partir de uma história em quadrinhos, buscando abordar o conteúdo de forma mais dinâmica e atrativa. Tal recurso didático aparentemente seria inovador, tanto na metodologia, quanto na teoria, porém, ao analisarmos com mais cuidado, vemos que sua inovação enquanto recurso didático não trouxe nenhuma mudança quanto a abordagem do conteúdo, mantendo perspectivas históricas ou geográficas tradicionais.

A figura abaixo reflete exatamente o que foi posto no parágrafo anterior, pois conseguimos perceber o uso de recursos didáticos que atrairiam a atenção do aluno, por meio de um gênero textual diferenciado, no entanto, não explorava o conteúdo de forma mais dinâmica e atualizada, com base nas discussões teóricas que estavam emergindo na época.



Figura 08 – O uso de recurso ilustrativo inovador a fim de dinamizar o aprendizado. Extraído de: LUCCI, Elian Alabi. PAI Estudos Sociais, processo auto-instrutivo: o processo de ocupação do espaço brasileiro: 5ª série, 1º grau. São Paulo, Saraiva, 1977. Acervo pessoal.

Lucci (1977) recorre também a outra forma de expressão, a história em quadrinhos, buscando abordar o conteúdo de maneira dinâmica e atrativa. Tal recurso didático, metodologicamente inovador, para o período não traz mudanças na abordagem do conteúdo, mantendo uma perspectiva histórica tradicional. Isto pode ser observado no penúltimo quadro, no qual mostra uma relação entre os três grupos, os brancos na pessoa de Matias de Albuquerque, os indígenas representados por Antônio Felipe Camarão (Poti) e os negros sob o comando de Henrique Dias, personagens importantes da história brasileira. Assim, aparentemente, o poder no período Colonial era equilibrado e amigável, de forma que a miscigenação se dera de tal maneira que o povo, a nação, a cultura e o estado brasileiro, seriam reflexo dessa relação, o que difunde uma visão ingênua dos fatos.

A partir dessa análise é que destacamos que, mesmo sendo a metodologia trabalhada de forma diferenciada, na qual poderia ser um atrativo maior para conquistar a atenção do aluno, o conteúdo abordado continuava sendo o mesmo, sem problematizá-lo, sem trazer uma inovação acerca do mesmo.

Assim, após essa análise acerca da imagem acima, no que se refere ao conteúdo e a dinâmica abordada, continuamos nossa apreciação, com base no livro didático de Estudos Sociais, levando em consideração os conceitos de estratégias e táticas desenvolvidas por de Certeau (2012).

Inicialmente analisamos as figuras postas nos livros, pois, sabemos que a fotografia como fonte pode extrapolar o sentido da imagem pela imagem, deixando de ser apenas um recurso do texto. Alguns autores discutem que a imagem traz consigo uma subjetividade, a qual é a representação do real e não a realidade em si. Dessa forma, trazemos a discussão de Kossoy ao utilizarmos uma imagem a fim de interpretá-la.

Apesar do amplo potencial de informação contido na imagem, ela não substitui a realidade tal como se deu no passado. Apenas nos traz informações visuais de um fragmento de determinado fato, selecionado e organizado esteticamente e ideologicamente. Cabe ao intérprete compreender a imagem fotográfica enquanto informação descontínua da vida passada, na qual se pretende mergulhar. (KOSSOY, 2001, p. 45)

Apoiados na assertiva de Kossoy, compreendemos que o autor percebe a imagem contida nos livros didáticos numa perspectiva que não reflete a realidade exata do momento vivenciado na década de 1970, no entanto, o que podemos considerar é que essa figura nos permitiria ao leitor ter uma aparente noção do que estava acontecendo no país, outrossim, podemos dizer que algumas delas refletem o que os autores daqueles livros desejavam transparecer quando as utilizaram em seus livros.

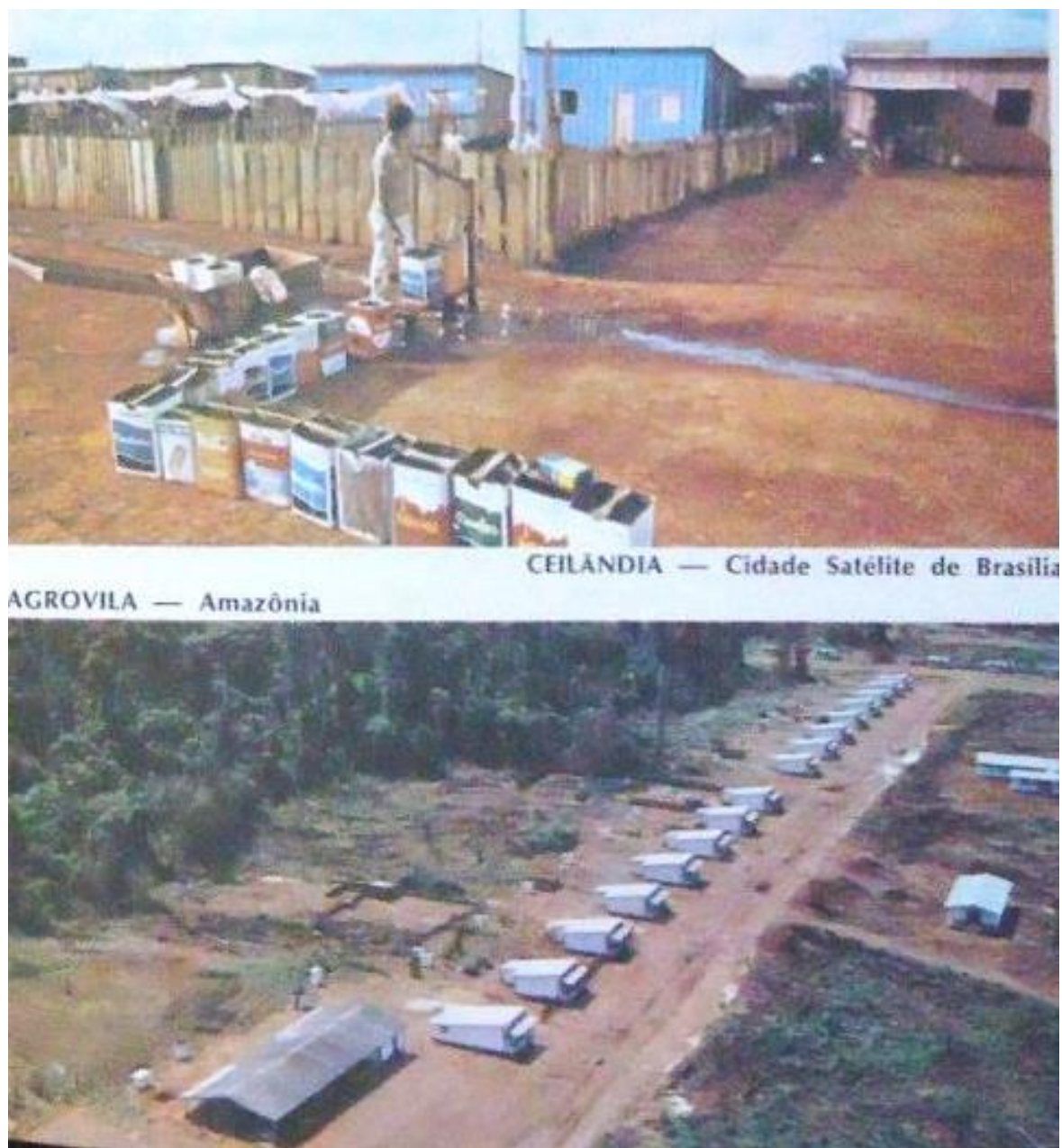


Figura 09 – A imagem como recurso da resistência. Extraída de: TEIXEIRA, Francisco Maria Pires. Estudos Sociais: integração nacional: 6ª série, 1º grau. São Paulo, Ática, 1977. Acervo pessoal.

