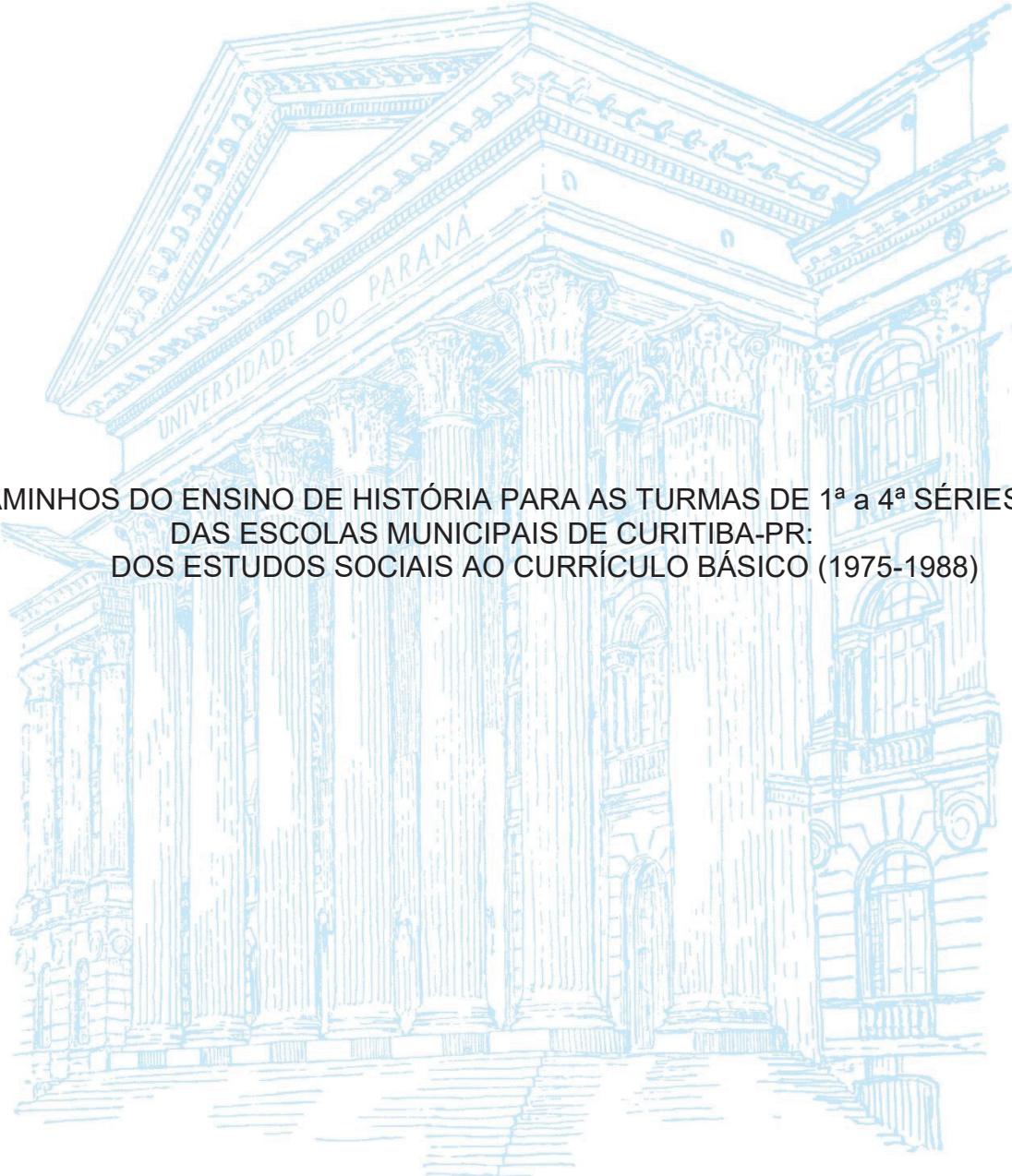


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EDILENE MARIA LEITE DOS SANTOS



CAMINHOS DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA AS TURMAS DE 1ª a 4ª SÉRIES
DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA-PR:
DOS ESTUDOS SOCIAIS AO CURRÍCULO BÁSICO (1975-1988)

CURITIBA
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EDILENE MARIA LEITE DOS SANTOS

CAMINHOS DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA AS TURMAS DE 1ª a 4ª
SÉRIES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA-PR:
DOS ESTUDOS SOCIAIS AO CURRÍCULO BÁSICO (1975-1988)

Tese apresentada como requisito parcial
à obtenção do título de Doutora em
Educação Setor de Educação pela linha
de pesquisa em História e Historiografia
da Educação do Programa de Pós-
graduação em Educação da Universidade
Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nadia Gaiofatto
Gonçalves.

CURITIBA
2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Santos, Edilene Maria Leite dos.

Caminhos do ensino de História para turmas de 1ª a 4ª séries das escolas municipais de Curitiba-PR : dos estudos sociais ao currículo básico (1975-1988) / Edilene Maria Leite dos Santos – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Nádia Gaiofatto Gonçalves

1. Educação – Estudo e ensino. 2. História – Estudo e ensino. 3. História (Ensino fundamental). 4. Ensino – Currículos. 5. Educação e Estado. I. Gonçalves, Nádia Gaiofatto, 1971-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **EDILENE MARIA LEITE DOS SANTOS** intitulada: **CAMINHOS DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA AS TURMAS DE 1ª a 4ª SÉRIES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA-PR: DOS ESTUDOS SOCIAIS AO CURRÍCULO BÁSICO (1975-1988)**, sob orientação da Profa. Dra. NADIA GAIOLFATTO GONÇALVES, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 02 de Março de 2023.

Assinatura Eletrônica
09/03/2023 09:10:25.0
NADIA GAIOLFATTO GONÇALVES
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
09/03/2023 10:49:10.0
ANA CLAUDIA URBAN
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
10/03/2023 11:34:07.0
ANA MARIA FERREIRA DA COSTA MONTEIRO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO)

Assinatura Eletrônica
09/03/2023 09:23:45.0
EDILSON APARECIDO CHAVES
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
09/03/2023 09:09:59.0
ROSSANO SILVA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico este trabalho ao meu marido, Ronaldo Collatusso, e aos meus filhos Murilo dos Santos Collatusso, Elis dos Santos Collatusso e Júlia dos Santos Collatusso. Os momentos de ausência aqui justificados.

AGRADECIMENTOS

Todos nós sabemos que conciliar trabalho, compromissos pessoais e escrever uma tese de doutorado não é uma tarefa fácil. Porém, quando se tem uma rede de apoio e pessoas dispostas a ajudar, a dificuldade passa a ser menor.

Ao adentrar o Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), para cursar o doutorado pela linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, estava grávida do meu primeiro filho, Murilo dos Santos Collatusso. Dentro do meu ventre, me acompanhou durante as disciplinas eletivas e obrigatórias e, ao nascer, em 2019, teve de repartir o tempo que poderia ser totalmente destinado a ele com a escrita de uma tese, portanto, os meus sinceros agradecimentos a você, filho. Da mesma forma, agradeço a minha filha do meio, Elis dos Santos Collatusso, que nasceu dez dias depois da minha qualificação, em 2021 e, assim como o seu irmão, mesmo sem saber ao certo o que estava acontecendo, teve de ser paciente e dividir o tempo que seria destinado a ela com a escrita da tese. Obrigada, filha. Também agradeço a Deus por estar gerando uma terceira vida (Júlia dos Santos Collatusso) enquanto finalizava a escrita da tese e me preparava para a defesa. Não foi fácil passar pelos sintomas de uma gestação enquanto escrevia, mas, o desejo de conquistar o título de Doutora em Educação, somado à determinação, a disciplina e a ajuda que obtive do meu esposo, tornaram este sonho possível.

Agradeço imensamente ao meu marido Ronaldo Collatusso, por ter estado ao meu lado, sendo paciente e me auxiliando em todas as questões referentes a nossa vida pessoal, bem como passar muito tempo cuidando dos nossos filhos para que eu pudesse me dedicar à pesquisa e à escrita da tese. Obrigada por estar sempre ao meu lado, demonstrando a cada dia, com gestos e atitudes, o verdadeiro significado do casamento.

Também, agradeço aos meus pais e às minhas irmãs que, mesmo geograficamente distante, sempre acreditaram no meu esforço acadêmico e me incentivaram. Um agradecimento especial à minha mãe, Lealdina Leite dos Santos, por ter passado um tempo conosco cuidando dos meus filhos para que eu pudesse concluir o doutorado.

Agradeço à professora Dr^a. Nadia Gaiofatto Gonçalves, por ter sido a minha orientadora. A sua ética profissional, disposição em ajudar e suas críticas foram

fundamentais, não só para um maior aprofundamento nas questões desta pesquisa, mas também para que me tornasse uma profissional e pessoa melhor.

Sou grata também à minha colega de curso, Vanessa Queirós Alves, pelo incentivo e colaboração. Sempre com uma palavra amiga, de conforto, você contribuiu para que eu pudesse seguir em frente, acreditando que sonhos podem se tornar realidade.

Agradeço a minha colega de trabalho, Martha Helena Loeblein Becker Morales, por, gentilmente, ter contribuído com a tradução para a Língua Inglesa do resumo deste trabalho. Tenho orgulho de ser sua colega, pois te admiro como pessoa e profissional.

Gratidão também às ex-professoras e ex-coordenadoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: Elba Lory Stencel Todeschi, Denize Ferreira (*in memoriam*), Fahid Calluf e Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd por, gentilmente, terem cedido uma entrevista. A colaboração de cada uma foi de suma importância para a concretização desta pesquisa.

Sou grata às funcionárias do Arquivo Público Municipal de Curitiba, por terem disposto um pouco do seu tempo para me apresentar o arquivo e separar os documentos úteis a minha pesquisa. Obrigada pela ótima receptividade e disposição em ajudar.

Agradeço aos professores (titulares e suplentes) da banca: Ana Claudia Urban, Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, Andrea Bezerra Cordeiro, Edilson Aparecido Chaves, Lilian Ianke Leite e Rossano Silva, pelas leituras e releituras. Os apontamentos que teceram foram fundamentais para a realização desta pesquisa.

Por fim, cada pessoa aqui citada, a seu modo, fez a diferença e contribuiu para que eu pudesse realizar o sonho de conquistar o título de Doutora em Educação. Sempre serei grata a cada um(a) de vocês. Muito obrigada!

RESUMO

Durante a ditadura civil-militar (1964-1985) foi promulgada a Lei 5.692/71, responsável, dentre outras coisas, pela reformulação curricular do ensino e a criação de disciplinas da área das humanidades. Nesta conjuntura, História e Geografia foram inseridas em Integração Social para as turmas de 1ª a 4ª séries e Estudos Sociais para as turmas de 5ª a 8ª séries que, por sua vez, passaram a compor, de forma obrigatória, os currículos das escolas brasileiras. Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a inserção da Integração Social no currículo das turmas de 1ª a 4ª séries apareceu pela primeira vez em 1975. Este contexto gerou o objetivo deste trabalho: analisar o ensino de História na proposta de Integração Social para as turmas de 1ª a 4ª séries, em escolas municipais de Curitiba, no contexto da ditadura civil-militar e o retorno desta disciplina, aos currículos destas mesmas turmas, pós-período ditatorial (década de 1980). Sob essa premissa, a pesquisa demonstra de que forma a Rede Municipal de Ensino de Curitiba se adequou à Lei 5.692, gerando normativas e prescrições para nortear o trabalho das professoras regentes que lecionavam os conteúdos de História inseridos em Integração Social, bem como o reflexo disso na prática pedagógica. O presente trabalho demonstra, também, a forma como tais professoras dialogaram com essas normativas e prescrições. Para a fundamentação teórica das questões analisadas, foram utilizados o conceito de *disciplina escolar* proposto por André Chervel, as concepções de *currículo escolar* propostas por Ivor Frederick Goodson, e os conceitos de *apropriação* e *representação* de Roger Chartier. Com relação à delimitação da periodização, optou-se pelo recorte que se estende de 1975 - ano da instituição da Integração Social (1ª a 4ª séries) na Rede Municipal a 1888 – ano da publicação do Currículo Básico Municipal (1988), quando foi possível perceber as prescrições relacionadas ao ensino de História, não mais inserido em Integração Social. O presente trabalho foi dividido em três capítulos, todos compostos por uma narrativa baseada em fontes escritas e orais. O primeiro é destinado à trajetória do ensino da História e dos Estudos Sociais no Brasil. O segundo, destina-se ao ensino da História inserido na proposta de Integração Social para as turmas de 1ª a 4ª séries, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. O terceiro capítulo faz menção ao retorno da História como disciplina específica no currículo da 1ª a 4ª séries e ao desmonte dos Estudos Sociais. O desenvolvimento deste trabalho permitiu concluir que, partindo do pressuposto que o currículo deve ser compreendido em sua constituição histórica e social, independente da época, observou-se como o cumprimento das prescrições não pode ser generalizado, pois isso tem a ver com a forma como cada professor se apropria das normativas, gerando diferentes representações sobre como lecionar determinada disciplina. No caso das professoras regentes da Rede Municipal de Curitiba, a partir de um “diálogo” com as prescrições municipais, determinavam quais e como os conteúdos de História, inseridos ou não em Integração Social, seriam lecionados para as turmas de 1ª a 4ª séries. Além disso, o fato dessas professoras não serem habilitadas em História e estarem acostumadas a trabalhar essa disciplina de forma integrada à Geografia, sob a perspectiva tradicional, demonstrou que se tratava de uma cultura escolar já instituída, que impactava nas decisões das docentes em sala de aula.

Palavras-chave: Ditadura civil-militar; Estudos Sociais; Integração Social; Ensino de História; 1ª a 4ª séries.

ABSTRACT

Established during the civil-military dictatorship of 1964-1985, the Law n. 5.692/71 has reformed the teaching curriculum and created subjects within the Human Sciences, among other changes. In this sense, Social Integration diluted the subjects of History and Geography from the first to the fourth grades, and Social Studies did the same from the fifth to the eighth grades, becoming mandatory in Brazilian school curricula. Starting in 1975, the public school system of Curitiba has included Social Integration classes from the first to the fourth grades. This is the focus of the dissertation: to analyze the teaching of History within Social Integration, from the first to the fourth grades, in the public school system of Curitiba during the dictatorship years, until the return of History as a subject of its own in post-dictatorship curricula (1980s). The research demonstrates in what way the public school system adjusted itself to the Law n. 5.692 as it prescribed normative sets to guide the work of teachers responsible for History contents, placed into Social Integration, as well as how this affected the pedagogical practice. Likewise, the dissertation addresses how the teachers have dealt with such normative sets. The theoretical basis for analysis were André Chervel's concept of *school subjects*, Ivor Frederick Goodson's conception of *school curriculum* and Roger Chatier's concepts of *appropriation* and *representation*. The chosen timeframe starts in 1975, the year Social Integration was first instituted, until 1988, the year of the establishment of the Basic Curriculum – when it became possible to understand directives in the teaching of History no longer inserted within Social Integration. Three chapters compose a narrative based on oral and written sources. The first focuses on the path of the teaching of History and Social Studies in Brazil. The second addresses the teaching of History within Social Integration, from the first to the fourth grades of Curitiba's public school system. The third presents a discussion about the return of History as a specific subject from first to fourth grades curricula and the Social Studies dismantle. Ultimately, considering that the curriculum must be understood as a historical and social construction, regardless of when and where, it is not possible to generalize how normative sets were followed since each teacher has individually appropriated the guidelines and created distinct representations on how to teach each subject. The teachers from Curitiba's public school system were able to determine which contents they would explore and how this would take place, within Social Integration or not, when teaching first to fourth grades. Furthermore, the fact that the teachers were not graduated in History and the habit of teaching it connected to Geography, with a traditional perspective, demonstrates how established the school culture already was, influencing decisions made in the classroom.

Keywords: Civil-military dictatorship; Social Studies; Social Integration; History teaching; 1st to 4th grades.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – TESTE UNIFICADO – 1ª SÉRIE – 4º BIMESTRE - 1978	104
FIGURA 2 –TESTE UNIFICADO – 2ª SÉRIE – 4º BIMESTRE - 1978	106
FIGURA 3 – TESTE UNIFICADO – 3ª SÉRIE – 4º BIMESTRE – 1978	108
FIGURA 4 – TESTE UNIFICADO – 4ª SÉRIE – 4º BIMESTRE – 1978	110

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RELAÇÃO DAS EX-PROFESSORAS E COORDENADORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA ENTREVISTADAS.....	26
QUADRO 2 - CONTEÚDOS DE HISTÓRIA OFERTADOS PARA O ENSINO SECUNDÁRIO (1931).....	43
QUADRO 3 - CONTEÚDOS DE HISTÓRIA OFERTADOS PARA OS CURSOS GINASIAL E COLEGIAL (1942).....	44
QUADRO 4 - CONTEÚDOS DE HISTÓRIA OFERTADOS PARA OS CURSOS GINASIAL E COLEGIAL (1951).....	47
QUADRO 5 - NÚCLEO COMUM EM ATIVIDADES, ÁREAS DE ESTUDOS E DISCIPLINAS.....	74
QUADRO 6 - MATRIZ CURRICULAR EM VIGÊNCIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA - 1ª A 4ª SÉRIES – 1975	75
QUADRO 7 - TRAJETÓRIA DA HISTÓRIA E DOS ESTUDOS SOCIAIS NO CURRÍCULO DO ENSINO PRIMÁRIO/1º GRAU – BRASIL (1827-1971).....	79
QUADRO 8 - CONTEÚDOS DE INTEGRAÇÃO SOCIAL – 2º PLANO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO (1975).....	96
QUADRO 9 - GRADE CURRICULAR DA ESCOLA MUNICIPAL MARIA CLARA BRANDÃO TESSEROLI PARA O 1º GRAU – 1ª A 8ª SÉRIES (1986).....	138
QUADRO 10 - CONTEÚDOS ANUAIS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA – CURRÍCULO BÁSICO MUNICIPAL (1988).....	145
QUADRO 11 - COMPARAÇÃO ENTRE O 2º PLANO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO (1975) E O CURRÍCULO BÁSICO MUNICIPAL (1988): MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS.....	153

LISTA DE SIGLAS

ABE	- Associação Brasileira de Educação.
ANDE	- Associação Nacional de Educação.
ANPED	- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação.
ANPUH	- Associação Nacional de História.
APAH	- Associação Paranaense de História.
APPUC	- Assessoria de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
CBE	- Conferências Brasileiras de Educação.
CEDES	- Centro de Estudos Educação e Sociedade.
CEE	- Conselho Estadual de Educação.
CETEPAR	- Centro de Treinamento do Estado do Paraná.
CFE	- Conselho Federal de Educação.
CNMC	- Comissão Nacional de Moral e Civismo.
DEF	- Departamento do Ensino Fundamental.
EFI	- Ensino Fundamental I.
EFII	- Ensino Fundamental II.
EMC	- Educação Moral e Cívica.
ESG	- Escola Superior de Guerra.
FENAME	- Fundação Nacional de Material Escolar.
GETREC	- Grupo Especial de Trabalho para a Reforma de Ensino em Curitiba.
IHGB	- Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.
IPPUC	- Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano.
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	- Ministério da Educação e Cultura.
OSPB	- Organização Social e Política Brasileira.
PABAEE	- Assistência Brasileiro-Americana de Ensino Elementar.
PMDB	- Partido do Movimento Democrático Brasileiro.
PREMEN	- Programa de Expansão e Melhoria do Ensino.
SEE	- Secretaria Estadual de Educação.
UFPR	- Universidade Federal do Paraná.
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro.
URBS	- Urbanização e Saneamento.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	A HISTÓRIA E OS ESTUDOS SOCIAIS NO CURRÍCULO DO ENSINO PRIMÁRIO/1º GRAU (1ª A 4ª SÉRIES).....	33
2.1	A TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO BRASIL (1838-1971).....	33
2.2	A TRAJETÓRIA DOS ESTUDOS SOCIAIS NO BRASIL (1920 - 1971).....	56
2.3	A HISTÓRIA NO CURRÍCULO DO ENSINO PRIMÁRIO/1º GRAU (1ª A 4ª SÉRIES).....	65
3	A HISTÓRIA INSERIDA NA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO SOCIAL PARA AS TURMAS DE 1ª A 4ª SÉRIES, DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: PRESCRIÇÕES, APROPRIAÇÕES E REPRESENTAÇÕES.....	81
3.1	OS PLANOS DE EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA (1968 - 1988).....	81
3.2	AS ORIENTAÇÕES LEGAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA INSERIDO EM INTEGRAÇÃO SOCIAL PARA AS TURMAS DE 1ª A 4ª SÉRIES, DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.....	92
3.3	O PROJETO DE ESTUDOS SOCIAIS A PARTIR DA LONGA DURAÇÃO.....	118
3.4	INTEGRAÇÃO SOCIAL - O PROJETO OFICIAL.....	123
4	O RETORNO DA HISTÓRIA NO CURRÍCULO DE 1ª A 4ª SÉRIES-EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA: PRESCRIÇÕES, APROPRIAÇÕES, MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS.....	131
4.1	O RETORNO DA HISTÓRIA NO CURRÍCULO E UM NOVO PLANO DE EDUCAÇÃO PARA O MUNICÍPIO DE CURITIBA.....	131
4.2	O CURRÍCULO BÁSICO MUNICIPAL (1988) E O ENSINO DA HISTÓRIA PARA AS TURMAS DE 1ª A 4ª SÉRIES: PRESCRIÇÕES, MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS.....	143
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
	REFERÊNCIAS.....	163
	FONTES.....	174

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS EX-COORDENADORAS DE ESTUDOS SOCIAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.....	178
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS EX-PROFESSORAS DE INTEGRAÇÃO SOCIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.....	180
APÊNDICE 3 – TERMO DE CESSÃO.....	182

1 INTRODUÇÃO

Desde o período em que fiz graduação em licenciatura para ensinar História, algumas questões referentes à prática desta disciplina suscitaram em mim inquietações. Durante o meu percurso na Educação Básica (década de 1990), na condição de aluna, a minha concepção sobre o ensino de História era marcada pela memorização de questionários e datas cívicas, nomes de personalidades históricas consideradas heróis, narrativas que não davam voz a diversas pessoas e diferentes grupos sociais. Porém, já no início da década do ano 2000, quando ingressei na graduação, me deparei com outra realidade, uma historiografia que rompia com o ensino tradicional, valorizando novas questões ligadas ao cotidiano de diferentes grupos sociais, de cunho social e cultural. Então, quando adentrei a sala de aula para lecionar para turmas de Ensino Fundamental II (EFII) e Ensino Médio, passei a ensinar a História de uma forma diferente daquela que tive na escola.

Com o passar dos anos, já em 2018, passei a exercer a função de coordenadora pedagógica em um colégio particular de Curitiba, e a trabalhar com professoras do EFII e professoras regentes (formadas em Pedagogia) do Ensino Fundamental I (EFI). Percebi que a questão do ensino de História sob a perspectiva tradicional¹ caracterizava os materiais didáticos e aulas preparadas pelas professoras regentes. Ministravam aulas de História do Brasil, sob a ótica dos conquistadores, comemoravam o Dia do Índio de forma estereotipada, entre outras práticas pedagógicas. Foi então que passei a me interessar sobre o porquê disso e tentei buscar a resposta na pesquisa referente à trajetória do ensino de História no Brasil, em especial, a partir da década de 1970, quando os conteúdos de História foram inseridos em Integração Social (1ª a 4ª séries) e Estudos Sociais (5ª a 8ª séries). E, após, já na década de 1980, quando a História retornou ao currículo do 1º grau.

Durante o período da ditadura civil-militar (1964-1985), setores da sociedade foram afetados, direta ou indiretamente, por medidas provenientes desse regime político. Se, por um lado, a ditadura caracterizou-se pela repressão e censura, por outro, recebeu o apoio ou a omissão da maioria da população. Importa ressaltar que “a repressão e a censura não podem ser negadas nem esquecidas. Porém, quem as

¹ Aula expositiva em que os alunos respondem às questões passadas no quadro e tendem a memorizar as datas e fatos.

sentiu mais diretamente foi um grupo relativamente pequeno, em comparação ao tamanho da população brasileira (GONÇALVES; RANZI, 2012, p. 7).

Baseado na Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, o governo brasileiro instituiu uma nova política que visava reformar o setor educacional. Neste momento, passaram a ser comuns propagandas na imprensa escrita e falada acerca da importância da “revolução”², que enalteciam o potencial industrial do Brasil, além do dever de cada cidadão em contribuir com esse progresso (SANTOS, 2017). A educação brasileira passou a ser concebida sob um viés tecnicista, com vistas a instrumentalizar o processo educativo para que se tornasse proveitoso à expansão econômica (GOMES, 2010, p. 52). Esta perspectiva se fez presente, na educação, por meio da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, responsável pela reforma do 1º e 2º graus. Os estudantes, órgãos e instituições educacionais, bem como o cotidiano no ensino escolar, passaram a ser um dos focos da atenção do governo civil-militar. Atenção esta que, para Martins (2014, p. 42), contemplou duas formas de agir dos militares: a repressão, ligada aos movimentos e às manifestações estudantis, e o disciplinamento, vinculado à reestruturação da educação, com a reformulação curricular do ensino; e a criação de disciplinas da área das humanidades que propusessem a moralização dos costumes e uma nova ordem interpretativa para a realidade nacional. Neste contexto, os conteúdos das disciplinas de História e a Geografia foram inseridos em Integração Social para as turmas de 1ª a 4ª séries e Estudos Sociais para as turmas de 5ª a 8ª séries que, por sua vez, passaram a compor os currículos das escolas brasileiras de forma obrigatória (BRASIL, 1971).

Já no início da década de 1980, com a redemocratização do país, teve início o processo de reintegração de História e Geografia como disciplinas escolares específicas no currículo e do desmonte dos Estudos Sociais. Tal acontecimento gerou novas propostas curriculares elaboradas por diferentes sistemas estaduais e municipais de educação, e discutidas por professores de História de escolas públicas, em diferentes estados brasileiros (SCHMIDT, 2012, p. 86).

No Paraná, desde o início da década de 1980, amplos debates ocorreram a favor de que a História voltasse a ser ensinada de forma específica. Duas associações tiveram como uma de suas grandes lutas essa questão. Em nível estadual, a Associação Paranaense de História – APAH (fundada no final da década de 1970) e

² Termo utilizado por militares e civis ao se referirem à implantação da ditadura civil-militar.

em nível nacional, a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH).

Em 1983, a APAH promoveu o I Encontro Paranaense de História e Educação, que tinha como um dos objetivos discutir sobre a volta da História e da Geografia como disciplinas específicas nos currículos. Após este encontro foi redigido e divulgado um documento que foi enviado à Secretaria Estadual da Educação. Além da ANPUH e APAH, professores da Prefeitura de Curitiba e de outras instituições, assinaram este documento. Contudo, foi somente em 1985 que ocorreu o retorno das disciplinas de História e Geografia como disciplinas específicas ao currículo das escolas municipais de Curitiba (VIANA, 2006).

O contexto mencionado anteriormente trouxe indícios que geraram o objetivo principal deste trabalho: analisar o ensino de História na proposta de Integração Social para as turmas de 1ª a 4ª séries, em escolas municipais de Curitiba, na conjuntura da ditadura civil-militar e o retorno desta disciplina, aos currículos destas mesmas turmas, pós-período ditatorial (década de 1980) visando compreender: como a História aparecia na proposta de Integração Social do município de Curitiba? De que maneira ela voltou a ser ensinada, como disciplina específica, para as turmas de 1ª a 4ª séries, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba? As professoras³ regentes (habilitadas pelo Curso Normal ou Magistério), participavam das discussões sobre a inserção dos conteúdos de História em Integração Social, bem como a função do ensino de História e o retorno dessa disciplina nos currículos, pós-ditadura civil-militar? No que se refere às normativas e prescrições, quais foram as mudanças e permanências ocorridas para o ensino de História na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, depois do período ditatorial?

Nesse sentido, a tese desdobrou-se a partir de duas hipóteses: a primeira considerou que, partindo do pressuposto que as prescrições oficiais fragmentam-se em diferentes formas de apropriação para atingir interesses pontuais (CHARTIER, 1990), é possível que as prescrições municipais voltadas para o ensino de História, inserido em Integração Social, tenham sido apropriadas pelas professoras regentes que lecionavam esta disciplina para as turmas de 1ª a 4ª séries, de modo que não houvesse o cumprimento absoluto do *currículo prescrito*. Soma-se a isso o fato de que

³ Refiro-me às professoras, no feminino, pois de acordo com as fontes consultadas, apenas mulheres atuaram no ensino de 1ª a 4ª séries como regentes, nas escolas municipais de Curitiba. No entanto, vale frisar que não tive acesso às fontes referentes a todas as instituições de ensino desse Município.

as prescrições esbarravam na tradição de uma cultura escolar já instituída, uma vez que as professoras regentes já estavam acostumadas a lecionar História integrada à Geografia, e isso tem a ver com a formação acadêmica que receberam. Portanto, é provável que quando a História foi inserida em Integração Social, diferentemente dos professores que possuíam licenciatura em História, as professoras que lecionavam a disciplina para as turmas de 1ª a 4ª séries não criticaram e não resistiram à inserção dos seus conteúdos em Integração Social, também não se posicionaram com relação ao retorno desta disciplina nos currículos, pós-ditadura civil-militar.

A segunda hipótese, por sua vez, partiu do pressuposto de que uma reforma educacional não implica necessariamente em mudanças significativas no âmbito escolar. Ao considerar a dimensão *ativa ou interativa do currículo* (GOODSON, 1995), em que se encontra a ação dos professores, pode ser que o *currículo prescritivo*, elaborado pelas autoridades educativas de Curitiba, no contexto de pós-ditadura civil-militar, em que a História já havia retornado como disciplina específica ao currículo, tenha passado por um processo de reelaboração, ou seja, é possível que, em função das suas experiências e necessidades, as professoras que lecionavam os conteúdos de História, inseridos em Integração Social, em diálogo com as normativas, tenham definido o que consideravam necessário a ser ensinado, bem como a forma de ensinar. Mesmo havendo prescrições oficiais diferentes das anteriores, fruto de um contexto histórico diferente, caracterizado pela redemocratização do país, uma cultura escolar já havia sido consolidada, contribuindo para que as professoras regentes continuassem ensinando História da forma como haviam aprendido e como estavam acostumadas a fazer, não rompendo, inclusive, com a concepção de um ensino tradicional, já que por muito tempo a História foi ensinada assim. Portanto, é provável que após o período da ditadura civil-militar tenha havido mais permanências do que mudanças no que tange ao ensino de História para as turmas de 1ª a 4ª séries da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Por objetivos específicos buscou-se analisar:

- a) a disciplina de História em sua trajetória e no contexto dos Estudos Sociais;
- b) a forma como a História estava configurada na proposta de Integração Social para as turmas de 1ª a 4ª séries do 1º grau, do município de Curitiba, no período da ditadura civil-militar;

c) como ocorreu o retorno da História no currículo de 1ª a 4ª séries em escolas municipais de Curitiba.

Para o aprofundamento e fundamentação teórica desse trabalho, foram utilizados o conceito de *disciplina escolar* proposto por André Chervel Ivor, as concepções de *currículo escolar* propostas por Ivor Frederick Goodson, e os conceitos de *apropriação e representação* de Roger Chartier.

De acordo com Chervel (1990), até o século XIX, “a expressão ‘disciplina’ no sentido de ‘conteúdos do ensino’, esteve ausente de todos os dicionários do século XIX” (CHERVEL, 1990, p. 178). Porém, já na segunda metade do mesmo século, “essa nova acepção da palavra é trazida por uma larga corrente de pensamento pedagógico que se manifesta [...], em estreita ligação com a renovação das finalidades do ensino secundário e do ensino primário” (CHERVEL, 1990, p. 179). Ela faz par com o verbo disciplinar, e se propaga como um sinônimo de ginástica ou exercício intelectual. Contudo, “logo após a I Guerra Mundial, enfim, o termo ‘disciplina’ vai perder a força que o caracterizava até então. Torna-se uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino” (CHERVEL, 1990, p. 180).

Entretanto, para Chervel, as disciplinas vão além de uma simples rubrica e não podem ser reduzidas a meras combinações de saberes e de métodos pedagógicos, uma vez que a própria escola “não se define por uma função de transmissão dos saberes, ou de iniciação às ciências de referência” (CHERVEL, 1990, p.181). O autor concebe a escola como um campo de produção de conhecimento relativamente autônomo por ser portadora de uma cultura própria, geradora de seus próprios saberes. Nesse sentido, as disciplinas escolares são criações originais e espontâneas do sistema escolar, que não se prende a saberes necessariamente partidários do conhecimento científico e têm o dever de formar os indivíduos, mas também uma cultura que vem, por sua vez, penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p. 218). Em decorrência dessa concepção, da escola como um lugar de produção de conhecimento, a disciplina escolar deve ser analisada como parte integrante da cultura escolar. A ideia é buscar nos processos internos da escola elementos para compreender a relação entre essa instituição e a sociedade.

Chervel considera o currículo como o elemento central da história das disciplinas escolares. Para ele, a descrição de uma disciplina não deve se limitar à apresentação dos conteúdos de ensino, pois é por intermédio do currículo que

podemos conhecer e compreender o porquê de a escola ensinar o que ensina, além de entender os motivos que fizeram com que certos saberes se tornassem disciplinas, e a inclusão ou saída de algumas disciplinas do currículo, de acordo com as necessidades da sociedade que o forjou.

As concepções de Chervel foram importantes para a problematização das seguintes questões: por qual(is) motivo(s) a História deixou de ser uma disciplina específica a compor o currículo das escolas brasileiras durante o período da ditadura civil-militar? E por que após o período ditatorial ela retornou ao currículo como disciplina específica? Quais eram as concepções do ensino de História no período que antecedeu a ditadura civil-militar e posterior a ela? Quais relações de poder foram envolvidas nesse processo de saída e retorno da História no currículo?

No que se refere a Ivor Goodson, o *currículo escolar* configura-se como “um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações” (GOODSON, 1995, p. 07). É necessário compreendê-lo como sendo uma construção social, permeada por relações díspares de poder, negociado e renegociado em vários níveis e campos (GOODSON, 1995). Por isso, também, é fundamental que haja uma análise das diversas dimensões do currículo, reconhecidas pelo autor como aspectos *prescritivo*, *pré-ativo* e *ativo ou interativo*, para não se ter uma visão limitada ou até mesmo equivocada sobre o estudo de uma determinada disciplina escolar.

De acordo com Goodson, o *currículo prescrito* é caracteristicamente um documento oficial elaborado pelos representantes do Estado e que contém ‘metas e objetivos’, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado” (GOODSON, 1995, p.117). Essa dimensão prescritiva deve ser valorizada por contribuir para a definição de políticas que norteiam o ensino e aprendizagem, a avaliação, a produção didática, a formação de professores, entre outros. Entretanto, não podemos desconsiderar as dimensões do *currículo pré-ativo* e *ativo*, uma vez que conceber o currículo já pronto, impossibilita compreendê-lo como sendo uma construção social.