Assim como afirma Kossoy (2001), a imagem possibilita ao intérprete descortinar uma realidade do passado. Dessa maneira, elencamos algumas possibilidades de demonstrar como os autores de livros didáticos encontraram estratégias para evidenciar que, o Governo não cumpria o seu papel, além de ser autoritário, também não possibilitava a melhoria da qualidade de vida de grande parte da população. Isto pode ser observado na imagem que mostra a pobreza da população que residia nas imediações de Brasília, área próxima ao poder central (Figura 09).

Nisso, podemos nos apropriar para a nossa análise do “germe de crítica” elaborado por Oliveira (1981), pois, mesmo sendo uma forma micro de deflagrar algumas críticas ao Governo, esta questão poderia ser importante para as ações pedagógicas do professor em sala de aula. Ele teria argumentos para propor questionamentos.

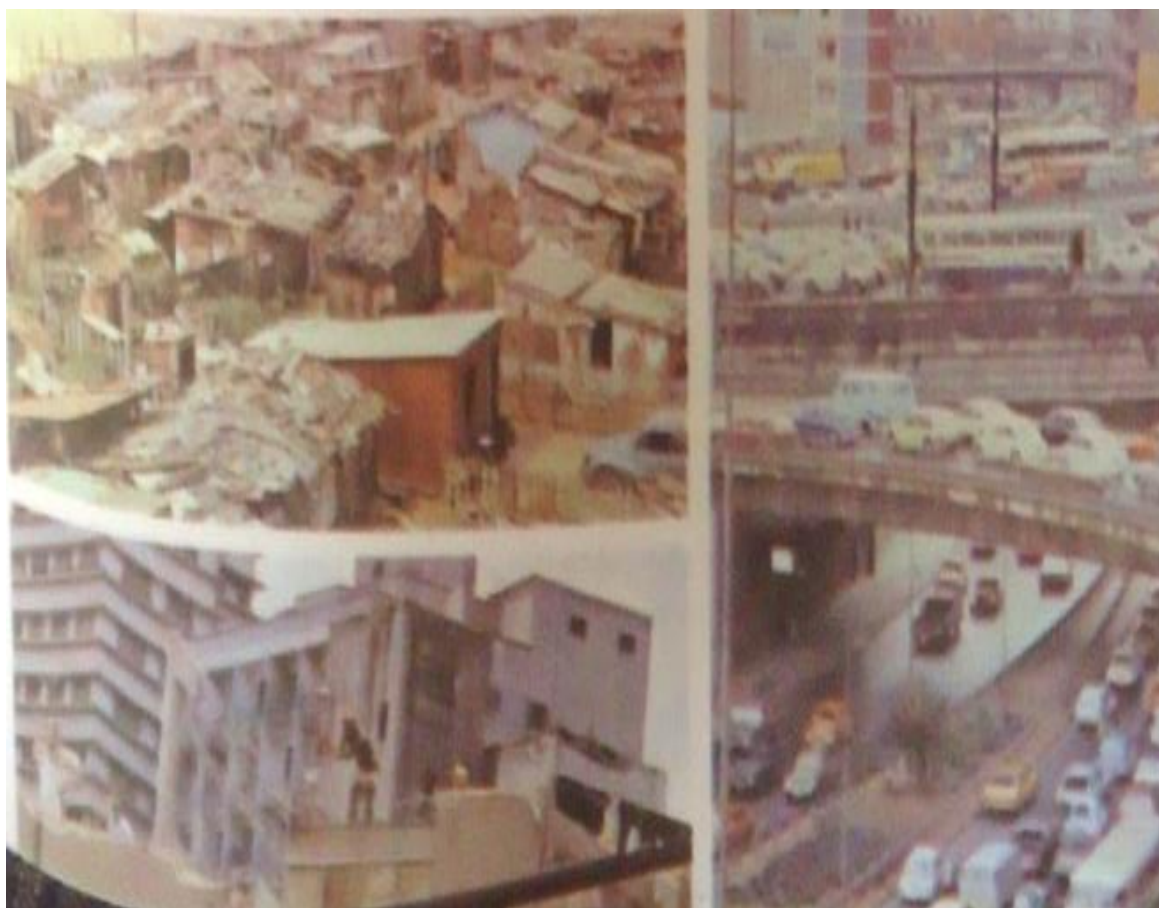
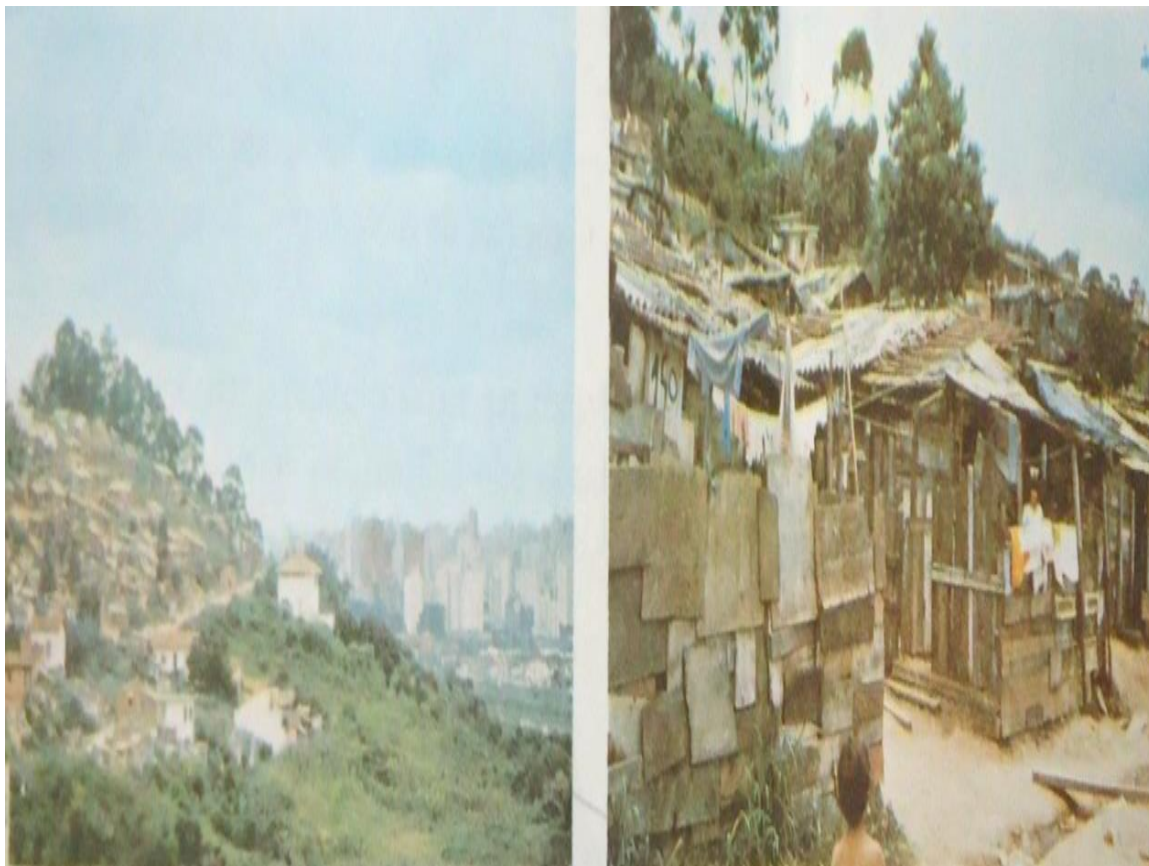


Figura 10. Os problemas sociais deflagrados por meio das imagens no livro didático. Extraída de: TEIXEIRA, Francisco Maria Pires. Estudos Sociais: integração nacional: 6ª série, 1º grau. São Paulo, Ática, 1977. Acervo pessoal.