O que se exige é uma análise combinada – um enfoque sobre construção de currículos prescritivos e política combinada com uma análise das negociações e realização deste currículo prescrito e voltado para a relação essencialmente dialética entre os dois [...] Uma vez que a prescrição continua, precisamos entender a construção social de currículos nos níveis de prescrição e do processo prático (GOODSON, 1995, p. 71-72).

Como o próprio nome sugere, o *currículo pré-ativo* caracteriza-se pelo momento anterior à prática docente em sala de aula. Diz respeito à elaboração do *currículo prescrito*. Essa dimensão *pré-ativa* refere-se a uma tradição seletiva, às definições, sempre conflituosas, do que deve ser ensinado em um determinado período e que é considerado legítimo por aquele que realizou a seleção. Nesse sentido, é de suma importância compreender as lutas precedentes em torno da definição *pré-ativa* de currículo, já que este não se configura como um agregado neutro de conhecimento. “Os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos da escolarização” (GOODSON, 1995, p. 105). A dimensão *pré-ativa* aborda as diferentes concepções sobre educação em disputa em uma sociedade, favorecendo a análise sobre como tais concepções disputam espaços na política curricular.

No que tange à dimensão *ativa ou interativa* do currículo, esta se refere à interação entre os professores e alunos que colocarão em prática o *currículo prescrito* dentro da sala de aula. Em conformidade com Goodson, é importante questionar de que modo esses indivíduos atuaram frente ao *currículo prescrito* para compreender as práticas pedagógicas, as adaptações, as resistências. Sobre isso, o autor aponta para a importância de dar voz aos professores, e conhecer suas histórias de vida, bem como aquilo que ele nomeou currículo narrativo (GOODSON, 1995). A ideia é valorizar os conhecimentos relacionados às trajetórias formativas dos docentes, a intencionalidade do professor, dando prioridade às aprendizagens de situações reais, das experiências práticas, relacionando-as com contextos sociais e políticos mais amplos, já que no âmbito do *currículo ativo ou interativo* está a ação dos professores. Muitas vezes, em função de sua experiência e próprias necessidades, eles definem o que consideram necessário a ser ensinado, bem como a metodologia de ensino. Por conta disso, o currículo sofre um processo de reelaboração que, muitas vezes, vai de encontro ao *currículo prescritivo* elaborado pelas autoridades educativas.

Por fim, em conformidade com Goodson, estudar a história do currículo e das disciplinas é compreender o currículo como uma tradição inventada. Sobre isso, o autor recorre a Eric Hobsbawm que a concebe como

um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado.

Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (HOBSBAWM, 1997, p. 9).

A tradição inventada faz referência à continuidade de um passado adequado, às normas que se repetem e são aceitas e que se vinculam à formação do próprio docente. Trata-se de uma cultura escolar consolidada e que deve ser considerada ao estudar a história do currículo e das disciplinas escolares.

Os conceitos de Goodson foram fundamentais para a apresentação da História e dos Estudos Sociais como disciplinas escolares inseridas em um contexto geral sócio-político, em que as transformações de suas diretrizes acompanharam as mudanças ocorridas na história política brasileira, desde a primeira vez em que foram inseridas no currículo até o período pós-ditadura civil-militar (década de 1980).

Partindo do estudo do currículo da História, foi possível conhecer as prescrições oficiais e, após uma problematização envolvendo as dimensões do currículo propostas por Goodson, indícios foram captados para investigar as seguintes questões: quais foram as prescrições curriculares para o ensino de História inserido na proposta de Integração Social para as turmas de 1ª a 4ª séries, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em termos de conteúdo e metodologia de ensino? E após o retorno da História como disciplina específica no currículo do 1º grau, no contexto da redemocratização brasileira (década de 1980), quais prescrições curriculares para o ensino de História foram determinadas pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba?

Outros conceitos utilizados para a fundamentação teórica das questões que se pretendeu analisar, foram os de *apropriação e representação* de Roger Chartier. Para esse autor, as manifestações humanas configuram-se em *representações* que são criadas para atribuir sentido ao mundo social. Elas são determinadas pelos interesses de grupo que as forjam e, por isso, devem ser relacionadas aos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As representações inserem-se “em um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação” (CHARTIER, 1990, p.17), ou seja, produzem lutas de representações. Essas lutas, por sua vez, geram inúmeras *apropriações*, as quais consistem

no que os indivíduos fazem com o que recebem, e que é uma forma de invenção, de criação e de produção desde o momento em que se apoderam dos textos ou dos objetos recebidos. Desta maneira, o conceito de

apropriação pode misturar o controle e a invenção, pode articular a imposição de um sentido e a produção de novos sentidos (CHARTIER, 2001, p. 67).

Em outras palavras, as *apropriações* modelam e geram novas *representações*, de acordo com os interesses sociais, com as imposições e resistências políticas, além das motivações e as necessidades que se confrontam no mundo humano. Estes conceitos, discutidos e problematizados no contexto de sua utilização e no decorrer do desenvolvimento do trabalho, possibilitaram averiguar: de que forma o processo de retorno da História, como disciplina específica, no currículo das escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e do desmonte dos Estudos Sociais, se constituiu? Como ele foi representado e quais práticas foram desenvolvidas pelos profissionais da educação, direta ou indiretamente, envolvidos nesse processo?

Com relação à delimitação da periodização, optou-se pelo recorte que se estende de 1975 - ano da instituição da Integração Social (1ª a 4ª séries) dos Estudos Sociais (5ª a 8ª séries) na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em conformidade com a Resolução nº 8/71, anexa ao Parecer nº 853/71, do Conselho Federal de Educação (CFE) - a 1988 – ano da publicação do Currículo Básico Municipal, quando foi possível perceber as prescrições relacionadas ao ensino de História, não mais inserido em Integração Social.

Pesquisar e debater sobre o ensino de História no contexto da ditadura civil-militar mostrou-se altamente estimulante no contexto atual, uma vez que se vivencia a solicitação, por parte de algumas pessoas, de uma intervenção militar no Brasil e a implantação de uma ditadura. Isso remete a uma reflexão sobre a importância do conhecimento sobre a história política do Brasil. Ao tratar do ensino de História e da ditadura civil-militar é inevitável que surjam questões referentes a esse período. Portanto, o presente trabalho contribui para a análise e compreensão do regime ditatorial e seus agentes, considerando que “invektivá-los simplesmente como agentes do mal significa enviá-los para o terreno do incompreensível [...] É melhor analisar o fenômeno e tentar compreendê-lo, controlando a paixão” (MOTTA, 2013, p. 64-65). Naturalmente, isso não significa consentir ou perdoar as violências e crimes cometidos pelo regime ditatorial brasileiro, mas “inscrever tais ações nos respectivos projetos políticos e situá-los na confluência entre certos contextos e estruturas” (MOTTA, 2013, p. 65).

Com relação às fontes utilizadas para a realização deste trabalho, várias delas são escritas, portanto, a especificidade referente ao uso da fonte escrita precisa ser considerada, uma vez que é fundamental atentar-se ao fato de que uma mesma palavra pode conter significados distintos, dependendo se ela está só ou acompanhada de outros vocábulos. Daí a importância de se entender o texto no contexto de sua época. Além disso, é preciso conhecer as preocupações, ideologias, objetivos de quem o escreveu. “Não se pode esquecer de que a credibilidade de uma fonte repousa, em grande medida, na credibilidade do seu autor” (MELO, 2010, p. 21). Ao desvendar os seus interesses e objetivos é possível chegar à sua qualidade de testemunha, “se estava bem informado quando da produção do documento; se podia e/ou pode ser fiel aos fatos, dados e informações relatadas ou, ainda, se assim queria e/ou quis fazê-lo. Um testemunho pode trazer enganos e/ou até mesmo mentiras, possibilidades que não devem ser descartadas” (MELO, 2010, p. 21). Daí a importância do cruzamento de fontes a ser realizado pelo historiador.

Para Peter Burke (1992), as fontes escritas são mais atrativas aos pesquisadores devido ao fato de portarem mais dados passíveis de análise por métodos quantitativos. Além disso, o computador facilitou a propagação dessas fontes a partir da criação de bancos de dados, que podem ser explorados das mais variadas formas por métodos quantitativos. Entretanto, vale destacar que, embora o computador seja um aliado dessas pesquisas quantitativas, deve-se cuidar com a utilização desses dados, bem como com os textos escritos, uma vez que podem ser alterados ou falsificados (BURKE, 1992, p. 30).

Sob essa premissa, para a concretização da investigação acerca dos objetivos apresentados anteriormente, foram utilizadas fontes escritas que podem ser encontradas no Arquivo Público Municipal de Curitiba⁴: relatórios e planos curriculares de ensino de Curitiba (referentes aos anos 1968, 1975, 1983, 1986, 1988, 1989 e 1991), que fazem menção aos Estudos Sociais e à História voltados para o ensino da 1ª a 4ª séries; relatório sobre a área de Estudos Sociais e o seu desmonte, datado de 1986; Testes Unificados aplicados às turmas de 1ª a 4ª séries da Rede Municipal de Ensino de Curitiba; legislações e normativas educacionais oficiais sobre a implantação e o desmonte dos Estudos Sociais nos currículos das escolas brasileiras. Também foram utilizados os impressos: jornal *A Escola Aberta* (edição de agosto de 1988),

⁴ O Arquivo Público Municipal de Curitiba está localizado à Rua João Bettge, 3350, no bairro Portão.

produzido pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba e destinado aos professores da Rede Municipal; a revista *Educação* (criada pelo Ministério da Educação e Cultura em 1971 e extinta em 1984) que traz matérias sobre o tema pesquisado; e a revista *Documenta*, que apresenta publicações do Conselho Federal de Educação (CFE) como pareceres, resoluções, indicações e portarias. Estas revistas encontram-se no acervo da Biblioteca Pública do Paraná⁵.

Os relatórios e planos curriculares, bem como a legislação e normativas educacionais oficiais foram compreendidos como fontes que possibilitam apreender desde a política educacional do período até as práticas de sala de aula, uma vez que as leis dão visibilidade às “[...] relações sociais mais amplas nas quais estão inseridas e as quais elas contribuem para produzir” (FARIA FILHO, 1998, p. 99). Nesse sentido, foi preciso atentar ao contexto da produção e realização dessas diretrizes e normativas oficiais, considerar as pessoas que as produziram e sua intencionalidade, bem como investigar as práticas procedentes das mesmas.

A utilização dos impressos (jornal e revistas) como fonte, também proporcionou subsídios para tornar mais consistente a compreensão acerca deste trabalho, uma vez que:

a imprensa educacional [...] constitui-se em testemunho vivo dos métodos e concepções pedagógicas de uma época e da ideologia moral, política e social de um grupo profissional. Desse modo, é um excelente observatório, uma fotografia da ideologia que preside. Nessa perspectiva, torna-se um guia prático do cotidiano educacional e escolar, permitindo ao pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou de um grupo social a partir da análise do discurso veiculado e da ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do universo escolar (CATANI; BASTOS, 2002, p. 05).

Porém, ao utilizar a imprensa como fonte de pesquisa é importante não aceitar totalmente o que nela se encontra, já que ao se apresentar como fonte de informação ela “[...] capta, transforma e divulga acontecimentos, opiniões e idéias da atualidade – ou seja, lê o presente – ao mesmo tempo em que organiza um futuro – as possíveis conseqüências desses fatos do presente – e, assim, legitima, enquanto passado” (CATANI; BASTOS, 2002, p. 49-50). Por conta disso, deve ser submetida a uma adequada crítica documental, bem como às demais fontes de pesquisa.

Por muito tempo as fontes escritas foram consideradas as únicas que possibilitaram ao historiador acesso aos dados do passado, porém, após diversas

⁵ A Biblioteca Pública do Paraná está localizada na Rua Cândido Lopes, 133, no centro de Curitiba-PR.

renovações do campo historiográfico, surgiu uma nova proposta de análise dos fenômenos históricos, tomando como base temas do domínio da cultura. Em linhas gerais, essa nova proposta historiográfica analisa a construção de sujeitos e dos sentidos de suas ações. Para isso, tornou-se fundamental a valorização dos mais variados tipos de fontes, cada uma delas, pensada como “[...] uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado” (RAGAZZINI, 2001, p. 14).

Sob essa premissa, esta pesquisa apresenta-se como produção embasada pela História Cultural, por permitir conhecer e apreender as dinâmicas diferenciadas de poder presentes entre os sujeitos e os grupos sociais, além de romper com a perspectiva da historiografia da educação que vinculava a escola unicamente à história dos regimes políticos:

Numa perspectiva de entendimento da educação como reflexo ou consequência da ação deste ou daquele governante, ou regime político, [excluíam] as possibilidades de entendimento da educação como prática social e cultural que se articula a outras diferentes práticas. Ou ainda, nas tradições das periodizações políticas, esteve presente na produção de periodização de história da educação em que se postula uma derivação dos acontecimentos políticos de determinado regime, tomando a situação política como um dado a priori (VEIGA, 2003, p. 36).

Vale lembrar que esta concepção não despreza a perspectiva política, uma vez que é de suma importância compreender o contexto político da época pesquisada, apenas propõe a valorização de “outros objetos e outros problemas para além das tradicionais histórias das idéias pedagógicas e história das políticas educacionais” (FONSECA, 2003a, p. 60).

Foi a partir da década de 1990 que, no Brasil, novos temas sobre educação, sob os pressupostos da História Cultural, passaram a ganhar dimensão expressiva (FONSECA, 2003a, p. 60). Por propor a análise da construção de sujeitos e dos sentidos de suas ações, essa corrente foi responsável por uma grande transformação no campo historiográfico, de modo geral, não só na área da educação.

Sob os pressupostos da História Cultural, foi possível lançar um novo olhar sobre o processo educacional durante e após (década de 1980) o período da ditadura civil-militar, especificamente, sobre o ensino de História voltado para as turmas de 1ª a 4ª séries da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Além de elaborar problematizações que puderam dar visibilidade às relações que se estabelecem entre o indivíduo e a sociedade na tentativa de “identificar os modos como, em diferentes

lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17).

Sob essa perspectiva, além das fontes escritas foram utilizadas as fontes orais. Em 2021, foi possível realizar as seguintes entrevistas:

QUADRO 1 - RELAÇÃO DAS EX-PROFESSORAS E COORDENADORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA ENTREVISTADAS

Docente: Elba Lory Stencel Todeschi.	Formação: Curso Normal e licenciatura curta em Estudos Sociais.	Turma/s para a/s qual/is lecionou Integração Social: 4ª série.	Período em que lecionou Integração Social: 1975 a 1979.
Coordenadora da área de Estudos Sociais: Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd.	Formação: Curso Normal e Ciências Sociais.		Período em que coordenou a área de Estudos Sociais: 1980 -1989.
Coordenadora da área de Estudos Sociais: Fahid Calluf.	Formação: Curso Normal e História.		Período em que coordenou a área de Estudos Sociais: 1976 – 1982.
Docente: Denize Ferreira.	Formação: Magistério.	Turma/s para a/s qual/is lecionou História: 1ª a 4ª séries.	Período em que lecionou História: 1988 a 2007.

FONTE: relação das ex-professoras e ex-coordenadoras entrevistadas, da área de Estudos Sociais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Dados organizados pela autora (2021).

Para orientar a realização dessas entrevistas, tomou-se como referência as obras *Arquivos: propostas metodológicas* (TOURTIER-BONAZZI, 1996) e *História oral: a experiência do Cpdoc* (ALBERTI, 1989), por proporem algumas práticas metodológicas fundamentais para trabalhar com a fonte oral.

Em um primeiro momento, foram selecionados, a partir das fontes documentais, nomes de ex-docentes e ex-coordenadoras da área de Estudos Sociais que atuaram na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e que apresentaram relevância para o tema desta pesquisa. Por meio de busca e pesquisa via internet, em especial no site de relacionamentos *Facebook*, foi possível descobrir o número de telefone das ex-professoras e ex-coordenadoras entrevistadas.

O contato inicial com as entrevistadas ocorreu via telefone, pelo aplicativo *WhatsApp*, quando houve o esclarecimento sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido e a importância dos depoimentos para a pesquisa. Após o contato inicial, e com base no conhecimento sobre o tema e na sistematização das fontes escritas,

foi possível elaborar um roteiro⁶ para essas entrevistas. O encontro com a ex-professora Elba Lory Stencel Todeschi e com a ex-coordenadora Fahid Calluf, ocorreu em suas residências. Na ocasião, elas foram informadas de que a intenção da entrevista não era comprometê-las ou constrangê-las, mas que poderiam ficar à vontade para opinar sobre o que seria perguntado. Após isso, foi entregue a elas o Termo de Cessão⁷ – documento por meio do qual cedem os direitos sobre a entrevista e sem o qual é impossível disponibilizar o depoimento para consulta pública. Já o encontro com a ex-coordenadora Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd ocorreu de modo virtual pelo aplicativo *Google Meet*, e com a ex-professora Denize Ferreira, a entrevista ocorreu pelo aplicativo *WhatsApp*. Ambas solicitaram que fosse desta forma por considerarem mais prudente, em função do momento de isolamento social que estávamos vivendo, devido à pandemia gerada pelo novo coronavírus. Quanto ao Termo de Cessão, este foi enviado por e-mail.