Extraído de: LUCCI, Elian Alabi. PAI Estudos Sociais, processo auto-instrutivo: o processo de ocupação do espaço brasileiro: 5ª série, 1º grau. São Paulo, Saraiva, 1977.

Se observarmos as figuras 10 e 11 iremos facilmente identificar um sério problema social, a falta de moradia digna, aparecendo nas duas figuras dos livros. Tais imagens nos permite dialogar com De Certeau (2012) quanto a sua categoria de análise “estratégias e táticas”. Segundo ele, ambas existem em um mesmo local, sendo a primeira posta por quem domina, ou detém o poder. De fato, no livro didático de Estudos Sociais, mais especificamente, nos dois escolhidos para a análise, podemos perceber essa relação destacada por De Certeau, quando é evocado o patriotismo e nacionalismo por meio dos conteúdos abordados no mesmo, bem como no destaque anterior acerca do sentimento nacional.

Mas, também, encontramos essa relação nas táticas dos autores em apresentar aos alunos, problemáticas que são vivenciadas por eles próprios. Dessa forma, havia a possibilidade, ainda que em perspectiva de “germe”, trabalhar a crítica ao Governo utilizando um recurso que é por ele dominado, o livro didático.

Essas imagens refletem uma realidade precária, que é a falta de saneamento básico, de moradia, conseqüentemente, de saúde. Logo, percebemos que os autores, ainda que com ou sem intenção, destacaram em seus livros problemas que nos possibilitam demonstrar que, a partir dessas imagens, bem como de textos por eles mesmos escritos, oferecem resistência aos ideais da Ditadura Militar, trazendo assim uma crítica ao Governo vigente.

O Governo Militar não era apenas um estrategista em ações de força armada, mas também articulava o como atingir toda a sociedade, quando não conseguia pela ideologia agir pela força ou levando o povo a acreditar que era o melhor para a nação.

Voltado ainda para a perspectiva da resistência encontrada nos livros didáticos, conseguimos identificar a partir de informações trazidas em um dos livros o autor demonstrando o porquê das favelas nos grandes centros urbanos.

Nem sempre, porém, a população saída do campo encontra boas condições de se estabelecer nas cidades. As grandes cidades brasileiras não estão preparadas para receber o grande número de pessoas que deixam as áreas rurais: faltam condições de trabalho, moradia, saúde, educação, transporte para atender tanta gente. O resultado de tudo isso são as favelas, os bairros pobres da periferia, o desemprego, etc. (TEIXEIRA, 1977, p. 31)

Novamente recorreremos a Oliveira (1981) para mostrar que esta citação pode ser também vista como um “Germe de Crítica”. Pois, percebemos que Teixeira (1977) deixa transparecer no uso da imagem, bem como no texto, os problemas sociais que contrariavam e denunciavam as perspectivas de desenvolvimento difundidas pelo Governo brasileiro. No que diz respeito aos investimentos destinados a manutenção do homem no campo, a oferta de meios para que o mesmo permaneça em sua terra e nela possa viver de forma digna. São temáticas que traziam críticas e iam de encontro aos ideais postos pelo poder.

Ao olharmos as mensagens presidenciais dos anos de 1970 – 1980, também observamos a ausência de programas que alcançassem e promovessem a permanência do homem no campo.

Para o ano de 1977, o MEC prevê a continuação do grande esforço que se empreende no setor, destacando-se as seguintes medidas gerais: expansão do ensino de 1º grau, com vistas à sua efetiva universalização; estímulo à educação pré-escolar; prosseguimento do Programa de Crédito Educativo; implantação de medidas para o estabelecimento de diretrizes à educação artística, ao nível de 1º grau; implementação dos estudos de currículos para o ensino em zona rural. (BRASIL, 1987, p.455)

Aparentemente, o Governo em seus discursos, demonstrava que havia um investimento na zona rural, no entanto, o que de fato aparece nesse trecho do documento, era apenas o início de estudos voltados para o currículo, algo que ainda ia ser articulado e posteriormente trabalhado. Se cruzarmos o que Teixeira (1977) descreve acerca do aparecimento das favelas nos grandes centros urbanos, com o que se apresenta como proposta do Governo podemos afirmar que, de fato, este não destinava projetos para a solução de problemas agrários.

Nesse interim, podemos perceber que a análise do livro didático não é tarefa das mais simples, pois não compreende apenas simples e panorâmicas folheadas de páginas, mas algo que deve ser realizado com atenção e perspicácia, observando os detalhes, as entrelinhas. Sendo assim, foi nesses movimentos de idas e vindas entre mãos, folhas, conteúdos e ideais do Governo Militar, encontramos uma das maiores propostas de resistência posta no livro de Lucci (1977).

No capítulo 9 do livro de Lucci (1977) encontramos por título **“A FORMAÇÃO SOCIAL E ECONÔMICA DO BRASIL-COLÔNIA”** (p. 83). Na realidade, não esperávamos nos deparar com o uso de conceitos marxistas em livros didáticos dessa época, visto que o próprio Governo perseguia intelectuais, trabalhadores, estudantes, entre outros que defendiam tal posicionamento teórico, mas, lendo o que ele propunha, fomos verificando que de fato, estávamos frente a conceitos marxistas, tais como o de classe social e formação social e econômica.

Relendo as mensagens presidenciais, mais especificamente, a do Governo Médici, nos deparamos com tal afirmação: “Tentam os marxistas

revolucionários uma revisão da História, para substituir, no altar da Pátria, os nossos heróis pelo anti-herói, como forma de agressão ao cerne da sociedade”. (BRASIL, 1987, p.414)

O que de fato ocorreu não foi uma substituição do herói pelo anti-herói, como foi posto nas mensagens presidenciais, o que ocorreu na produção do conhecimento em grande parte do mundo, mas em especial do Brasil, foi uma quebra de paradigma, com a introdução do marxismo, uma nova forma de se pensar a estrutura social. Ou seja, deixaria de se pensar apenas na lógica capitalista a qual tinha como cerne a oposição de dois grupos, a burguesia e o proletariado, aquele sendo o detentor dos meios de produção e os outros, os que vendem sua força de trabalho, dessa forma fazendo o sistema capitalista funcionar¹⁷.

É a partir dessa realidade, estudada por Marx, que surge as ideias do marxismo tidas no Brasil da Ditadura como subversivas, uma vez que propunham uma sociedade comunista, isto é, seria uma sociedade proletária, na luta por igualdade, tendo essa classe o controle dos meios de produção e assim, cessando a dominação de um sobre o outro, ao ponto de não haver mais a necessidade de se ter o Estado (Governo), já que não haveria mais dominados e dominadores.

No entanto, o autor apesar de apresentar o conceito de classe social, não vai buscá-la efetivamente no marxismo, pois não trabalha com a ideia de patrão e empregados, mas sim, com a ideia de profissões. De maneira que recorre a um artifício para alocar a classe média, e esconder a contradição entre dominados e dominadores.

Tendo uma perspectiva panorâmica de como se configura o pensamento marxista, entendemos o porquê de o Governo Militar tomá-lo como ameaça, exterminando e dizimando qualquer proposta voltada ao comunismo. No entanto, o livro didático por nós selecionado traz consigo conceitos marxistas em

¹⁷A força de trabalho é aqui a mercadoria mais importante do sistema de produção capitalista, uma vez que ela é quem produz a mais – valia, através do trabalho excedente. Isto é, ao comprar a força de trabalho, a burguesia tem o direito de usá-la por certo tempo e ao utilizá-la busca produzir um resultado superior a compra realizada por ela. E isso gera no trabalhador a condição de exploração. Ao perceber tal condição, o trabalhador passa a reivindicar por melhores condições de trabalho surgindo a partir desse momento a luta de classes. Para melhor compreensão ler MARX. 1983.

seu conteúdo, demonstrando que havia a possibilidade de burlar os ditames daquele governo. Vejamos:



Figura 12 – O uso de concepções marxistas no livro didático de Estudos Sociais de 1977. Extraído de: LUCI, Elian Alabi. PAI Estudos Sociais, processo auto-instrutivo: o processo de ocupação do espaço brasileiro: 5ª série, 1º grau. São Paulo, Saraiva, 1977. Acervo pessoal.

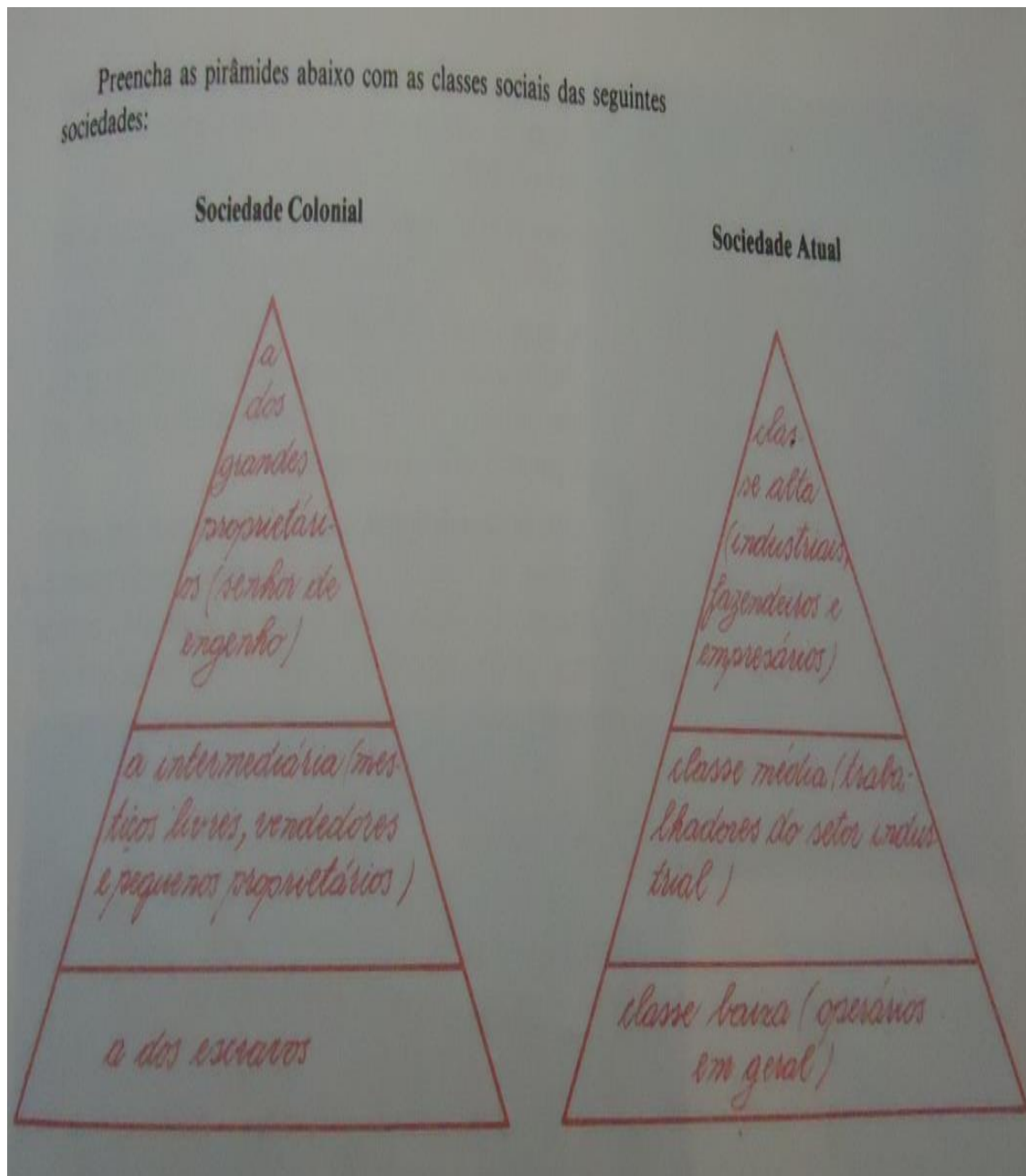


Figura 13 – Exercícios e imagens aliados à resistência aos ideais da Ditadura Militar. Extraído de: LUCCI, ElianAlabi. PAI Estudos Sociais, processo auto-instrutivo: o processo de ocupação do espaço brasileiro: 5ª série, 1º grau. São Paulo, Saraiva, 1977. Acervo

Lucci destaca que: “**classes sociais** são **grupos de pessoas**, reunidas segundo a **profissão**, o **grau de cultura** e a **situação financeira**”. O autor continua descrevendo acerca das classes sociais destacando que,

Atualmente, a nossa sociedade é composta por três classes sociais:

- A **classe alta**, composta pelos industriais, fazendeiros e empresários;
- A **Classe média**, composta pelos trabalhadores do setor industrial e por pessoas de profissão qualificada;
- A **classe baixa**, constituída pelos operários em geral. (1977, p. 84).

Torna-se importante salientar aqui que o autor não evidencia na pirâmide a presença da classe “subproletária”, isto é, aquela considerada miserável das mais miseráveis, que está abaixo do proletariado. Por essa razão ela não estava incorporada na classe baixa, uma vez que não possui nenhuma condição de vida e de trabalho, nem muito menos consciência política. Por isso estava à disposição do capital sendo evidenciada por Marx como o “exército industrial de reserva”. Em outras palavras, essa classe, se assim podemos elencar, se apresenta aos burgueses como uma força de trabalho reserva para quando o capital dela necessitar. Assim esta fica a disposição da burguesia e dessa maneira acaba por se sujeitar a ela.

Tanto nas imagens, quanto nos textos, podemos identificar que o autor até recorre aos conceitos marxistas, porém para adequá-los a idade e, provavelmente a situação imposta, ele vai buscar argumentos explicativos para a exploração de uma classe sobre a outra. Dessa forma, afirmamos que o autor não fez algo ingenuamente, sem pensar, ou por acaso, colocando esses termos por modismos. Até mesmo que, não eram aceitáveis tais comportamentos, já que uma conduta voltada para uma postura marxista era considerada como comunista, e, sendo assim, nociva e repudiada pelo Governo Militar.

Nessa linha de raciocínio, também acreditamos que as táticas destacadas por De Certeau, aparecem aqui nessas imagens e textos destacados, uma vez que ele demonstra que as astúcias promovem à tática. Sendo assim, vemos que o autor usou de conceitos não aceitos no período para oferecer resistência aos ideais da Ditadura Militar, quebrando paradigmas, ainda que de forma incipiente.