Considerando a importância de que em uma entrevista o pesquisador deve ouvir e se adaptar à psicologia da testemunha (TOURTIER-BONAZZI, 1996, p. 234), optou-se por um questionário estruturado, porém, as entrevistadas ficaram à vontade para fazer as suas considerações sobre as questões propostas. À medida que falavam, intervenções eram feitas para esclarecer os fatos relatados e realizar novas questões relacionadas aos comentários. As entrevistas foram registradas por diferentes recursos: um gravador de voz, para as entrevistas presenciais, texto escrito redigido pelo aplicativo *WhatsApp* e por áudio e imagem do *Google Meet*, com o intuito de garantir que, no momento da transcrição do oral para o escrito, nenhuma informação fosse comprometida. A análise dos depoimentos considerou exatamente o que as entrevistadas quiseram dizer, sem perder de vista que o depoimento não é uma reprodução da realidade, mas permite acessar as vivências e experiências que só podem ser interpretadas se relacionadas à vida de quem está sendo entrevistado.

Importa ressaltar que, assim como a fonte escrita, quando se utiliza a oralidade como fonte é fundamental considerar as especificidades inerentes a ela. É necessário atentar-se ao caráter seletivo da memória, na tentativa de identificar como ela se modifica e varia ao longo do tempo e de acordo com o lugar (BURKE, 1992).

A entrevista tem como base a memória individual, as lembranças que necessitam do tempo presente para serem projetadas e sustentadas por um sentido.

⁶ Ver modelos no Apêndice números 1 e 2.

⁷ Ver modelo no Apêndice número 3.

Elas também não se apresentam isoladas, mas são construídas a partir de vivências que os sujeitos experimentam no curso de suas vidas, no interior de grupos sociais (HALBWACHS, 2004). A origem de ideias, reflexões, sentimentos, paixões atribuídas a cada indivíduo é inspirada pelos grupos sociais dos quais faz parte. Essa concepção, denominada por Halbwachs (2004) de *memória coletiva*, vai ao encontro da História Cultural que busca, entre outras coisas, a compreensão das representações do passado compartilhadas ou aceitas por um grupo social.

O cruzamento dos depoimentos adquiridos com outras fontes apontou para diferentes problematizações, tornando possível esclarecer os porquês de certas interpretações e como as representações são exteriorizadas. Sob essa perspectiva, os relatos de memória foram pensados com base no conceito de *representação* de Chartier (1990), por inferir que tanto a *representação* quanto a historiografia, por serem produzidas posteriormente, estão imbricadas com o contexto de sua produção e com o posicionamento dos sujeitos que as geraram. Assim sendo, as entrevistas foram fundamentais para a pesquisa, pois é por meio da memória que os historiadores têm acesso a um conhecimento que nem sempre é captado pela fonte escrita, já que “[...] memórias não são objetos. São experiências vividas interiormente, o que as distinguem do conhecimento” (NUNES, 2003, p. 5). A utilização da memória e da fonte oral possibilitaram que diferentes testemunhas, com diferentes valores, ideais e interpretações sobre um mesmo acontecimento, se expressassem. Além disso, cabe ao historiador estimular inúmeras interpretações possíveis sobre o acontecimento que irá narrar e explicar, entrecruzando depoimentos com outras fontes no intuito de gerar diferentes indagações e problematizações para a construção da narrativa, contribuindo, assim, para um debate historiográfico sobre o tema.

Algumas pesquisas já abordaram o ensino de História e de Estudos Sociais como objeto de pesquisa. Levando em conta a impossibilidade de apresentar todos os trabalhos (teses e dissertações) de que se tem conhecimento, fez-se necessária a indicação de alguns que contribuíram para a concretização desta pesquisa.

Entre os trabalhos analisados, cita-se a dissertação de Priscila Ribeiro Ferreira (2000), *O ensino de Estudos Sociais nas séries iniciais do Ensino Fundamental: contribuições da perspectiva histórico cultural para uma revisão metodológica*. A autora apresentou a trajetória dos Estudos Sociais no currículo nacional, bem como a sua importância como disciplina consolidadora da doutrina imposta ao país pelo governo civil-militar. Também, propôs em sua análise, “uma

revisão metodológica que [garantissem] que os conteúdos da disciplina [pudessem], de fato, significar uma inserção com consequências no trabalho pedagógico com as séries iniciais do Ensino Fundamental” (FERREIRA, 2000, p. 04), para tanto, utilizou a teoria histórico-cultural, elaborada por Lev Vygotsky.

Para o desenvolvimento da pesquisa em questão, a análise feita por Ferreira sobre a trajetória dos Estudos Sociais no currículo nacional foi de suma importância. A partir de sua pesquisa foi possível conhecer os motivos e de que modo os Estudos Sociais adentraram os currículos das escolas brasileiras.

Cláudia Regina Kawka Martins (2006), em sua tese de doutorado *A Disciplina Escolar de História no Ensino Secundário Público Paranaense: 1931 a 1951*, investigou sobre a História enquanto disciplina no ensino secundário público paranaense, tomando como estudo de caso o Ginásio Paranaense, no período da vigência de duas importantes reformas educacionais do ensino secundário: a Reforma Francisco Campos, de 1931, e a Reforma Capanema, de 1942. Para tanto, a autora teceu uma análise para verificar em que medida essas legislações conseguiram mudar as práticas escolares, e de que forma a disciplina escolar de História foi utilizada para construir uma nova memória histórica.

Embora Martins tenha voltado a sua investigação para o ensino secundário, suas análises contribuíram para uma reflexão acerca da trajetória do ensino de História no Brasil, em especial no estado do Paraná e em Curitiba.

Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledo (2005), em sua tese *A Disciplina de História no Paraná: os compêndios de História e a História ensinada (1876-1905)*, investigou sobre a História como disciplina escolar no estado do Paraná. “[Tratou-se] de uma pesquisa histórica que [buscou] acompanhar a constituição desta disciplina, no interior dos debates sobre a educação escolar no momento em que o Paraná [deixou] de ser 5ª Comarca de São Paulo para tornar-se uma Província independente” (TOLEDO, 2005, p. 06).

É certo que a pesquisa de Toledo não contemplou o recorte temporal (1975-1988) da presente tese, porém, contribuiu para a construção da narrativa sobre o percurso do ensino de História no Paraná, e em especial, Curitiba.

Na tese intitulada *“Artes de Fazer” na Reforma Escolar: o projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração em Curitiba (décadas de 1970-1980)*, Iêda Viana (2006) fez uma análise sobre a reforma escolar da década de setenta em seus efeitos na área de humanidades, especialmente em relação à implantação dos Estudos

Sociais na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Viana investigou os currículos prescritivos referentes aos Estudos Sociais dessa rede de ensino, bem como as (re)apropriações dos professores da Rede Municipal, na tentativa de identificar os possíveis desvios operados na prática escolar.

Embora a tese de Viana tenha se referido à institucionalização dos Estudos Sociais, em algumas escolas de Curitiba, em especial sobre o *Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração*, fundamentado na historiografia francesa, ela contribuiu para a investigação do que se pretendeu desenvolver. A partir de sua pesquisa foi possível conhecer sobre a história da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, os conteúdos e orientações para o ensino dos Estudos Sociais nas escolas dessa Rede, bem como o processo de desmonte desta disciplina.

Em *Que história é essa? Percurso da História ensinada a crianças de escolas do Ensino Fundamental*, Miriã Lúcia Luiz (2010) investigou as práticas das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, que atuavam na Rede Municipal de Mantenópolis – ES, em 2010. O objetivo da autora foi compreender a configuração do ensino de História neste nível de ensino, bem como o modo como as docentes se apropriaram das diretrizes curriculares. Para tanto, utilizou os conceitos de *apropriação e representação*, proposto por Roger Chartier.

A operação historiográfica realizada pela autora, no tocante à análise da forma como as professoras se apropriaram das diretrizes curriculares, serviu de referência para a problematização dos conceitos de Chartier, no decorrer do desenvolvimento deste trabalho.

Em *Professores dos anos iniciais do ensino fundamental e suas ideias sobre História e Ensino de História*, Michele Rota Telles (2015) apresentou uma investigação sobre as concepções dos professores unidocentes do 5º ano, de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa-PR, acerca da História e de seu ensino. Para a autora, “as significações dos professores unidocentes a respeito da história e do ensino de História nos Anos Iniciais tendem a variar conforme a formação docente, assim como se relacionam de diferentes formas com o conhecimento histórico e saber escolar” (TELLES, 2015, p. 06). Para contextualizar o seu objeto de pesquisa, Telles construiu uma narrativa sobre a trajetória da disciplina de História no Brasil, enfatizando o ensino desta disciplina para o ensino primário, 1º grau e, por fim, fundamental I.

As contribuições de Telles para o trabalho em questão contemplaram a temática referente à formação dos professores não licenciados em História, mas, também, favoreceram o “diálogo” com as análises realizadas pela autora sobre a trajetória da disciplina de História no Brasil, em especial, quando ela analisa o ensino primário/1º grau.

A dissertação *O Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, escrita por Sandra Regina Luvisetto do Nascimento (2017), apresentou a mesma temática pesquisada por Telles e Luiz. A autora fez uma análise sobre o ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Estadual de Educação do estado de São Paulo. Para a realização da pesquisa, a autora tomou como norte as seguintes questões: “como as professoras compreendem o ensino de história na formação das crianças nos anos iniciais? As práticas metodológicas desenvolvidas por elas em sala de aula contribuem para a conscientização das crianças? Os documentos e programas oficiais da rede pública e as Orientações curriculares subsidiam uma formação libertadora nessa faixa etária?” (NASCIMENTO, 2017, p. 08). Ao término da investigação, Nascimento concluiu que:

Apesar dos avanços dos estudos desenvolvidos nas últimas décadas, sobre o ensino de história, a prática docente ainda está atrelada a um formato tradicional de ensino, baseado, dentre outros aspectos, na memorização de textos dos livros didáticos e da abordagem histórica descontextualizada, impactando negativamente na ideia de formação para conscientização e cidadania para crianças (NASCIMENTO, 2017, p. 08).

O trabalho de Nascimento complementa o de Luiz e o de Telles, com relação à temática formação de professoras que lecionam História para os anos iniciais do Ensino Fundamental I. Portanto, foi mais um que contribuiu para a construção da narrativa que se pretendeu realizar sobre este tema, porém, sobre outro período histórico e voltado para o 1º grau.

Embora o tema investigado seja comum em inúmeros trabalhos já realizados e publicados, vale destacar que não foi encontrado algum trabalho que trate da configuração do ensino de História na proposta de Integração Social, para as turmas de 1ª a 4ª séries, em escolas municipais de Curitiba, no contexto da ditadura civil-militar e o retorno desta disciplina, aos currículos destas mesmas turmas, pós-período ditatorial (década de 1980). Sendo assim, o presente trabalho poderá contribuir com a história e historiografia da educação, uma vez que, novas questões em torno do

ensino de História poderão ser levantadas, contribuindo assim para um debate no campo historiográfico, a partir de diferentes visões.

No que tange à organização desta tese, optou-se pela divisão em três capítulos. O primeiro foi destinado à trajetória do ensino de História e de Estudos Sociais no Brasil e a permanência e ausência dessas disciplinas nos currículos do ensino primário/1º grau⁸. Já o segundo capítulo, destinou-se ao ensino da História inserido na proposta de Integração Social para as turmas de 1ª a 4ª séries, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Neste capítulo foi apresentada uma análise sobre a forma como a História estava configurada na proposta de Integração Social de Curitiba, no período da ditadura civil-militar. Por fim, o terceiro capítulo fez menção ao retorno da História como disciplina específica no currículo do 1º grau e ao desmonte dos Estudos Sociais. Foram analisados os conteúdos e as metodologias do ensino de História para as turmas de 1ª a 4ª séries da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, bem como as prescrições, mudanças e permanências.

⁸ Até 1971, o ensino primário constituía o primeiro estágio da educação escolar. A partir da Lei nº 5.692, o ensino primário foi fundido com os quatro anos do ginasial, dando origem ao ensino de 1º grau.

2 A HISTÓRIA E OS ESTUDOS SOCIAIS NO CURRÍCULO DO ENSINO PRIMÁRIO/1º GRAU (1ª A 4ª SÉRIES)

Este capítulo é destinado à trajetória do ensino de História (1838-1971) e dos Estudos Sociais (1920-1971) no Brasil. Serão analisadas a permanência e a ausência dessas disciplinas nos currículos do ensino primário/1º grau, entre os anos de 1838 a 1971, inseridas em um contexto sócio-político quando as transformações de suas diretrizes acompanharam as mudanças ocorridas nesse período de tempo.

2.1 A TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO BRASIL (1838-1971)

O estudo sobre a disciplina de História no Brasil se insere no contexto das reflexões sobre a história do currículo (GOODSON, 1995) e das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990). Na condição de disciplina escolar, a História aponta para mudanças e permanências relacionadas ao contexto sócio-político e, portanto, conhecer a sua trajetória, bem como as normativas oficiais referentes ao seu currículo é fundamental, pois possibilita compreender os interesses dos grupos sociais envolvidos na elaboração de seu currículo e as especificidades da sociedade que o forjou (CHERVEL, 1990; GOODSON, 1995).

Foi em 1938, com a criação do Regulamento nº 8, de 31 de janeiro, elaborado para o Colégio Pedro II⁹, que a História apareceu, pela primeira vez, como disciplina obrigatória no currículo. Aos estudantes da 1ª a 6ª séries do ensino secundário eram atribuídas duas aulas semanais do ensino de História. Seguem para apreciação, trechos desse Regulamento:

Capítulo XIX

Do objeto de ensino

Art. 117. Os estudos do Collegio são os constantes das Tabellas seguintes.

TABELLA PRIMEIRA

Aulas 8ª, e 7ª: 24 lições

Grammatica Nacional – cinco lições

_____ Latim – cinco lições

Arithmetica – cinco lições

Geographia – cinco lições

Desenho – duas lições

Musica vocal – duas lições

TABELLA SEGUNDA

Aula 6ª: 24 lições

⁹ Poucos anos após a Independência do Brasil, em 1838, em meio ao Período Regencial e sob forte influência do pensamento liberal francês, foi criado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II, primeiro estabelecimento de ensino público de nível secundário no país (CAIMI, 2001, p. 27-28).

Latinidade – dez lições
 Língua Grega – tres lições
 _____ Francesa – huma lição
 Arithmetica – huma lição
 Geographia – huma lição
 História – duas lições
 Desenho – quatro lições
 Musica – duas lições

TABELLA TERCEIRA
 Aula 5ª, e 4ª: 25 lições
 Latinidade – dez lições
 Língua Grega – cinco lições
 _____ Francesa – duas lições
 _____ Ingleza - duas lições
 História – duas lições
 História Natural – duas lições
 Geometria – duas lições

TABELA QUARTA
 Aula 3ª: 25 lições
 Latinidade – dez lições
 Língua Grega – cinco lições
 _____ Ingleza – huma lição
 História – duas lições
 Sciencias Physicas – duas lições
 Algebra – cinco lições

TABELA QUINTA
 Aula 2ª: 30 lições
 Philosophia – dez lições
 Rhetorica e Poetica – dez lições
 Sciencias Physicas – duas lições
 História – duas lições
 Mathematica – seis lições

TABELA SEXTA
 Aula 1ª: 30 lições
 Philosophia – dez lições
 Rhetorica e Poesia – dez lições
 História – duas lições
 Sciencias Physicas – duas lições
 Astronomia – tres lições
 Mathematica – tres lições (BRASIL, 1983, grifo da autora)

Analisando o trecho do documento citado, constata-se que Geografia só aparece na Aula 6ª, já História fez parte de praticamente todo o curso. Uma hipótese para explicar essa diferença pode ser buscada no fato de que a fundação do Colégio Pedro II ocorreu em meio ao Período Regencial (1831-1840), bem como a elaboração do seu Estatuto – Regimento nº 8 – ou seja, em um contexto marcado pelo positivismo nas ciências, sob forte influência do pensamento liberal francês. E, portanto, é possível que os conteúdos de História devessem reforçar os ideários do pensamento liberal e da ciência positiva. Sobre isso, Nadai (1992, p. 146) afirma que a história

inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, como sendo a verdadeira História da Civilização. A influência francesa fazia da História do Brasil apenas um apêndice, ocupando papel secundário, contemplando biografias de homens ilustres, de datas e batalhas.

Sob essa perspectiva, concluiu-se que a inserção da História nos currículos, pela primeira vez no Brasil, em 1838, ocorreu segundo os moldes positivistas¹⁰, visando à construção de uma história da civilização e de uma identidade comum da nação, pretensão dos políticos que administravam o Brasil na época do Período Regencial. Esta análise vai ao encontro das concepções de Goodson (1995) e de Chervel (1990), quando afirmam que por meio do *currículo* é possível compreender sobre a sociedade que o elaborou, bem como os interesses dos grupos sociais envolvidos no processo.