Vemos aqui o início da ascensão de um novo momento na história, visto que nesse período a teoria marxista foi ganhando força e espaço no Brasil. Esta foi sendo incorporada pouco a pouco pela sociedade e tornando-se quase impossível não citá-las nos livros didáticos da época, uma vez que era visível uma movimentação social na busca por novas bases de legitimação política que respondessem as novas necessidades da sociedade, assim, vai se fomentando

um grande período de efervescência política e social caracterizando “a segunda metade da década de setenta [como] um momento de grande convulsão social no Brasil” (YAMAMOTO, 1997, p. 35).

Na análise realizada nos livros didáticos, decidimos evidenciar inicialmente as capas dos mesmos, em seguida os sumários, para assim iniciar as discussões sobre os elementos contidos nos livros que possibilitariam identificar as resistências postas pelos autores. Dessa forma, discutimos todas as imagens trazendo as discussões sobre as mesmas e levantando as possibilidades de resistência oferecida. Sendo assim, nesse momento traremos fragmentos dos textos dos livros, que nos possibilitam enxergar táticas, ou “germes de crítica” nos livros.

Sobre essa categoria desenvolvida por De Certeau destacamos algumas perspectivas do que seria a estratégia para esse autor.

Seria legítimo definir o *poder do saber* por essa capacidade de transformar as incertezas da história em espaços legíveis. Mas é mais exato reconhecer nessas “estratégias” um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio. De modo semelhante, as estratégias militares ou científicas sempre foram inauguradas graças à constituições de campos “próprios”[...]. noutras palavras, *um poder é a preliminar deste saber*, e não apenas o seu efeito ou seu atributo. Permite e comanda as suas características. Ele se produz aí. (CERTEAU, 2012, p. 94)

Nesta citação o autor descreve o poder do saber, no que diz respeito à conquista do espaço que faz para si algo próprio, ou seja, no caso do nosso estudo, o livro didático pode tornar-se esse lugar de ação do poder, ou seja, um espaço de difusão dos ideais do Governo vigente. Nele encontramos elementos evidenciados quanto às estratégias de quem está no poder, isto pode ser observado quando o autor de um dos livros didáticos analisados descreve o sentimento nacional, voltado para a perspectiva da segurança nacional e para o patriotismo. Portanto, difundindo os ideais estabelecidos pelo poder governamental. Nos livros analisados, principalmente no de Teixeira (1977), se

observa com veemência a exaltação e a necessidade do povo unir-se em um único pensamento e objetivo.

O desenvolvimento da vida nacional é uma tarefa que cabe só ao Governo? Claro que não! Cabe a todos os cidadãos, homens e mulheres, jovens e velhos. Todos participam da vida da Nação e, por isso, todos têm um desejo comum em defender os interesses nacionais. É verdade que cada um de nós tem seus interesses e objetivos pessoais. você, por exemplo, quer estudar e formar-se para exercer uma profissão que lhe traga sustento e bem-estar. Assim, todos os brasileiros têm seus objetivos pessoais. Mas, acima deles estão os interesses e **objetivos nacionais**. Estes objetivos devem ser alcançados pelo trabalho de todos os cidadãos e do governo, unidos por um sentimento comum, o **sentimento nacional**. (1977, p.08, grifos nossos).

Nesse livro a ideia de “unidade nacional” na perspectiva acima destacada é muito presente, chegando mesmo a ser ufanista. Esse livro direciona o leitor a vivenciar, no sentido de animar-se, com o momento político no qual o Brasil está passando. O autor ainda dá destaque a um dos principais objetivos daquele Governo, a ideia de segurança nacional baseada em ideias nacionalistas.

Retomando o pensamento de Savianni (2008), sobre a segurança nacional, podemos entender, então, que o Governo não estava interessado em trazer “tranquilidade” ao povo, quando asseverava o patriotismo e difundia a necessidade de todos caminharem para tal prática, mas sim, de manter a ordem econômica. Em nossa análise conseguimos enxergar, que esta temática também era abordada nos livros didáticos. Portanto, essa temática apresentada a partir dos interesses do Governo, se expressava tanto em parte dos livros didáticos dessa disciplina, quanto em seus discursos acerca da segurança nacional, e de manter-se economicamente forte, mesmo que este forte não representasse distribuição de renda, mas sim a concentração dela para determinados grupos sociais. Esta questão também pode ser observada nos livros didáticos ao valorizarem determinados elementos da economia nacional, sem mostrar parte dos problemas desencadeados pela concentração de renda no país.

É necessário frisar que não iremos atentar as abordagens e denúncias de temas defendidos nos ideais de um Governo ditatorial nos livros didáticos, pois isto já foi desenvolvido em alguns trabalhos acadêmicos. O nosso foco de

pesquisa configura-se em investigar mais detidamente a possibilidade de resistências à esses ideais. Ao passo que foi nas idas e vindas das páginas dos livros, baseados nas categorias de análises De Certeau (2012) e Oliveira (1981) que encontramos alguns “reversos” postos pelos autores dos livros didáticos analisados.

Teixeira (1977) ainda destaca alguns “problemas sociais” evidenciados em seu livro didático.

A Região Norte tem uma pequena população que pode ser colocada entre as mais pobres e carentes do país. Em quase toda a Região Norte:

- Faltam escolas, e por isso há muitos analfabetos;
- Não há serviços de saúde e de higiene para a maior parte da população;
- A alimentação não é suficiente, e isso aumenta o perigo das doenças;
- Grande parte da população rural procura melhores oportunidades nas cidades, fazendo crescer o **êxodo rural**;
- Muita gente, principalmente jovens, abandona a região saindo para os grandes centros das regiões mais desenvolvidas. (1977, p.61)

Nesse trecho conseguimos identificar alguns problemas que a Região Norte enfrentava, todavia, não enxergamos essa informação apenas com caráter informativo, a fim de trazer esse conhecimento às crianças, mas, novamente lançando mão do pensamento de Oliveira (1981), esse texto possibilita ter uma ideia do que estava de fato ocorrendo nessa região e, como o Governo Militar direcionava seu interesse para ela, ou seja, mantinha um foco apenas para fins que gerasse renda, como a zona franca de Manaus. Sendo assim, queremos demonstrar que a resistência oferecida pelo autor era denunciar a falta de ações do Governo que visasse à solução de problemas sociais graves.

Aparentemente, o Governo não demonstrava maior preocupação com a população do Norte, problema este não apenas descrito no livro de Teixeira, mas também no de Lucci (1977), quando descreve o desmatamento alarmante da Amazônia. Aqui podemos também destacar a não ação do Governo ou uma ação muito discreta quanto a solução do êxodo rural da região Norte. Dessa forma, destacamos a ação do mesmo centrada em manter a ordem e investir na

segurança nacional, esta já bastante enfatizada, voltada para a esfera econômica, a qual gerava bem estar não para o povo, mas para quem estava no poder.

De Certeau (2012) ao descrever o que seria a tática, demonstra que ela está bem atrelada à estratégia, esta sendo elaborada por quem está no poder. Dessa forma, a tática é percebida como uma possibilidade de fuga dos planos traçados pelo poder dominante, sem se desvincular dele.

Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. [...] o poder se acha amarrado à sua visibilidade. Ao contrário, a astúcia é possível ao fraco, e muitas vezes apenas ela, como “ultimo recurso”: “Quanto mais fracas as forças submetidas à direção estratégica, tanto mais esta estará sujeita à astúcia”. Traduzindo: tanto mais se torna tática. (2012, p. 95)

A partir dessa perspectiva acerca do que De Certeau denomina de tática, foi que lançamos mão de alguns trechos do livro didático de Estudos Sociais, a fim de demonstrar como os autores conseguiram “estar onde ninguém espera”, mediante os conteúdos trabalhados em seus livros.

Nesse sentido, trouxemos à baila o assunto abordado por Lucci (1977), o qual destaca o “reflorestamento e a preservação do meio ambiente”.

As florestas são um dos elementos mais importantes para a purificação do ar, devido ao oxigênio desprendido pelos vegetais. Porém, com o crescimento da população e das atividades econômicas, está havendo uma derrubada exagerada e indiscriminada de nossas matas. Consequentemente se isto continuar, teremos em breve sérios problemas com a quantidade de ar que respiramos. Para evitar esse problema, o Governo vem intensificando as campanhas de reflorestamento e de preservação do verde. (1977, p. 40).

Nessa citação do texto podemos encontrar elementos que se cruzados com a categoria de análise de De Certeau, “estratégias e táticas”, conseguimos

destacar ambas no mesmo parágrafo. A imposição do Governo quando do estabelecimento de um Guia Curricular que delimitava temáticas, obrigando os autores e os professores a trabalharem com questões longe da realidade vivenciada no país na década de 1970 e a quase obrigação do autor em escrever sobre problemas sociais que eram cada vez mais gritantes em nossa sociedade. Sendo assim, o autor lança mão de táticas, com a finalidade de denunciar o que se passa no país, indo de encontro ao Governo e, ao mesmo tempo, não se omite em exaltá-lo e enaltecer seus ideais.

Nesse sentido, a citação em destaque adequa-se bem a ideia de tática descrita por De Certeau, pois ela aparece de forma sutil e inesperada pelo leitor, apontando os erros e a falta de ação do Governo para corrigi-los. Daí, afirmamos baseado em De Certeau, que o autor usou de táticas, e com isso, ofereceu resistência aos ideais da Ditadura Militar.

Destarte, os livros didáticos de Estudos Sociais não eram meros depositários dos ideais postos pela Ditadura Militar. Assim como o processo histórico dessa disciplina, os livros didáticos também foram se adaptando as mudanças vigentes. Os autores não podem ser considerados apenas reprodutores e controlados pelo Governo Militar, exercendo o papel de escritor da ordem e disciplina, conduzindo os alunos apenas ao conhecimento das realidades impostas por quem ditava as normas, eles foram burlando por meio de táticas próprias, a fim de driblar os ditames daquele Governo, mostrando que era possível, ainda que de forma incipiente, resistir e ir moldando os conteúdos e ideais às novas tendências e propostas pedagógicas e ideológicas.

Nesse sentido podemos levantar alguns questionamentos, voltados para o período da Ditadura Militar, quanto à censura. Será que os “censores” cumpriam seus papéis de vigias da ordem de forma integral? Será que eles eram preparados para identificar o que afrontava a ideologia do Governo, nos mais diversos espaços de difusão da cultura e conhecimento, como a música, artes, teatro, cinema e nos livros didáticos? Como se dava a escolha dos “censores” da Ditadura, como eram preparados e por quem?

Alguns questionamentos podem também nos ajudar a identificar e nos guiar acerca das possíveis resistências identificadas nessas obras. Pode se extrair dos livros perspectivas que nos possibilitaram afirmar a resistência, visto

que algumas implicações passaram pela censura. Dessa forma, olhamos também para algumas composições que deflagravam a realidade política do país, não sendo identificado nelas motivo que as censurassem, ou por desatenção, ignorância ou até mesmo cumplicidade.

A partir desse prisma entendemos que o livro didático de Estudos Sociais apresentou-se como reverso ideológico nesse período, não em sua totalidade, mas a partir de elementos que possibilitaram identificar, por meio das categorias de análises, tanto com o Germe de Crítica de Oliveira (1981), quanto com as Estratégias e Táticas propostas por De Certeau (2012).

Considerações Finais

O presente trabalho procurou compreender uma questão ainda pouco estudada na academia acerca dos livros didáticos, mais especificamente, as resistências encontradas nos seus textos e imagens às ideias estabelecidas pelo Governo Militar brasileiro nos livros de Estudos Sociais, publicados entre os anos de 1970 e 1980. No decorrer deste trabalho, atentamos para o que demonstramos relevante para a análise que fizemos dos livros didáticos, visando detectar possíveis resistências postas pelos autores.

Nesta pesquisa destacamos quanto o livro didático da disciplina de Estudos Sociais foi, na década de 1970, um instrumento didático profícuo e de utilidade para o Governo Militar, bem como evidenciamos o seu uso enquanto mecanismo de controle social por parte do mesmo. Questão já discutida em outros trabalhos, no entanto, o foco aqui não se restringiu a este controle, mas sim a maneira como ele poderia ser burlado pelos autores. Sendo assim, a fim de levantarmos discussões relevantes, destacamos a reimplantação dos Estudos Sociais no período da Ditadura Militar, principalmente com sua regularização e obrigatoriedade mediante a Lei 5.692/71.

Nesse sentido, a periodização delimitada traz consigo marcas de uma época que deixou evidências de processos políticos que foram além do uso da persuasão, para se destacar, mas fez usufruto da força e do cerceamento para manter-se no poder e convencer a sociedade brasileira que o país necessitava de tais mudanças. Contudo, mesmo com todas essas formas de controle voltadas para a censura, foi se verificando que no transcorrer dos anos as possibilidades de burlar os ideais defendidos pelo Governo eram possíveis.

À medida que avançamos na pesquisa, fomos também consolidando nosso caminho teórico metodológico, o qual foi ganhando contornos apoiados pelas proposições da Nova História Cultural, bem como para o contexto escolar, no qual fomos convidados a abordar o conceito de Cultura Escolar, visto que o livro didático é um elemento próprio da mesma, mantendo relação entre a cultura que envolve a escola e a sociedade, estabelecendo conexão entre o autor que faz o livro e a escola que o recebe, o adota como elemento de sua prática docente.

A partir dessa perspectiva, achamos necessário discorrer sobre os Estudos Sociais aqui no Brasil. No entanto, fomos destacando os contornos pelo qual foi passando essa disciplina, suas características e como a mesma foi ganhando espaço como meio de difusão dos ideais da Ditadura Militar. Porém, é fato, que em todo caso, essa disciplina sempre foi utilizada como meio de moldar o aluno ao contexto em que ele estava inserido, seja nos anos de 1930, com o advento da Escola Nova ou com o Governo Militar a partir dos anos 1970.

Sendo assim, não só o livro didático ou a disciplina de Estudos Sociais sofriam ingerências políticas, mas também o currículo e a escola como um todo. O currículo foi alvo de muitas propostas do Governo, seja ele ditatorial ou não, ambos utilizaram o currículo de Estudos Sociais a fim de direcionarem a educação para suas propostas ideológicas. No entanto, no período da Ditadura Militar, este se apresenta a partir de uma perspectiva tecnicista, fortemente influenciada pela proposta norte-americana. Esse período destacado em nossa pesquisa foi palco de investimentos dos norte-americanos no Brasil, que não só ofereceram “apoio” econômico, mas também propostas voltadas para a educação e para a formação dos profissionais da educação.

O currículo no Brasil foi alvo de muitas mudanças, no entanto, nos detemos a discutir às mudanças ocorridas na periodização desse trabalho, principalmente as que aconteceram a partir do ano de 1971. Este ano sendo caracterizado pela criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou melhor, de sua reforma, algo que fundamentou muitas mudanças propostas e impostas, pela Ditadura Militar na educação.