Importa destacar que no mesmo ano em que a História passa a ser considerada disciplina escolar obrigatória, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) foi criado. Esse Instituto, chamado de “a casa de D. Pedro II” por um de seus associados e, por outros, de “uma escola de nacionalismo” (MARTINS, 2002, p. 42), buscou consolidar a ideia de um Estado Nacional no sentido de dar uma identidade à nação brasileira. Mas, como pensar em uma identidade nacional uniforme com uma população marcada pela miscigenação: brancos, mulatos, negros livres e escravos, índios, etc? As elites perceberam que a educação era o melhor caminho para isso. Coube ao IHGB “elaborar uma história nacional e de difundi-la por meio da educação, mais precisamente por meio do ensino de História” (FONSECA, 2006, p. 46). Porém, a historiografia elaborada por esse Instituto acabou produzindo uma homogeneização da população brasileira, já que o conceito de nação proposto se restringia aos brancos, excluindo dessa forma, a maior parte desta população (GUIMARÃES, 2005, p. 1). Mathias corrobora com essa questão ao afirmar:

Em resumo, a tarefa de “disciplinarização” da história relaciona-se visceralmente com os temas mais amplos que permeavam o imaginário político europeu ao longo do século XIX, a saber: o debate acerca da nação. Repisando, no Brasil, uma vez firmado o Estado via proclamação da independência, delineia-se o projeto de configurar um perfil para a “nação brasileira” credenciado a asseverar uma identidade própria ao país consoante

¹⁰ Sob a concepção positivista, o ensino de História contemplava uma perspectiva de ensino linear e evolucionista dos fatos. Um ensino conteudista que valorizava o Estado, a pátria e o nacionalismo. Uma história “contata” pela ótica dos “vencedores”, dos “heróis, dos mártires. Somente o passado era valorizado, bem como as datas, as batalhas e os feitos heroicos.

o contexto do século XIX – papel ao qual se entregam os membros do IHGB: homogeneizar a visão de Brasil no interior da elite e dela para o restante da sociedade. Entrementes, os custos de manutenção do IHGB eram inteiramente financiados pelo Estado Imperial, tal qual seu par: o *Institut Historique de Paris*, IHP¹¹ (MATHIAS, 2011, p. 42).

Além do IHGB ser incumbido de escrever a história oficial do Brasil, forjando a identidade da nação, integrantes deste Instituto também eram professores do Colégio Pedro II. “O Pedro II fora criado para dar formação aos jovens nobres da Corte e prepará-los para o exercício do poder, era tarefa do IHGB construir, pela pesquisa histórica, a identidade da Nação brasileira” (MANOEL, 2011, p. 50). De acordo com Bittencourt (2005, p. 30), nesse momento se estabeleceu uma sintonia de interesses entre a história acadêmica e a história escolar.

No caso do Brasil, o projeto de nação recém-independente necessitava de um passado do qual pudesse se orgulhar, um passado de grandes feitos executados por homens nobres. Assim sendo, tomando como referência as concepções da escola metódica¹² da França, de inspiração em Leopold Von Ranke, e com o apoio de D. Pedro II, Francisco Adolfo de Varnhagen, membro do IHGB, escreveu, na década de 1850, a *História geral do Brasil*, tendo como orientação geral o texto do alemão Karl Pillipp von Martius intitulado *Como se deve escrever a história do Brasil*, de 1847¹³. Varnhagen apresentou uma história do Brasil construída a partir da ótica do conquistador, do vencedor na tentativa de implementar uma “verdade” sobre o passado brasileiro. Um país defendido pela aristocracia branca e da família real. Sua teoria da miscigenação racial apontou para a necessidade de um suposto branqueamento total da população, o extermínio de índios e negros enquanto expressão fenotípica¹⁴. Sob essa perspectiva, a história nacional foi submetida ao

¹¹O IHP foi criado em 1834, pelo Estado francês com o objetivo de impulsionar pesquisa histórica na França (MATHIAS, 2011, p. 42-43).

¹²A escola metódica surgiu na França, no século XIX, tendo como principais representantes Ernest Lavisse, Charles Langlois e Charles Seignobos. Inspirando-se em Leopold Von Ranke, essa escola defendia a predominância dos acontecimentos políticos, militares e diplomáticos em detrimento de outros, visando à unidade nacional. Por acreditar na possibilidade de atingir a “verdade histórica” absoluta, essa escola ocupava-se de estudar aquilo que “realmente aconteceu”, reunindo o máximo de documentos possíveis sobre o tema de análise (MATHIAS, 2011, p. 43).

¹³Em 1840 o IHGB abre um concurso para eleger o melhor projeto de escrita sobre a história do Brasil. O vencedor foi o alemão Karl Pillipp von Martius, que propôs uma história centralizadora, visando criar elementos nacionais e comuns que inspirasse o surgimento de um “amor à pátria”, uma vez que o país estava unificado politicamente sob a égide da monarquia e do catolicismo (MATHIAS, 2011, p. 43).

¹⁴Vale lembrar que o historiador é “filho do seu tempo” e marcado pelo seu lugar social. Varnhagen era um representante do pensamento das aristocracias do século XIX.

referencial de Varnhagen e sua excludente concepção de povo brasileiro passou a ser ensinada no decorrer do período monárquico (BITTENCOURT, 2018, p. 138).

Influenciados pelo trabalho de Varnhagen e, conseqüentemente, pela escola metódica, os professores do Colégio Pedro II elaboravam os programas e currículos das disciplinas (norteados pela linearidade cronológica), a produção de manuais didáticos, bem como a seleção e a orientação dos conteúdos a serem ensinados. Porém, estudiosos como Maria Fernandes Circe Bittencourt (1990) e Ivan Aparecido Manoel (2011) concordam que a adoção dos métodos franceses deve ser relativizada.

Embora até hoje os vínculos das metodologias de pesquisa histórica empregadas no Brasil com as vertentes historiográficas francesas sejam fortes, elas não foram e não são as únicas. No momento histórico da criação do Colégio Pedro II, houve sim a forte presença do positivismo francês. Entretanto, mais forte do que ele era a presença das teorias e filosofias católicas (MANOEL, 2011, p. 49).

Em concordância com os autores citados e, a título de exemplificação, Jonathas Serrano (1855-1944), membro do IHGB e professor de História do Colégio Pedro II, tornou-se notório pela elaboração de manuais voltados à formação de professores de História e destinados a alunos. Seu livro *Epítome de História Universal*, escrito em 1912, apresenta uma história sagrada misturada à concepção francesa de civilização. Nesse sentido, e como bem observa Bittencourt, é como se: “a ação dos homens [fosse], então, determinada pela vontade de ‘um plano superior’ e os desvios desta meta eram punidos por guerras, passando a humanidade em seguida, por um período de ‘regeneração’” (BITTENCOURT, 1990, p. 81).

Além disso, embora em 1824 a Constituição brasileira tenha concedido à Igreja Católica o título de religião oficial do Império, em 1891, com a promulgação da Constituição republicana, houve a abolição desse título e a laicização do ensino, conforme o artigo 72 deste documento:

Art.72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

§ 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 7º Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União, ou o dos Estados (BRASIL, 1891).

Mesmo com o exposto nos parágrafos 6 e 7 do artigo 72, a Igreja Católica continuou exercendo influência sobre o pensamento da época, inclusive no campo educacional. Muitos professores do Colégio Pedro II e membros do IHGB eram católicos e, portanto, a escrita e o ensino da História, por esses professores, não se laicizaram por completo. Esta afirmação nos remete à ideia de *currículo ativo* quando, em função de suas próprias convicções, os professores definem e legitimam o que consideram necessário ensinar, não existindo a imparcialidade para o cumprimento do currículo *prescrito* pelos órgãos governamentais (GOODSON, 1995).

Ainda sobre a trajetória do ensino de História no Brasil, com o advento da República e o fortalecimento da ideia de um Estado Nacional, a escola passou a ser vista como a instituição ideal para a formação cívica dos cidadãos e, o ensino de História continuou vinculado à questão do civismo e à exaltação da pátria, muito ligado ao projeto nacionalista, favorecendo o Estado e suas instituições, que objetivavam preparar as novas gerações para perpetuar a ordem vigente, preservando, assim, a identidade nacional. Sobre isso, Nadai afirma:

A República, desde o início, tratou de cuidar da constituição da galeria de heróis nacionais, pela instituição tanto dos feriados e festas cívicas quanto pela seleção dos personagens a serem cultuados, determinando uma segunda vertente do alcance da história que extrapola os próprios muros da escola.

A periodização usada e a abordagem do conteúdo conduzem a uma concepção de história da qual sobressai a grande influência do positivismo. O conceito de fato histórico, a neutralidade e objetividade do historiador/professor ao tratar do social, o papel do herói na construção da Pátria, a utilização do método positivo, permearam tanto o ensino quanto a produção histórica (NADAI, 1992, p. 151-152).

Vale lembrar que, embora nos primeiros anos da República o ensino de História visasse reforçar a prática da cidadania e do civismo, a fim de valorizar mais a unidade nacional do que o indivíduo, a concepção de cidadania, na época, restringia-se aos homens brancos e alfabetizados. Logo, ex-escravos, analfabetos, mulheres, mendigos, soldados, indígenas e integrantes das ordens religiosas não possuíam direitos políticos ou sociais (CARVALHO, 2019, p. 45). Soma-se a isso o fato de que, nesse período, o paradigma científico hegemônico no campo das ciências humanas baseava-se no positivismo e evolucionismo de corte biologista. Tanto que, durante o século XIX, as políticas públicas para a implementação da imigração europeia no Brasil foram motivadas pela pretensão de povoar os “vazios populacionais” do

território brasileiro (principalmente o Sul do Brasil, devido aos problemas fronteiriços) com trabalhadores europeus responsáveis pela produção de alimentos e abastecimento do mercado interno, além de substituir a mão de obra escrava. Tais políticas basearam-se na ideia de “branqueamento” da população brasileira. Havia a crença de que “para o progresso, [era necessário] a introdução do imigrante branco, livre, pacífico e trabalhador, capaz de ajudar a apurar e ‘tonificar’ – leia-se branquear – tanto a ‘raça’ brasileira como o trabalho” (NADALIN, 2001, p. 74).

O fim da Monarquia e da escravidão, por si sós, não garantiram a cidadania a todos os brasileiros, ou seja, a maior parte da população brasileira não era considerada cidadã e foi excluída do projeto republicano que visava a uma unidade nacional. Assim sendo, a necessidade de uma formação de consciência patriótica era destinada à minoria privilegiada da população. Coube à escola, por meio das disciplinas escolares, como a História, comemorações realizadas fora da sala de aula, além das práticas educativas, desenvolver o patriotismo e uma determinada cultura cívica. Nesse sentido, e em conformidade com Schmidt (2012, p. 79), é possível afirmar que a Proclamação da República acabou por evidenciar a importância do ensino de História, principalmente da História do Brasil, para a formação de um determinado tipo de cidadão.

Este papel atribuído às disciplinas escolares vai ao encontro da ideia de Chervel (1990, p. 218), de que elas comportam não somente as práticas docentes de aula, mas também a finalidade de sua constituição, a qual visa uma “aculturação de massa”, ou seja, a transformação da cultura dos alunos pela assimilação de elementos da cultura dominante que, por sua vez, modificam a cultura da sociedade global.

No que se refere à metodologia do ensino de História, desde a fundação do Colégio Pedro II, em 1938, na corte da cidade do Rio de Janeiro, “aprender História significava saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos” (BITTENCOURT, 2018, p. 92). Tratava-se de uma didática baseada no emprego de uma narração factual seleta, elegendo grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, eventualmente, mitos fundadores. É possível que isso ocorresse pelo fato do ensino de História ser influenciado pelos trabalhos dos estudiosos vinculados ao IHGB. Considerando que até 1931, 1933, este Instituto foi o único centro de estudos históricos do Brasil (REIS, 2000), D. Pedro II precisava dele para legitimar-se no poder e o Brasil, na condição de nação recém-independente, precisava de um passado glorioso do qual pudesse se

orgulhar. Era preciso encontrar no passado referências luso-brasileiras: os grandes vultos, os varões preclaros, as efemérides do país, os filhos distintos pelo saber e brilhantes qualidades, enfim, os luso-brasileiros exemplares, cujas ações pudessem tornar-se modelos para as futuras gerações (REIS, 2000).

Ainda sobre a metodologia do ensino de História, coube aos alunos decorar datas e nomes, bem como realizar exercícios mnemônicos visando à fixação destas informações. “Os manuais ou livros didáticos transmitiam a pauta-base, cabia aos alunos recordar os pontos e aos professores ‘tomá-los’ de modo a garantir sua precisão ao pé da letra” (CARNEIRO, 2017, p. 19). É possível que a memorização tenha sido pensada como um método estratégico para a agregação social da população brasileira. Em função da sua extensão territorial, e por contemplar inúmeras regiões, cada uma com as suas particularidades, memorizar a mesma narrativa construída e referente à história do Brasil, por exemplo, favorecia a unidade nacional.

Nomes como Pedro Álvares Cabral, Mem de Sá, Tiradentes e Dom Pedro I eram agentes [desta] narrativa histórica: homens que haviam moldado, passo a passo, um país cujo futuro seria de ordem e progresso; seus feitos e as datas a eles relacionados precisavam ser recordadas, a fim de recordar este discurso ufanista (CARNEIRO, 2017, p.19).

Além disso, do ponto de vista governamental, a memorização era justificável considerando que o Brasil precisava reconhecer-se geográfica e historicamente, portanto, os integrantes do IHGB tinham a tarefa de:

[...] situar as cidades, vilas, rios, serras, portos, planícies; de conhecer e engrandecer a natureza brasileira, seu céu, clima, matas, riquezas naturais, flora e fauna; de definir os limites do território; de eternizar os fatos memoráveis da pátria e salvar do esquecimento os nomes dos seus melhores filhos [...] (REIS, 2000, p. 52).

Isso refletiu nas aulas ministradas pelos professores vinculados ao IHGB, já que essas informações eram repassadas aos alunos e estes, utilizavam-se da memorização para retê-las.

Em 1930, a partir de um golpe de Estado, liderado por Getúlio Vargas, o regime federativo criado pela Constituição de 1898 chegou ao fim e o poder político foi centralizado pelo governo federal. Mediante a justificativa da necessidade de substituir as antigas instituições políticas brasileiras, Vargas prometia a modernização do país a partir da reformulação do seu modelo econômico, jurídico e político (ABUD, 1993, p. 165). Nesse contexto, uma reforma educacional foi pensada como “fator de

coesão nacional” (ABUD, 1993, p. 165). E, nessa conjuntura, coube à História, como disciplina, a função de formar os estudantes para o exercício da cidadania.

Para Vargas, a glorificação da Pátria estava relacionada ao aprimoramento da educação do povo e de sua capacitação para o trabalho. Era necessário formar cidadãos capacitados para exaltar a Pátria com o seu trabalho, exercendo, desta forma, a cidadania. Sobre isso, afirmou: “O melhor cidadão é o que pode ser mais útil aos seus semelhantes e não o que mais cabedais de cultura é capaz de exhibir. A escola, no Brasil, terá que produzir homens práticos, profissionais seguros, cientes dos seus mais variados misteres” (HORTA, 1994, p. 146).

Assim sendo, na conjuntura socioeconômica pela qual passava o país naquele momento, a profissionalização da população por meio do ensino secundário era de suma importância. O Brasil apresentava, dentre outras questões de ordem social e política a serem resolvidas, problemas de desenvolvimento urbano e referentes à área da educação. A maioria da população brasileira vivia na zona rural e era analfabeta, e muitos dos que viviam nas cidades não haviam concluído a educação primária (ROMANELLI, 2017, p. 138). Sendo assim, a expansão da escola secundária era fundamental para a formação de setores da sociedade e, conseqüentemente, cidadãos que contribuíssem com o desenvolvimento e progresso do país. Sobre isso, Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde, afirmou:

A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras (ROMANELLI, 2017, p. 136).

Embora Campos tenha mencionado que “a finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser matrícula nos cursos superiores”, a sua Reforma apresentou um sistema educacional dualista: a organização de um ensino secundário público para as classes médias e altas e um ensino secundário de caráter profissionalizante para as classes populares. Era necessário instrumentalizar as pessoas pelo ensino profissionalizante, mas, também, formar os futuros dirigentes do país. Para tanto, às elites destinava-se uma instrução que as possibilitassem adentrar no Ensino Superior e, conseqüentemente, se prepararem para governar a nação e manter a hegemonia e sua classe (ZOTTI, 2006).

No que tange à disciplina de História, esta apareceu no currículo voltado para o ensino secundário que foi, mediante o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, organizado e destinado à formação dos cidadãos para diferentes setores da atividade nacional (BRASIL, 1931).

A seguir, um trecho deste Decreto para análise:

TITULO
ENSINO SECUNDARIO
CAPITULO I
Dos Cursos
[...]

Art. 2º. O ensino secundario comprehenderá dous cursos seriados: fundamental e complementar.

Art. 3º. Constituirão o curso fundamental as materias abaixo indicadas, distribuidas em cinco annos, de accôrdo com a seguinte seriação:

1º serie: Portuguez - Francez - **Historia da civilização** - Geographia - Mathematica - Sciencias physucas e naturaes - Desenho - Musica (canto orpheonico).

2º serie: Portuguez - Francez - Inglez - **Historia da civilização** - Geographia - Mathematica - Sciencias physicas e matuares - Desenho - Musica (canto orpheonico).

3º serie: Portuguez - Francez - Inglez - **Historia da civilização** - Geographia - Mathematica - Phyica - Chimica - Historia natural - Desenho - Musica (canto orpheonico).

4º serie: Portuguez - Francez - Latim - Allemão (facultativo) - **Historia da civilização** - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho.

5º serie: Portuguez - Latim - Allemão (facultativo) - **Historia da civilização** - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica – Historia natural - Desenho.

Art. 4º. O curso complementar, obrigatorio para os candidatos á matricula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dous annos de estudo intensivo, com exercicios e trabalhos praticos individuaes, e comprehenderá as seguintes materias: praticos individuaes, e comprehenderá as seguintes materias: Allemão ou Inglez, Latim, Litteratura, Geographia, Geophysyca e Cosmographia, **Historia da Civilização**, Mathetatica, Physuca, Chimica, historia Anatural, Biologia geral, Hygiene, Phychologia e Logica, Sociologia, Noções de Economia e Estatistica, Historia da Philosophia e Desenho.