Uma das características facilmente percebida nesse período foi à dependência do Brasil para com os Estados Unidos, tanto com as reformas educacionais, quanto no setor financeiro. O Brasil abriu suas portas para os norte-americanos de forma que até a formação dos profissionais da educação, era influenciada por eles. Alguns profissionais brasileiros eram enviados aos Estados Unidos a fim de estudarem lá e, ao voltarem, trazerem as experiências vivenciadas, proporcionando uma “melhor” formação para os que aqui ficavam e continuavam estudando.

A pesquisa em destaque também teve em seu corpo um estudo mais detalhado acerca da história do currículo brasileiro, dando ênfase ao modo como

o currículo foi se estruturando, demonstrando suas diversas formas e modelos, até chegar as características tecnicistas destacadas no período da Ditadura Militar. Essas modificações foram denominadas *teorias da dependência*, a fim de tentar responder questionamentos vindos dos debates acerca das transferências educacionais.

A partir dessas discussões curriculares, Moreira (1990) traz uma proposta de discussão e análise do currículo não apenas de transferência educacional como uma cópia advinda de outro país sobre outro, mas, algo mais dinâmico, que avalia as mudanças sociais, adaptações críticas e se há alguma rejeição do que foi transferido de uma nação à outra. Sendo assim, ocorre uma transferência, porém, não como cópia de processos educacionais. Esta orientação teórica foi o que nos possibilitou compreender as transformações nos currículos de Estudos Sociais, assim como nos ajudou a desenvolver nossas análises sobre os livros didáticos dessa disciplina.

Retomando a discussão acerca da formação de profissionais da educação, mais especificamente, os que eram destinados a disciplina Currículos e Programas nas universidades brasileiras, destacamos que muitos professores que lecionavam essa disciplina tiveram sua formação nas universidades dos Estados Unidos, o que fortaleceu as influências advindas daquele país sobre o Brasil, uma vez que, quem ministrava essa disciplina eram professores fortemente influenciados pelas concepções norte-americanas, o que facilitou a difusão das concepções modernizadoras.

O campo do currículo certamente foi uma área de atuação da Ditadura Militar, visto que se apresenta como de fácil acesso e de possibilidade de enxertar ideologias a serem difundidas com mais facilidade, alcançando um maior número de pessoas da sociedade. Dessa forma, ao olharmos hoje para todas as articulações do Governo Militar, com os Estados Unidos, conseguimos identificar que a máxima do Governo quando enfatizava a segurança nacional, era assegurar a concentração de renda, a continuidade de uma sociedade excludente, a dependência econômica dos Estados Unidos, de forma que a elite brasileira continuasse sendo beneficiada.

Na tentativa de manter essa suposta “segurança nacional”, o Governo investiu na formação técnica qualificando os estudantes, a fim de que os mesmos

pudessem responder as necessidades que se apresentavam naquele período. A realidade brasileira foi ganhando novos contornos, tendo um forte incentivo industrial. Sendo assim, a educação também foi sendo moldada a essa realidade, com o intuito de atender a novas demandas sociais e econômicas.

Toda essa influência norte-americana sobre o Brasil gerou um cataclismo na economia do país, bem como na educação. Mesmo o Brasil tendo ocupado, no ano de 1979, uma posição de destaque quanto ao PIB elevado, e se destacando como um dos países mais industrializados do Terceiro Mundo, isso não reverberou em um crescimento ordenado, em qualidade de vida para a população, mas sim em um problema que fomentou um incentivo à educação privada, bem como um *déficit* na economia brasileira, desencadeando uma dívida externa.

Todavia, é importante destacarmos que a Ditadura Militar não se apropriou apenas do currículo e da formação de professores para influenciar a sociedade, no que concerne ao campo da educação. Podermos trazer à baila também o livro didático, sendo o mesmo campo de atuação direta do Governo. O livro didático foi mais do que um portador de conteúdos de uma disciplina, ele serviu para portar valores, disseminando um projeto específico de nação e ideias de uma sociedade. Portanto, pesquisar o livro didático nesse período nos remete a perceber a influência daquele Governo nos conteúdos trabalhados pelas disciplinas escolares, identificando o ideário ditatorial nas propostas de desenvolver a ideia de nacionalismo, mediante o uso da disciplina de Estudos Sociais.

Todavia, por meio dos livros didáticos enxergamos não apenas as ideias da Ditadura Militar, mas também as formas que os autores encontraram para burlar e até mesmo denunciar fatos que ocorriam durante os Governos Ditatoriais aqui no Brasil, e destacar o que denominamos de resistências postas pelos mesmos, baseados em categorias de análises que nos ajudaram a perceber como isso de fato acontecia, assim valemo-nos do pensamento De Certeau (2012), por meio das categorias de “estratégias e táticas”, bem como pela proposta de olhar o texto e identificar no mesmo os “germes de crítica” desenvolvida por Oliveira (1980).

Ainda que o Governo Militar exercesse censuras com o intuito de filtrar o que seria lançado para a sociedade, seja na música, poesia, teatro, artes em geral, e também nos livros didáticos, percebemos que esse sistema apresentava “falhas”, pois muitas vezes os autores lançavam mão de táticas burlando o processo de fiscalização, passando despercebidos, ou até mesmo por falta de conhecimento dos censores as ideias que contrariavam o *Establishment*, demonstrando as condições reais que o país enfrentava. Portanto, difundiam reflexões sobre a realidade vivenciada por muitos brasileiros, insatisfeitos e inconformados com a repressão e retaliações de seus direitos.

Ao longo da análise dos livros didáticos, foram encontrados imagens e fragmentos de textos que evidenciaram resistência dos autores frente aos ideais do Governo. Alguns percebidos diretamente no texto, como foi destacado na utilização de conceitos marxistas, a fim de classificar a formação social da época. Também encontramos denúncias de atuação indevida ou da ausência da ação do Governo, ou de sua inércia, ante os problemas sociais, ainda que no mesmo parágrafo houvesse uma mescla de denúncia e ênfase no trabalho desenvolvido pelo Governo. Há, portanto, contradições evidentes nestes livros, mas eles também trazem proposições críticas ao que estava estabelecido.

Concluimos esse trabalho destacando a necessidade de um maior aprofundamento frente a pesquisas sobre o livro didático no período da Ditadura Militar, nos quais possamos perceber mais do que o destaque de como os militares investiam e disseminavam seus ideais nos livros didáticos. Tivemos a preocupação de destacar que o livro didático não é fruto apenas de estudos voltados para os conteúdos de uma disciplina, mas que ele sofre influências temporais, se adequando ao tempo histórico vigente, como foi o de Estudos Sociais na década de 1970. Não podemos isolá-lo das propostas curriculares, culturais e econômicas, assim como da legislação que rege a educação no momento em que eles estão sendo elaborados, publicados e utilizados. Assim pudemos trazer esta contribuição aos estudos sobre os livros didáticos publicados sob a regência da Ditadura Militar, a fim de enxergarmos que esse Governo não se restringia ao uso da censura, mas também recorria a cerceamentos de direitos, extradições e prisões, mas, por outro lado, houve

pessoas dispostas a demonstrar por meio de instrumentos menos agressivos a realidade política daquele momento.

Destarte, acreditamos ser esse estudo um pontapé inicial para outras investigações focadas nessa temática, assim, levantamentos questionamentos que servem de reflexões para nos levar a conhecer melhor os livros didáticos brasileiros e sua relação com a sociedade, a saber: Como o currículo ainda afeta nossos livros didáticos, principalmente os de Geografia e História? Como a Ditadura Militar é enfocada nos livros didáticos? De que forma os movimentos sociais influenciaram a produção de conhecimento escolar e, em especial, como este conhecimento é tratado nos livros didáticos? Estas e outras questões nos mostram que o conhecimento histórico é inacabado e nunca o conseguimos apreendê-lo em sua totalidade, deixando sempre uma lacuna para que novas perguntas e discussões sejam postas, nesse caso específico, para que possamos compreender melhor de que forma encontramos resistência aos ideais da Ditadura Militar, seja por meio dos livros didáticos ou através de outros recursos pedagógicos que estavam presentes no processo educacional brasileiro dessa época.

Referências e Fontes

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. A luta de professores de História e Geografia frente aos Estudos Sociais e o papel da disciplina na formação de alunos que ingressam no curso de Pedagogia da UFPB - Campus I. In: **Anais do IV Seminário de Educação e Movimentos Sociais** – democracia no Brasil: desafios e perspectivas. João Pessoa: UFPB, 2006. P. s/n.

APPLE, Michael W. **Conhecimento Oficial**: a educação democrática numa era conservadora. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ASSUNÇÃO, Cristina Adelina de. **A Ditadura Militar retratada no livros de História do Brasil de 1964 a 1985**. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2009.

BALDISSERA, José Alberto. **O Livro Didático de História**: uma visão crítica. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Evangraf, 1994.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Livro Didático e conhecimento histórico**. Tese (Doutorado). FAE/USP, São Paulo, 1993.

_____. Em Foco: História, produção e memória do livro didático. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 30, nº 3, set./dez. 2008.

_____. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. Cortez. São Paulo, Coleção docência em formação. Série ensino fundamental. 2004.

_____. Produção didática de história: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011

BRASIL. Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece Diretrizes e Bases para a educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 agosto. 1971.

BRASIL. Parecer nº 853 de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5692. In: **Documenta nº 132**, Rio de Janeiro, nov. 1971.

BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **A Educação nas mensagens presidenciais (1890 – 1986)**. Brasília, DF: MEC. Vol. 1 e 2, 1987.

BRIGAGÃO, Clóvis. **A Militarização da Sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985. (Brasil: os anos de autoritarismo).

BURKE, Peter. **O que é História Cultural**. Jorge Zahar Ed., Rio de Janeiro, 2005.

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, 1970. (Biblioteca de Cultura Pedagógica).

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia?**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre - RS, N.2, p. 177-229. 1990.

CONTI, José Bueno. A reforma do ensino em 1971 e a situação da Geografia. In **Boletim Paulista de Geografia**. N. 51. Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB. São Paulo, 1976.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. In. Cadernos CEDES 52 **Cultura Escolar: história, práticas e representações**. Campinas – SP, 2000.

De CERTEAU, Michel. **A Invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. s.d. **As belas mentiras. A ideologia subjacente aos textos didáticos**. 12ª Ed. São Paulo: Moraes.

FARIAS, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 10ª Ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados (Polêmicas do nosso tempo, 7), 1991.

FERNANDES, Antônio Terra de Calazans. Estudos Sociais no contexto da história brasileira nas primeiras décadas do século xx. **Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão**. ANPUH/SP – USP. 08 a 12 de setembro de 2008. Cd-Rom.

FREITAG, Bárbara et al. **O livro didático em questão**. 2ª ed. São Paulo: Cortez. 1993.

FREITAS, Neli Klix & RODRIGUES, Melissa Haag. **O livro didático ao longo do tempo**: a forma do conteúdo. Florianópolis: Revista DAPesquisa, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa**

educacional. São Paulo: Cortez, 1989. (Biblioteca da educação. série 1-escola; v. 11).

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Usos do Passado:** XII Encontro Regional de História ANPUH. Traduções, apostilas e livros didáticos: ofícios e saberes na construção das disciplinas escolares. Rio de Janeiro. 2006.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A Escrita Escolar da História** – livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, SP: EDUSC, 2004.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 1993.

GODOY, Paulo R. Teixeira de. (org.). **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010

GOODSON, Ivor. F. **A Construção Social do Currículo.** Lisboa: Editora EDUCA – Currículo. 1997.

ISSLER, Bernado. **A Geografia e os Estudos Sociais.** Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente. 1973.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação,** Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KOSELLECK, Reinhart. Uma História dos Conceitos: problemas teóricos e práticos. **Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, vol. 5, N. 10, 1992, p. 134-146.

KOSSOY, Boris. **Realidade e ficções na trama fotográfica.** São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

_____. **Fotografia & História.** 2ª ed. rev. Ed. Ateliê Editorial. São Paulo, 2001.

LEME, Dulce Maria Pompêo Camargo et al. **O ensino de estudos sociais no primeiro grau.** Atual. São Paulo, 1986.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). **Revista Histórica.** São Paulo, N. 36, 2009.

LOMBARDI, José Claudinei. História e Historiografia da Educação: alertando para as fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei.; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.) **Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) 2004.

LOPES, Eliana Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Ed. DP&A. Rio de Janeiro. 2001.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 14 ed. Rio de Janeiro, 2002.

LUCCI, Elian Alabi. **Estudos Sociais**, processo auto-instrutivo (PAI): o processo de ocupação do espaço brasileiro. 5ª série, 1º grau. São Paulo, Saraiva, 1977

MALATIAN, Teresa. Cartas: narrador, registro e arquivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi e LUCA, Tânia Regina. (Orgs). **O Historiador e suas fontes**. São Paulo, SP: Contexto, 2009.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Apresentação de Jacob Gorender; Coordenação e revisão de Paul Singer; tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MASCULO, José Cássio. **A Coleção Sérgio Buarque de Holanda**: livros didáticos e ensino de História. Tese de doutorado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA(MEC). COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático. Material Básico dos Cursos de Treinamento para professores primários. **O Livro Didático**: sua utilização em classe. 2ª ed. 1970.

MORAES, Antônio Carlos Robert de. Geografia e Ideologia nos currículos de 1º Grau. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas – SP: Autores Associados; Fundação Carlos Chagas, 1998. (Coleção formação de professores).

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese de doutorado apresentada a PUC – SP. 1997

_____. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista brasileira de história da educação**, Campinas – SP, V. 12, Nº 3, p. 179-197. 2012.

MOLINA, Olga. **Quem engana quem?** Professor X livro didático. Campinas - SP: Papyrus. 1987.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas –SP: Papyrus, 1990.

NADAI, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. **Em Aberto**, Brasília, ano 7. N. 37, Jan/mar. 1998.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. **A mensagem social do texto infantil**: um estudo de redações escolares. Dissertação (mestrado). São Carlos, UFSCar, 1981.

ORIÁ, Ricardo. **O Brasil contado às crianças**: Viriato de Corrêa e a literatura brasileira (1934-1961). São Paulo: Annablume, 2011.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**: 1930 – 1973. 25 ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Éder Fernando. **O ensino superior no Brasil e os Acordos MEC-USAID**: o intervencionismo norte-americano na educação brasileira. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2005

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. Ed. Ver. E ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da Educação)

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Populismo, Ditadura e Educação**: Brasil/Paraíba, anos 1960. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

TEIXEIRA, Francisco Maria Pires. **Estudos Sociais**: integração nacional. 6ª série, 1º grau. São Paulo, Ática, 1977

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

YAMAMOTO, Oswaldo H. Educação e Tradição Marxista no Brasil. **Comunicação & Educação**, São Paulo, (10): 33 a 43, set. /dez. 1997.