Art. 5º. Pará os candidatos á matricula no curso juridico são disciplinas obrigatorias:

1º serie: Latim - Litteratura - **Historia da civilização** - Noções de Economia e Estatistica - Biologia geral – Psychologia e Logica (BRASIL, 1931. Grifos da autora).

Ao analisar o documento citado, é possível perceber que a Reforma Francisco Campos foi responsável pela implantação de um currículo seriado para o ensino secundário, dividindo-o em um ciclo de cinco anos para o curso secundário fundamental e um de dois anos para o curso secundário complementar. Este último orientado para as diferentes opções de carreira universitária.

A disciplina de História da Civilização (composta por conteúdos de História Geral, História da América e do Brasil), por sua vez, foi incluída em todas as cinco séries do curso secundário fundamental, nas duas séries do curso complementar e na 1ª série do curso jurídico. Com relação ao ensino secundário fundamental, o ensino de História se apresentava conforme descrito no QUADRO 2.

QUADRO 2 - CONTEÚDOS DE HISTÓRIA OFERTADOS PARA O ENSINO SECUNDÁRIO (1931)

1ª série	História Geral	Estudava-se da civilização egípcia à Revolução Russa, um ensino focalizado em episódios e biografias de personalidades históricas. Exemplo: “Gutenberg e a imprensa”; “Um monarca absoluto e a sua corte: Luiz XIV”; “Um grande movimento religioso, social e econômico: a Reforma”; entre outros.
2ª série	História Geral, História da América e do Brasil	Em História Geral estudava-se sobre a Mesopotâmia e as civilizações da Antiguidade Clássica (Grécia e Roma) e, em História da América e do Brasil, conteúdos desde as descobertas do território americano, passando pela colonização de América inglesa, pelas guerras de independências de algumas colônias americanas, incluindo o Brasil, até a Proclamação da República brasileira.
3ª série	História Geral, História da América e do Brasil	Estudava-se sobre a História Medieval e, em História da América e do Brasil, as teorias sobre o povoamento da América e as civilizações pré-colombianas.
4ª e 5ª séries	História Geral, História da América e do Brasil	Estudava-se sobre a Idade Moderna e Contemporânea e, quando possível, de forma sincrônica com os conteúdos da mesma época sobre a História da América e do Brasil.

FONTE: dados organizados pela autora, com base no Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, p. 329-334.

De acordo com Guy de Hollanda (1957, p. 18) e Katia Maria Abud (1998), embora Francisco Campos e outros legisladores do governo Vargas reconhecessem que todas as disciplinas escolares estavam voltadas para a formação da consciência social e política do aluno, era a disciplina de História que mais realizava, de forma eficaz, essa formação. No entanto, ao inserir a História do Brasil e da América à História da Civilização, a Reforma Francisco Campos teve como objetivo estabelecer uma estreita articulação entre o estudo do passado nacional e americano e o da humanidade. Porém, os conteúdos de História Geral sobressaíam aos conteúdos de História do Brasil. Todavia, com o advento do Estado Novo (1937-1945) e os debates em torno de projetos políticos nacionalistas, houve uma maior valorização da História do Brasil, que retornou ao currículo sem estar incorporada à História da Civilização.

Durante o Estado Novo (1937-1945), a educação foi colocada a serviço deste regime autoritário, recebendo cuidados especiais por parte do governo que a considerava um meio de transmissão de sua ideologia (HORTA, 1994, 171). Entre outras coisas, o Estado Novo visava à construção da nacionalidade, buscando fortalecer ainda mais a identidade do trabalhador mediante o sentimento de pertencimento e importância à nação brasileira.

De 1942 a 1946, o então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, realizou reformas parciais nos diversos ramos de ensino, por intermédio de Decretos-lei, conhecidos como Leis Orgânicas do Ensino. Para Zotti (2006), a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942) é um dos pontos centrais da Reforma Capanema, pois fortaleceu o caráter elitista deste nível de ensino.

No que tange ao ensino de História, o programa destinado ao ensino secundário passou a ofertar História Geral e História do Brasil. A última adquiriu, com a maior autonomia e espaço do currículo - conforme mostra o QUADRO 3 - tornando ainda mais evidente o uso da História como meio para desenvolvimento do sentimento nacionalista e formação cívica da população durante o governo Vargas (ABUD, 2007, p. 111-112).

QUADRO 3 - CONTEÚDOS DE HISTÓRIA OFERTADOS PARA OS CURSOS GINASIAL E COLEGIAL (1942)

CURSO GINASIAL	
SÉRIE	CONTEÚDOS
1ª	História Geral: História Antiga e Medieval
2ª	História Geral: História Moderna e Contemporânea
3ª	História do Brasil: do Descobrimento até a Independência
4ª	História do Brasil: do Primeiro Reinado até o Estado Novo
CURSO COLEGIAL	
SÉRIE	CONTEÚDOS
1ª	História Geral: Antiguidade, Idade Média e Moderna
2ª	História Geral: Idade Contemporânea
3ª	História do Brasil

FONTE: dados organizados pela autora, com base no Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942.

É possível perceber o ensino da História do Brasil presente no currículo dos últimos dois anos do curso ginásial e no último ano do colegial, prescrição que vai ao encontro do projeto de educação do Estado Novo (1937-1945), cuja intenção era levar os estudantes à compreensão dos valores e das realidades nacionais para promover

o patriotismo e o sentimento nacional. Mathias corrobora com essa questão ao afirmar:

Em se tratando de um governo ditatorial de viés nacionalista, o ensino de história foi revestido com as cores da bandeira, objetivando a conjuração de uma consciência patriótica por meio da seleção de episódios significativos e de grandes nomes do passado. As novas gerações deveriam conhecer seus direitos e, mais importante, seus deveres para com a pátria. Tacitamente, repisavam-se os princípios da família, da tradição, da nação e da pátria (MATHIAS, 2011, p. 43).

Entretanto, a distribuição da História do Brasil e História Geral no currículo não promoveu uma integração entre ambas, o que dificultava a compreensão dos conteúdos que estavam interligados e que ocorriam simultaneamente. Esta dificuldade também ocorreria pelo fato de ter sido mantida a periodização dos conteúdos determinada pela historiografia clássica (Pré-história, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), a mesma periodização utilizada pelo IHGB, estabelecida a partir das sugestões dos integrantes desse Instituto que discutiam como deveria ser escrita a História do Brasil (ABUD, 1998).

Além disso, em conformidade com autores como Elza Nadai (2002, p. 25) e Katia Abud (2007, p. 111-112), não houve uma ruptura do ensino de História em termos metodológicos, uma vez que, para o ensino secundário, manteve-se a concepção de História norteada pelo positivismo, voltada para as biografias de homens ilustres, para datas e batalhas. Embora a História do Brasil tenha conquistado sua autonomia e se emancipado da História da Civilização, os conteúdos curriculares continuavam organizados segundo o tradicional modelo histórico linear e progressivo proveniente da França do século XIX, tendo sido apenas remanejados em séries diferentes das que estavam alocados anteriormente.

Por fim, a análise do currículo criado pela Reforma Francisco Campos (1931) bem como o elaborado pela Reforma Capanema (1942), durante a Era Vargas (1930-1945), propiciou a compreensão de que a educação serviu como instrumento ideológico para a formação de uma consciência voltada para valores que promovessem um sentimento de identidade nacional uniforme. Assim, omitiam-se as diferenças existentes entre as elites e a classe dos menos favorecidos.

Além disso, a partir da análise dos currículos foi possível realizar uma comparação para identificar quais conteúdos de História eram privilegiados em detrimento de outros. No programa de ensino proposto pela Reforma Capanema, no

contexto do Estado Novo, por exemplo, a História do Brasil foi inserida no currículo como disciplina específica, sendo também mais valorizada. Esta análise corrobora com a ideia de que o currículo é “um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações” (GOODSON, 1995, p. 07) e, estudá-lo, é importante para perceber e identificar quais saberes eram privilegiados em detrimento de outros, considerados de menor valor, já que a presença de cada disciplina no currículo não se restringe a questões didáticas, mas articula-se ao papel político que cada uma desempenha e que vai além da sala de aula, visando modificar a cultura da sociedade como um todo (CHERVEL, 1990).

Ainda sobre a Era Vargas, com o intuito de fazer um paralelo entre a trajetória da disciplina de História em âmbito nacional e a trajetória dessa disciplina no Paraná, em especial em Curitiba, Cláudia Regina Kawka Martins (2006), em *A Disciplina Escolar de História no Ensino Secundário Público Paranaense: 1931 a 1951*, toma como estudo de caso o Ginásio Paranaense¹⁵ e analisa a disciplina de História no ensino secundário público, no período das Reformas educacionais nacionais realizadas por Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942). Ao analisar de que forma essas Reformas foram ou não colocadas em prática naquela instituição e de que forma isso acontecia, se havia dificuldades ou até mesmo formas de resistência a sua aplicação, a autora inferiu que:

[...] a promulgação da Reforma Francisco Campos é muitas vezes considerada como o marco de grandes mudanças no ensino secundário brasileiro, pois teria levado a uma grande expansão desse grau de ensino e à consolidação de um ensino secundário seriado e com frequência obrigatória, além de tornar o grau complementar uma exigência para o acesso ao ensino superior. A análise de [diferentes] fontes indicou que essas mudanças não ocorreram de forma imediata. Por exemplo, no Paraná, até meados dos anos quarenta, o acesso ao ensino superior se dava de diversas formas, não apenas através do curso complementar. A expansão do ensino secundário certamente ocorreu em termos de números de matrículas, porém esteve longe de significar uma democratização desse grau de ensino. Pelos dados analisados, vimos que apenas no final dos anos quarenta ocorreu uma expansão do ensino secundário público no Estado do Paraná e que, até então, a maioria das instituições de ensino secundário era particular. Além disso, grande parte dos alunos que ingressavam no curso fundamental não conseguiam concluir o grau complementar e uma pequena parte dos alunos que terminavam o ensino primário continuavam os seus estudos (MARTINS, 2006, p. 188-189)

¹⁵ O Ginásio Paranaense foi criado em 1846 com a denominação de Lyceo de Coritiba. Em 1876 passou a chamar-se Instituto Paranaense e, em 1892, Ginásio Paranaense. Depois, em 1942, seu nome foi alterado para Colégio Paranaense e, finalmente, em 1943, recebeu a denominação que mantém-se até hoje: Colégio Estadual do Paraná. Importa ressaltar que, no início da década de trinta, o Ginásio Paranaense era a única instituição pública de ensino secundário em Curitiba (MARTINS, 2006).

Com relação ao ensino de História, a autora comparou a Era Vargas (1930-1945) com as três primeiras décadas do período republicano e verificou que houve mais permanências do que mudanças.

O ensino de História continuou contribuindo para a construção de uma memória histórica institucional e, embora houvesse uma proposta de renovação metodológica, a partir da reforma de 1931, havia uma distância entre essas instruções, os programas de ensino, os livros didáticos utilizados e as práticas em sala de aula (MARTINS, 2006, p. 189).

As conclusões da autora sobre a pesquisa realizada demonstram que, ainda que haja um aparato de inspeção e controle, muitas vezes as práticas escolares conseguem “burlar” essa fiscalização. As reformas educacionais não implicam necessariamente em mudanças no cotidiano escolar, “métodos e conteúdos se constroem historicamente e fazem parte de uma produção escolar sedimentada e incorporada pela sociedade” (BITTENCOURT, 2018, p. 229). Soma-se a isso o fato de que as prescrições oficiais se segmentam em diferentes formas de *apropriação* para atingir interesses pontuais (CHARTIER, 1990).

Já em 1951, em um contexto marcado pela redemocratização do país pós-Estado Novo e, portanto, permeado por debates sobre as finalidades da escola para uma nova configuração de sociedade, bem como o currículo, uma nova reforma foi realizada. Aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo então presidente Getúlio Vargas, a Lei nº 1.359, de 25 de abril de 1951, modificou a seriação do ensino de História, conforme mostra o QUADRO 4.

QUADRO 4 - CONTEÚDOS DE HISTÓRIA OFERTADOS PARA OS CURSOS GINASIAL E COLEGIAL (1951)

CURSO GINASIAL	
SÉRIE	CONTEÚDOS
1 ^a	História do Brasil
2 ^a	História Geral (História da América)
3 ^a	História Geral (História Antiga e Medieval)
4 ^a	História do Brasil e História Geral (História Moderna e Contemporânea)
CURSO COLEGIAL	
SÉRIE	CONTEÚDOS
1 ^a	História Geral (História Antiga)
2 ^a	História do Brasil e História Geral (História Medieval e Moderna)
3 ^a	História do Brasil e História Geral

FONTE: dados organizados pela autora, com base na Lei nº 1.359, de 25 de abril de 1951.

De acordo com o QUADRO 4, houve um acréscimo de um ano de conteúdos de História do Brasil, tanto no curso ginásial quanto no curso colegial e também foi incluído o estudo de História da América na 2ª série ginásial. Sobre isso, Martins e Ribeiro (2018) afirmaram que:

A história do Brasil continuou como o principal conteúdo do ensino, seguido da história da Europa e com uma ampliação considerável do estudo da história da América [...]. Todavia, a vinculação da história do Brasil articulada à história da Europa e à história da América é distinta das épocas anteriores. Ao estudar a história da América há unidades específicas para o estudo do Brasil, portanto, relacionando a dinâmica história brasileira com a dinâmica histórica do continente americano [...] (MARTINS; RIBEIRO, 2018, p. 17).

Questões sociopolíticas e econômicas do período precisam ser observadas em relação a essa proposta, pois, como nos adverte Goodson (1995), com elas poderemos compreender elementos que asseguraram sua legitimidade social.

Em um cenário pós-guerra, em nível mundial e pós-ditadura, no que se refere ao Brasil, havia a necessidade de pensar em uma reforma em que assegurasse ao ensino de História a transmissão de respeito às diferenças culturais, da importância dos limites territoriais entre os países, da paz mundial, entre outros. Ou seja, uma crítica presente na Reforma de 1951 sobre a Reforma Capanema é a de que não havia o atrelamento da história do Brasil com a história da América, por exemplo, mas o ensino de um nacionalismo que pudesse exaltar apenas a nação brasileira e a cultura nacional, correndo, assim, o risco de não valorizar outros povos e outras culturas. Em concordância com essa afirmação, Martins e Ribeiro (2018) inferiram:

Assim, a organização do programa de ensino de história de 1951 ocorreu em um contexto da crítica às propostas anteriores, entendidas como nacionalistas. No cenário do pós-guerra, estabeleceu-se uma nova dinâmica internacional, e em tal contexto, as reformas assegurariam novos pressupostos para o ensino de história, sendo este mais voltado para o respeito às diferenças culturais, limites e fronteiras entre nações, que visassem à ordem e à paz mundial, em uma compreensão internacional (MARTINS; RIBEIRO, 2018, p. 12).

A análise anterior remete a Goodson (2013) quando afirma que a reorganização curricular é vinculada aos critérios de renovação e de progresso, um argumento em prol de uma mudança social que busca a regulação social. De acordo com o autor, as mudanças na configuração do currículo são importantes para a percepção das intenções e dos propósitos políticos e sociais e, apesar de a maior parte das mudanças surgir em contextos locais, quase sempre é possível perceber

movimentos mundiais que impulsionam as forças destas mudanças (GOODSON, 2013).

Embora a Reforma de 1951 tenha objetivado romper com a concepção de um ensino de História aos “moldes tradicionais”, presente nos anos anteriores e, para isso, tenha apresentado novos pressupostos para essa disciplina, bem como a preconização do desenvolvimento de um ensino intuitivo e crítico, pela ausência de fontes e de pesquisas sobre a temática até o momento, não se pode afirmar que tal rompimento ocorreu. Entretanto, é importante verificar a concepção de cidadania neste programa, o sentido de relacionar o conhecimento histórico com o mundo social e político daquele tempo, além do atrelamento da história do Brasil com a história da América, rompendo, dessa forma, com o ensino da disciplina voltado para a produção de um sentimento estritamente nacionalista.

Com o advento do regime civil-militar, em 1964, a Escola Superior de Guerra (ESG) assumiu papel estratégico no governo. Criada em 1949, com o objetivo de planejar e comandar a segurança nacional associada ao desenvolvimento do país, foi no período da ditadura civil-militar que a presença de sua doutrina na política de Estado tornou-se mais explícita. Com o intuito de conhecer melhor essa proposta, Nadia Gaiofatto Gonçalves (2012) analisou o Manual Básico da ESG em seu trabalho intitulado *A Escola Superior de Guerra e a Lei 5.592/71: discursos governamentais e implementação da lei no Paraná*. De acordo com o manual, os objetivos do Estado eram: “a Segurança, visando criar e manter a ordem política, econômica e social; e o Desenvolvimento, que tinha como finalidade promover o Bem Comum” (ESG, 1975, p. 26 apud GONÇALVES, 2012, p. 18). Para a concretização de tais objetivos, o governo federal aprovou um conjunto de medidas a fim de reformar e gerar uma nova configuração ao setor educacional brasileiro, haja vista a Lei nº 5.692/71, responsável pela reforma do ensino básico que passou a ser composto pelo ensino de 1º grau, com 8 anos de duração, e pelo ensino de 2º grau, com duração de 3 anos e caráter majoritariamente profissionalizante. Nota-se aqui a lógica de um governo que buscava o desenvolvimento econômico e social do país, consolidando o seu domínio, e considerando a política educacional fundamental nesse processo. A concepção de educação da ditadura civil-militar pautou-se na formação de capital humano, em atendimento às necessidades do mercado e da produção. À escola coube disseminar a mentalidade que deveria ser internalizada para a formação de um espírito nacional (FILGUEIRAS, 2008, p. 83-84).

Assim sendo, a educação deveria contribuir para o desenvolvimento esperado, na medida em que tornasse a cultura e o trabalho mais acessíveis à população e elevasse o seu nível de instrução, que, conseqüentemente, favorecia a Segurança Nacional.

Na revista *Educação*, lançada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em abril de 1971, sob a responsabilidade de Mozart Baptista Bemquerer, é possível encontrar um registro da justificativa de Jarbas Gonçalves Passarinho, Ministro da Educação entre os anos de 1964 a 1974, para esta reforma realizada no setor educacional. Segue para apreciação:

Este primeiro número da Revista EDUCAÇÃO é parte dessa estratégia e surge no azado momento em que o eminente Presidente Emílio Médici sancionou a Lei no 5.692, de 11 de agosto, fadada a realizar a revolução na Educação. Revolução no melhor sentido sociológico, atingindo as raízes do sistema vigente e propondo-se a modifica-lo em certo prazo (PASSARINHO, 1971, p. 2).

Passarinho refere-se à política educacional do MEC, afirmando que a lei está determinada a realizar a revolução na área da educação. O termo “revolução”, se refere a uma ação de mudança imediata sobre a educação, alterando para melhor o estado dela e do Brasil. Porém, a ideia de melhor é pensada sob o ponto de vista do regime civil-militar o qual se inseria em um contexto mais amplo: a Guerra Fria (1947-1991)¹⁶

Estou certo de que, depois, da reforma do ensino superior que está em curso, o Movimento de Março de 1964 completa a sua tarefa mais fascinante, qual seja a de forçar, ao lado da democratização do ensino, a preparação para a vida, construída sobre um embasamento de prevalência dos valores espirituais e morais, numa sociedade que, à proporção que mais produz bem-estar, parece mais afastar-se de Deus, gerando o problema possivelmente mais trágico do mundo contemporâneo, que é a naturalização do homem. A educação é um direito natural. Numa sociedade sacudida por violenta explosão de conhecimentos novos, queremos que esse direito leve a um processo de realização do homem, a que todos tenham acesso natural (PASSARINHO, 1971, p. 2).

O então Ministro da Educação engrandece o “Movimento de Março de 1964” e a ele atribui a tarefa da democratização do ensino, bem como a preparação para a vida, sob “valores espirituais e morais”. Além disso, tece uma crítica ao materialismo que, à medida em que mais produz bem-estar, mais parece se afastar de Deus.

¹⁶Conflito indireto entre Estados Unidos e União Soviética, caracterizado pela polarização do mundo entre o capitalismo e o socialismo.

Queremos que, através da educação, cada criatura humana adquira mais valor, no sentido dignificante que lhe empresta o Pe. Lebrete e, através da articulação corrente do “social” com o “econômico”, lograrse a promoção humana global, ou, como a define François Perroux, ‘de todo o homem e de todos os homens’. Simultaneamente, como adverte Sua Santidade o Papa Paulo VI, na carta-encíclica “Sobre o desenvolvimento dos Povos”, é imperativo que o “desenvolvimento integral do homem todo e de todos os homens não faça do Homem a norma última dos valores, pois o humanismo exclusivo é humanismo contra o Homem”. Oxalá possamos nós, neste País, que é como o “cadinho das raças” de que falava Graça Aranha, realizar a educação ideal, para construir uma sociedade solidária, em que cada pessoa, feita “à feição de Deus”, assuma as responsabilidades que lhe são indeclináveis, no exercício consciente da cidadania democrática (PASSARINHO, 1971, p. 2).

Passarinho tomou como referência Padre Lebrete, François Perroux e o Papa Paulo VI, para se posicionar a favor de uma educação sob a perspectiva cristã e humanista, que deveria preparar para a vida. O movimento *Economie et Humanisme*, do qual Padre Lebrete¹⁷ e François Perroux¹⁸ faziam parte, defendia uma doutrina para o desenvolvimento social que respeitasse as pessoas, visando o bem comum, se posicionando contrariamente às concepções do marxismo e do capitalismo.

Na mesma citação, Passarinho faz menção do que considera uma educação ideal: uma educação que construa uma sociedade solidária, em que cada pessoa, feita “à feição de Deus”, assuma as responsabilidades que lhes são cabíveis, no exercício da cidadania democrática. Vale destacar que durante a ditadura civil-militar os direitos civis e políticos foram restritos (CARVALHO, 2019, p. 177), logo, a ideia de cidadania democrática pode estar relacionada às obrigações que cada cidadão tinha para contribuir com o progresso do país, bem como a ideia de obediência ao cumprimento dessas obrigações definidas pelos membros do regime ditatorial que detinham o poder.

Além disso, Passarinho buscou nos discursos de Padre Lebrete, François Perroux e Papa Paulo VI, bem como na religião, a afirmação de uma imagem democrática e pacifista, provavelmente visando conquistar civis e lideranças religiosas contrárias ao regime civil-militar. Por ocupar no governo civil-militar uma função

¹⁷Louis-Joseph Lebrete (1897 - 1966) - economista e religioso católico. Em 1942, fundou o “Centre Economie et Humanisme”, instituição que visava o desenvolvimento social em vários países do mundo. Lebrete defendia o conceito de “economia humana”, voltada para o desenvolvimento humano (ROSA, 2013).

¹⁸François Perroux (1903-1987) – economista francês que demonstrava preocupação com a vertente social da economia, apelando para a importância da reunião entre economia e ética. Defendia uma “economia humana”. Se preocupava com a totalidade da população e com o desenvolvimento humano (GOMES, 2013).

importante, esta pode ter sido uma estratégia para modificar a imagem que se fazia na época frente às ações do MEC e dele próprio. Uma imagem marcada pelo reacionarismo e arbitrariedade em decorrência da política autoritária do próprio regime civil-militar.

A análise do discurso de Jarbas Passarinho, registrada na 1ª edição da revista *Educação* nos remete ao conceito de *representação* de Roger Chartier (1990), ao demonstrar como Passarinho – na condição de porta-voz de civis e militares –, representou e atribuiu sentido aos campos social e político. Considerando que as representações são determinadas pelos interesses de grupos que os forjam, considerou-se necessário relacioná-las aos discursos proferidos com a posição de quem as utiliza, uma vez que “as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (CHARTIER, 1990, p. 17). Na condição de Ministro da Educação, o discurso de Passarinho demonstra a forma como membros do governo ditatorial apreenderam a realidade social do período em questão. Apreensões que não foram neutras, mas constituídas por estratégias que serviam para justificar e legitimar o regime ditatorial para tentar impor as suas escolhas no que tange à ideia de educação e de um cidadão ideal para o país.

Por outro lado, justamente por se tratar de um periódico criado pelo MEC durante o período da ditadura civil-militar, a revista *Educação* era um veículo essencial da transmissão dos conhecimentos e saberes que os indivíduos poderiam receber sobre a sociedade brasileira daquele período. Para Chartier (1995), o objeto impresso sempre buscou instaurar uma ordem, almejada pelo olhar da autoridade que o encomenda ou permite a sua publicação e circulação. Porém, isso não significa que o que era lido na revista era absorvido como verdade absoluta pelos leitores. O que nos leva a pensar que “a leitura não está inscrita no texto, ou seja, o sentido imposto (por quem quer que seja) e a interpretação de seus leitores podem ser bem diferentes. É o leitor que dá significado ao texto” (CHARTIER, 1995, p. 14).

Em conformidade com a reforma educacional promovida pela Lei 5.692/71, a História desapareceu como disciplina específica do currículo do 1º grau, assim como Geografia, e tiveram os seus conteúdos inseridos em Integração Social (1ª a 4ª série) e Estudos Sociais (5ª a 8ª série). Entretanto, se mantiveram como disciplinas

específicas no currículo do 2º grau (BRASIL, 1971). Esta decisão tomada com relação à História vai ao encontro da doutrina vigente no Brasil após o Golpe de 1964. O ensino desta disciplina foi colocado a serviço do regime ditatorial que pretendia a formação de cidadãos obedientes e que contribuíssem com o progresso da nação (SANTOS, 2017). Deste modo, as disciplinas da área das humanidades atenderiam muito mais aos interesses da ditadura civil-militar do que propriamente ao interesse das ciências humanas, pois a intenção era a de ultrapassar o âmbito escolar, procurando envolver a sociedade e criar um cidadão ideal para o país.

Esta análise vai ao encontro da afirmação realizada por Nascimento:

A ideia era formar o cidadão no espírito de passividade e obediência em relação àqueles cuja função social seria fazer política, portanto, os que resolveriam os problemas do Brasil. Forjou-se a ideia de que o Brasil caminhará para um futuro promissor, mas que seria necessária a união de todos para a concretização desta meta, inclusive, o conhecimento histórico foi mobilizado para formar os cidadãos de acordo com os princípios do regime militar (NASCIMENTO, 2016, p. 399).

No contexto de maior repressão da ditadura civil-militar, respaldada e legitimada pelo Ato Institucional nº 5 (AI-5)¹⁹, assinado em 1968, e pelo controle exercido sobre a sociedade e sustentado pelo crescimento econômico conhecido como “milagre econômico” (1968-1973) que gerou o apoio de uma parte significativa da população às diretrizes desenvolvimentistas do governo, em função dos impactos nos campos de emprego, urbanização e cultura do país (VIANA, 2014), houve a inserção dos conteúdos de História e Geografia em Estudos Sociais e, conseqüentemente, a desqualificação dos professores destas disciplinas (NASCIMENTO, 2016, p. 401).

Com o surgimento das licenciaturas curtas, na década de 1970, os professores habilitados em Estudos Sociais podiam lecionar: História, Geografia, Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). “A duração das licenciaturas curta e longa [eram] respectivamente de 1200 horas, o que

¹⁹Este Ato permitiu a concentração de muito poder nas mãos do presidente. Ele permitiu e dava respaldo para: “a) fechar o Congresso Nacional, assembleias estaduais e câmaras municipais; b) cassar mandatos de parlamentares; c) suspender por dez anos os direitos políticos de qualquer pessoa; d) demitir, remover, aposentar ou pôr em disponibilidade funcionários federais, estaduais e municipais; e) demitir ou remover juizes; f) suspensão das garantias do Poder judiciário; g) decretar estado de sítio sem qualquer impedimento; h) confiscar bens como punição por corrupção; i) suspensão de habeas – corpus em crimes contra a segurança nacional; j) julgamento de crimes políticos por tribunais militares; k) legislar por decreto e expedir outros atos institucionais ou complementares; l) proibição de exame, pelo Poder judiciário, de recursos impetrados por pessoas acusadas por meio do Ato Institucional n.º 5” (VIEIRA, 1994, p. 27).

equivale a um ano e meio letivo, e 2200 horas, o equivalente a 3 anos letivos” (FONSECA, 2003, p.27). Isso influenciou no cotidiano escolar, pois professores que não tinham habilitação plena em História, por exemplo, podiam não dominar os fundamentos mínimos da ciência histórica. Além disso, outras disciplinas foram criadas e trabalhavam conteúdos que eram ministrados na disciplina História, como é o caso da EMC e da OSPB. É possível que a intenção em dissolver o conhecimento histórico escolar fosse uma estratégia do regime ditatorial para formar a juventude a seus moldes, pois como bem mencionou Fonseca (2003), os docentes habilitados pela licenciatura curta estavam propensos a “atender aos objetivos do Estado, aos ideais de Segurança Nacional do que um outro profissional oriundo de um curso de licenciatura plena em História, apesar das limitações deste” (FONSECA, 2003, p. 28). Martins corrobora com essa afirmação ao inferir:

Cabe ainda lembrar que, nesse período, dada a necessidade de formar professores que pudessem atuar na docência dessas disciplinas, foram criados cursos de licenciatura curta, como a de Estudos Sociais, e que esses cursos superiores, tampouco, se constituíam em referências epistemológicas, disciplinares, acadêmicas ou científicas. Mas é certo que formaram muitos professores que, frequentadores desses cursos generalistas, acabavam por dar aulas sem mostrar as estratégias de produção dos conhecimentos que informavam os conteúdos que tinham que ensinar (MARTINS, 2014, p. 48).

A EMC foi criada por meio do Decreto-lei nº 869, em 1969, e tinha como objetivo “construir um ideário patriótico, com uma nação forte, que ressaltava os valores da moral, da família, da religião/fé e da defesa da Pátria e inculcava valores anticomunistas nos jovens e crianças” (FILGUEIRAS, 2008, p. 84). Já OSPB, foi criada em 1962, e tinha como objetivo apresentar as estruturas administrativas e os princípios institucionais do Estado brasileiro. De acordo com Martins, a OSPB atuava para legitimar as estruturas e as ações do Estado:

Em sua característica meramente escolar, e sem uma disciplina acadêmica que fornecesse suporte para configuração dos conhecimentos, a OSPB agia, juntamente com a EMC, com uma característica muito mais prescritiva que os demais conteúdos escolares, uma vez que seus princípios eram especialmente os de promover o entendimento da ordem social e do organograma estatal. Dentre os seus conteúdos, destacam-se as definições dos três Poderes brasileiros – o Executivo, o Legislativo e o Judiciário, a organização administrativa do Estado, o conceito de participação, de comunidade, de sociedade. E, embora, por vezes, seu conteúdo se confundisse com o de EMC, ela pode ser considerada uma disciplina muito mais racional e técnica, bastante pertinente para o modelo curricular que se estabeleceu durante a ditadura, que abraça o tecnicismo como matriz curricular e pedagógica (MARTINS, 2014, p.45).

Tanto a disciplina de EMC quanto a de OSPB foram criadas com o objetivo de inculcar valores e conceitos morais, cívicos, políticos e sociais, defendidos pela ditadura civil-militar. Soma-se a isso, a ideia de inserir os conteúdos de História e Geografia, nos Estudos Sociais, visando à formação de um cidadão ideal que contribuísse para o progresso da nação. Daí a justificativa para reformulação curricular no período ditatorial. Esta análise é fundamental para compreender os motivos que fizeram com que certos saberes se tornassem disciplinas, bem como a saída da História e da Geografia (como disciplinas específicas) do currículo (CHERVEL, 1990). A reformulação curricular estava de acordo com as necessidades políticas e sociais da sociedade da época, e visava atingir determinados fins durante o período ditatorial.

Por outro lado, vale ressaltar que o “controle e a dominação não se fazem de forma absoluta” (FONSECA, 2003, p. 40). Houve resistência. De acordo com Nascimento (2017, p. 403), “Muitos professores de história tiveram que ministrar aulas de EMC e OSPB, pois as escolas diminuíram a carga horária de história. Eles criaram várias estratégias para não reproduzirem a ideologia da ditadura”. Sobre isso, Antônio Simplicio de Almeida Neto (2014), em *Cultura escolar e ensino de história em tempos de ditadura militar brasileira*, fazendo uso de diferentes fontes, investigou o cotidiano escolar de algumas escolas de São Paulo, para compreender a prática do ensino de História em sala de aula durante o período da ditadura civil-militar. O autor concluiu que alguns professores criaram formas de não seguir as diretrizes estatais impostas a eles. Utilizavam novos temas e métodos, materiais como jornais e revistas para, assim, “transgredirem” o que lhes eram impostos.

Ainda a título de exemplificação, Cláudia Regina Kawka Martins (1999), em sua dissertação de mestrado, intitulada *O ensino de História no Paraná, na década de setenta; legislações e prática*, se baseou em fontes escritas e orais para analisar a situação do ensino de História, no Estado do Paraná, mais precisamente na cidade de Curitiba e na Região Metropolitana, durante a década de 1970. Concluiu que, sobre a inserção dos conteúdos de História e Geografia em Estudos Sociais, houve resistência por parte de alguns professores que continuaram a trabalhar com História e Geografia enquanto disciplinas específicas, questionando a reforma da época.

Portanto, mesmo em um período de governo autoritário e repressivo, e com a tentativa de imposição de uma reforma de ensino, houve espaço para resistências e aplicação de propostas diferenciadas no trabalho dentro das salas de aula. Isso tem a ver com a forma como cada professor se *apropria* das normativas oficiais para a

realização da sua prática pedagógica (CHARTIER, 1990), além de ser fundamental considerar que “o que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que aconteceu” (GOODSON, 1995, p. 78).

Por fim, a trajetória da disciplina de História no Brasil, desde seu surgimento no currículo, em 1838, até o ano de 1971, quando desaparece do currículo como disciplina específica, foi marcada pelas transformações políticas e sociais ocorridas ao longo do tempo e que refletiram nas reformas educacionais e na elaboração dos currículos. Tanto as concepções de Chervel quanto as de Goodson foram fundamentais para a compreensão de que as *disciplinas escolares* e o *currículo escolar* vão além dos processos de organização ou reorganização dos conteúdos científicos e métodos de ensino, já que envolvem grupos sociais e instituições em relações díspares de poder, visando o cumprimento de finalidades sociais.

2.2 A TRAJETÓRIA DOS ESTUDOS SOCIAIS NO BRASIL (1920 - 1971)

Retomando Chervel (1990), os Estudos Sociais serão apresentados como uma *disciplina escolar* inserida em um contexto geral sócio-político, em que as transformações de suas diretrizes acompanharam as mudanças ocorridas na história política brasileira, desde a década de 1920 até 1971.

Na obra *Educação e sociedade na primeira república*, Jorge Nagle (1974) analisou os aspectos políticos, econômicos e sociais, bem como as correntes de ideias e movimentos político-sociais, demonstrando de que forma influenciaram as bases da sociedade brasileira nos primeiros anos da República (NAGLE, 1974, p. 97). Para este autor, a década de 1920 pode ser considerada um período de transição entre o sistema agrário comercial liderado pelo café e o urbano-industrial. As transformações nos setores político e econômico, geraram alterações no setor social. O processo imigratório impulsionou alterações nas relações trabalhistas, a urbanização colaborou para a passagem do estilo de vida agrário-comercial para o urbano-industrial (NAGLE, 1974).

Diante dessas transformações nos setores político, econômico e social, foi necessário voltar-se para a análise do sistema escolar brasileiro visto como um elemento-chave que deveria acompanhar tais mudanças. Nesse contexto, o ensino secundário foi se expandindo, bem como a tentativa de implantação de um projeto de educação pública e gratuita, a que Jorge Nagle denominou “otimismo pedagógico e

entusiasmo pela educação” entendido como um movimento caracterizado pela propaganda dos efeitos quase milagrosos atribuídos à educação (NAGLE, 1974).

Sobre isso, Marta Maria Chagas de Carvalho (1998), na obra *Molde Nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*, afirma que a Associação Brasileira de Educação (ABE) surgiu como desdobramento do “entusiasmo pela educação” concebendo esta última como mecanismo de controle social, visando um programa de ação social. Para a autora, a ABE arquitetava uma utopia: um país que nasceria da ação da elite. A intenção era formar “elites” condutoras e um “povo” produtivo. Um país onde brasileiros saneados, educados, laboriosos povoariam as cidades e os campos também moralizados. Já às “elites” cabia executar projeto de educação do “povo”, visando efetivar a Ordem e o Progresso do Brasil.

Com vista à unidade nacional, se por um lado, objetivavam escolas regionais com o ensino primário formando o mesmo brasileiro para todo país, por outro lado, a política dominante de valorização das escolas secundária e superior, ao contrário, tinha a função de formar doutores, funcionários que salvariam a cidade dos males (CARVALHO, 1998).

Nesta conjuntura, foi publicado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) que, dentre outras coisas, afirmava como princípio a escola pública, leiga, obrigatória e gratuita. Moviam-se no âmbito da questão da unidade nacional, não rompendo com a concepção “elites” x “povo”. Propunham uma educação comum e igual para todos. A escola devia ser acessível a todos os cidadãos em condições de inferioridade econômica, assim, obteriam desenvolvimento de acordo com suas aptidões. Sob essa premissa, persistia uma educação que as “elites” podiam e deviam receber já que as aptidões não estavam igualmente distribuídas (CARVALHO, 1998).

O Movimento²⁰ pela Escola Nova no Brasil foi responsável por promover discussões no âmbito educacional brasileiro. A partir da iniciativa dos intelectuais envolvidos com este Movimento, foram definidas políticas públicas para a educação que refletiram sobre a orientação da formação docente e na reformulação de métodos pedagógicos aplicados aos programas das escolas brasileiras (VIEIRA, 2001). Dentre

²⁰Optou-se por utilizar o termo Movimento pela Escola Nova, pois, em conformidade com Vieira, as discussões atreladas à Escola Nova não se restringiam ao campo educacional, mas referiam-se a um movimento cultural que mobilizou inúmeros intelectuais brasileiros com o objetivo da organização nacional através da organização da cultura (VIEIRA, 2001).

as discussões estava a proposta de inserção de Estudos Sociais nos currículos escolares.

Portanto, o debate sobre os Estudos Sociais como disciplina ou área de conhecimento que deveria ser ou não inserida nos currículos não remonta à década de 1960, com o advento da ditadura civil-militar, tal debate vincula-se às propostas do Movimento pela Escola Nova. Sobre isso, Elza Nadai, no artigo intitulado *Estudos Sociais para no Primeiro Grau* (1988), afirma que limitar “os Estudos Sociais a uma só modalidade ou então articulá-los, preferencialmente, à política educacional pós-64, não garante a totalidade necessária na qual a temática em questão deve ser abordada e explicitada” (NADAI, 1988, p. 1). Daí a importância em analisar a trajetória dos Estudos Sociais no Brasil.

John Dewey, filósofo e educador norte-americano, foi o principal expoente da Escola Nova na América do Norte. Suas concepções foram apropriadas por intelectuais responsáveis pela propagação das propostas pedagógicas do Movimento pela Escola Nova no Brasil. De acordo com Martins (2000, p. 93), “os Estudos Sociais vinham de uma renovação que se processava nos Estados Unidos dos anos 30, principalmente intentada por especialistas nas áreas de currículos, que faziam críticas à excessiva ‘cientificidade’ com que eram tratados os conteúdos de ensino”.

Para Dewey, as disciplinas escolares não deveriam ser ensinadas de forma isolada ou compartimentada. Sobre isso escreveu *A significação da Geografia e da História*, um dos capítulos da obra *Democracia e Educação* (1959), na qual afirma que o ensino da História, de forma isolada, torna-se um mero conjunto de datas, ensino de acontecimentos considerados importantes. Já o ensino isolado da Geografia implicava em um conjunto de “fragmentos desconexos” (DEWEY, 1959, p. 233). Caberia ao ensino de História e Geografia, de modo complementar, relacionar-se às questões diretas do cotidiano do estudante, já que a vida do homem em sociedade é um dos objetos de estudo dessas disciplinas.

Também em sua obra *Vida e Educação* (1952), Dewey propôs uma maior integração entre o estudante e seu meio como principal objetivo de ensino. Para ele, a aprendizagem seria significativa se a escola representasse a vida real. “Toda a aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida em que o que foi aprendido tenha o mesmo lugar e função que tem na vida” (DEWEY, 1952, p. 36).

Foi a partir da divulgação da *Carta dos Estudos Sociais nas Escolas*, no início da década de 1930, que as ideias de Dewey repercutiram ainda mais no campo educacional brasileiro. A Carta foi elaborada por uma comissão de intelectuais (historiadores, geógrafos e sociólogos) vinculada à *National Education Association* e apresentada aos professores norte-americanos, em 1931. Este fato representou a inclusão dos Estudos Sociais como disciplina escolar no currículo das escolas norte-americanas (SANTOS, 2009).

A proposta de ensino defendida por Dewey, nos Estados Unidos, foi apropriada por intelectuais como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo, principais representantes do Movimento pela Escola Nova no Brasil, e outros educadores brasileiros como Delgado de Carvalho que, em 1934, organizou o primeiro Programa de Ciências Sociais, do Departamento de Educação do Distrito Federal. Este Programa foi publicado pelo Instituto de Pesquisas Educacionais e a proposta ganhou uma versão escolar denominada de Estudos Sociais, a qual visava a integração dos conhecimentos referentes às Ciências, História, Geografia e Educação Moral (FAGIONATO, 2017).

Durante a gestão de Anísio Teixeira, na Secretaria da Educação e Cultura do Distrito Federal (1931-1935), os Estudos Sociais foram inseridos, pela primeira vez, nos currículos das escolas que ofertavam o ensino primário. Considerado o maior representante e difusor do pensamento de Dewey no Brasil, Teixeira entrou em contato com as ideias do autor quando realizou uma pós-graduação em Educação na Universidade de Columbia (Nova York) (SANTOS, 2009). Ele ocupava uma posição privilegiada na Secretaria da Educação e Cultura do Distrito Federal, o que lhe propiciou apropriar-se dos discursos provenientes das propostas de Dewey para atingir seus interesses pontuais. Sobre isso, vale lembrar que, de acordo com Chartier (1990), as representações vindas de quem ocupa lugares privilegiados podem circular por meio de documentos oficiais que, por sua vez, possuem a intenção de impor, legitimar ou justificar uma escolha. A opção de Teixeira pela inserção dos Estudos Sociais nos currículos das escolas de ensino primário, no Distrito Federal, favoreceu ainda mais a divulgação das ideias provenientes do Movimento pela Escola Nova, em âmbito nacional e, especialmente, das obras de John Dewey, várias delas traduzidas para a língua portuguesa pelo próprio Anísio Teixeira (NASCIMENTO; SANTOS, 2015).

Sob essa premissa, é possível inferir que, na conjuntura brasileira dos anos de 1920 e 1930, as concepções sobre os Estudos Sociais ligadas ao Movimento pela Escola Nova contrapõem-se ao ensino de História norteados pelas propostas do positivismo da escola historiográfica francesa - de caráter factual, descritiva e conteudista - introduzidas no país desde o século XIX. De acordo com Martins (2000, p. 93), “a influência francesa [cedeu] espaço à influência americana [...] são as benesses do saber escolar, sua utilidade para a vida cotidiana que passam a preocupar os teóricos e administradores da educação, norteados a definição dos conteúdos de ensino”. Tal conclusão remete à ideia do currículo como uma construção social (GOODSON, 1995), já que diante do contexto histórico analisado, foi perceptível a intenção da valorização dos Estudos Sociais em detrimento de algumas disciplinas que podiam compor o currículo de forma específica, como, por exemplo, História ou Geografia.

Na década de 1950, em um contexto marcado pela abertura política pós-ditadura do Estado Novo (1937-1945), bem como uma expansão industrial que afetou a organização social e econômica do país gerando, como consequência, o fortalecimento das camadas médias, iniciaram debates sobre a ampliação do acesso a uma educação pública e de qualidade e a emergência de experiências educacionais renovadas (VIEIRA, 2020).

Intelectuais vinculados ao Movimento pela Escola Nova, e interessados nesse debate, criticaram o fato de que, embora a única forma de ingresso universitário fosse mediante o ensino secundário, este foi por anos marcado pela tradição elitista, uma vez que se voltava para pessoas da elite brasileira, enquanto as escolas profissionais eram destinadas aos menos favorecidos. Segundo Viera (2020), criticaram o currículo que nortearia as práticas pedagógicas do ensino secundário, de caráter uniforme e que não levava em consideração as características específicas do público e comunidade a qual era destinado. Concomitantemente a isso, defendiam a criação de classes experimentais que promovessem a diversificação do processo educativo e a melhor adaptação às condições dos alunos.

O debate promovido pelo Movimento da Escola Nova fornecia reflexões que iam ao encontro das soluções desejadas e, por conseguinte, as classes experimentais, baseadas nesses pressupostos, passaram a fazer parte da chave das inovações pedagógicas pretendidas para a educação secundária neste período (VIEIRA, 2020, p. 19).

Neste contexto, especificamente no ano de 1959, uma Portaria (nº 1) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) autorizou a criação e funcionamento de classes experimentais relativas ao curso secundário (NADAI, 1988). Dessa forma, surgiram os Ginásios Vocacionais²¹ – sistemas de ensino secundários públicos – em São Paulo.

Os Estudos Sociais foram prescritos no currículo dos Ginásios Vocacionais como disciplina obrigatória, em conformidade com o Decreto nº 38.643, de 27 de junho de 1961, artigo 280:

1. Disciplinas de Cultura Geral, obrigatórias, a saber:

- a. Português
- b. Matemática
- c. Estudos Sociais
- d. Ciências
- e. Inglês

[...]

§ 1º - Os **Estudos Sociais** incluirão Geografia Geral e do Brasil e História Geral e do Brasil, dispostas em programas que salientem ao nível do educando, os problemas e as necessidades sociais e econômicas do país [...] (SÃO PAULO, 1961. Grifos da autora).

De acordo com o artigo citado, os Estudos Sociais deveriam englobar os saberes das disciplinas Geografia Geral e do Brasil, História Geral e do Brasil. A integração dessas disciplinas tinha por objetivo permitir que o aluno tivesse contato direto com a realidade social e econômica do país.

Entretanto, embora não seja objetivo deste trabalho se aprofundar na história dos Ginásios Vocacionais, vale esclarecer que, mesmo havendo uma prescrição oficial para o ensino de Estudos Sociais nestes estabelecimentos de ensino, entre ela e o fazer-se na prática educativa há um caminho a ser percorrido. No caminho, o discurso oficial segmenta-se em diferentes formas de apropriação (CHARTIER, 1990). Assim sendo, não se pode ignorar as dinâmicas próprias do ambiente escolar que permitem aos professores, coordenadores, diretores, entre outros, se submeterem à proposta vinculada ao Decreto nº 38.643 ou apropriarem-se dela, de modo que pudessem atingir seus interesses pontuais.

²¹Ao todo foram implantadas seis unidades de Ginásios Vocacionais: Ginásio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha (São Paulo-SP - 1962); Ginásio Estadual Vocacional Papa João XXIII (Americana-SP - 1962); Ginásio Estadual Vocacional Cândido Portinari (Batatais-SP -1962); Ginásio Estadual Vocacional Chanceler Raul Fernandes (Rio Claro-SP - 1963); Ginásio Estadual Vocacional Embaixador Macedo Soares (Barretos-SP - 1963); Ginásio Estadual Vocacional de São Caetano do Sul (1968).

Com o advento da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a organização curricular para o curso secundário, no Brasil, passou a ter certa flexibilidade. Esta Lei manteve a estrutura de ensino já existente: ensino pré-primário, ensino primário de 4 anos, ensino médio, subdividido em dois ciclos - o ginasial de 4 anos e o colegial de 3 anos - e o ensino superior (BRASIL, 1961). Entretanto, por meio do artigo 35, estabeleceu que cada ciclo fosse composto por disciplinas e práticas educativas obrigatórias e optativas. Ao Conselho Federal da Educação (CFE) competia indicar até cinco disciplinas obrigatórias, para todos os sistemas de ensino médio. Ao Conselho Estadual de Educação (CEE) caberia indicar as disciplinas optativas (BRASIL, 1961). Assim, os Estudos Sociais passaram a compor o currículo de algumas escolas como disciplina optativa.

Em junho de 1971, foi adotado o material didático produzido pelo próprio MEC, cujo intuito era o de nortear a elaboração dos programas de História e Estudos Sociais. Por meio da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), os *Guias Metodológicos para Cadernos do MEC* – de História e Estudos Sociais, para os professores, acompanhados do *Guia Metodológico para Cadernos MEC* – para uso dos alunos, “[...] eram editados em estilo brochura, sendo a capa e o acabamento em verniz 14cm X 21cm, e vendido a dois Cruzeiros (Cr\$ 2,00)” (ABREU, 2016, p. 56).

Os autores e organizadores dos Guias foram Lydinéia Gasman (professora de Didática Geral e Especial de História da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ - e professora do Colégio Pedro II) e James da Fonseca (ex-professor adjunto de Didática Geral e Especial de Geografia e História da UFRJ, ex-chefe do Serviço de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Médio do Estado da Guanabara e Coordenador do Serviço de Aperfeiçoamento de Pessoal do Centro Educacional de Niterói-RJ (ABREU, 2016).

De acordo com Abreu (2016), o Guia destinado aos professores apresentava as finalidades da educação, da História e dos Estudos Sociais, além de um planejamento didático e de uma orientação para atividades com os alunos, constituindo-se, portanto, em um roteiro complementado por sugestões variadas.

Por se tratar de um material criado pelo MEC e para as aulas de Estudos Sociais, durante o período da ditadura civil-militar, ele se configurou como um veículo essencial para a transmissão dos conhecimentos que professores e estudantes poderiam receber acerca dessa disciplina. Sobre isso, vale lembrar que o objeto impresso sempre buscou instaurar uma ordem almejada pelo olhar da autoridade que

o encomenda ou permite a sua publicação e circulação (CHARTIER, 1995). Por outro lado, isso não significa que o Guia Metodológico era absorvido como verdade absoluta pelos professores, pois “a leitura não está inscrita no texto, ou seja, o sentido imposto (por quem quer que seja) e a interpretação de seus leitores podem ser bem diferentes. É o leitor que dá significado ao texto” (CHARTIER, 1995, p. 14).

Para escrever a sua dissertação de mestrado, intitulada *Educação Moral e Cívica: entre comemorações e acusações, um projeto de pátria para o Brasil (ES - 1969 – 1975)*, Louise Storni Vasconcelos de Abreu (2016) utilizou o Guia Metodológico como fonte histórica para a fundamentação da sua pesquisa, e assim o descreveu:

O índice do Guia Metodológico é dividido em onze capítulos: as Finalidades; as Áreas Curriculares; os objetivos; planejamento em diferentes funções; os programas de História e Estudos Sociais; Estruturação do Conteúdo; Métodos de Ensino; Recursos auxiliares; atividades extraclasse; Avaliação; Professor e o ensino. No primeiro capítulo do Guia Metodológico tanto do caderno de História quanto de Estudos Sociais, as finalidades estão relacionadas à LDB de 1961 [...] Dentre essas finalidades, as que chamam atenção são as tendências da escola, pois, sob esse aspecto, os autores procuram promover uma interdisciplinaridade, apesar de não utilizarem esse termo, mas colocam que a disciplina não deve ser pensada de forma isolada. Nesse aspecto, pensavam que as disciplinas e as práticas educativas deveriam ser trabalhadas em conjunto, incluindo a EMC (ABREU, 2016, p. 58-59).

Esta ideia de que as “as disciplinas e as práticas educativas deveriam ser trabalhadas em conjunto, incluindo a EMC” compõe o quadro da política voltada para a educação da época. Conforme já mencionado anteriormente, a Segurança Nacional e Desenvolvimento concebia a educação sob um viés tecnicista, que, por um lado, visava promover a expansão econômica do país e, por outro lado, via nas disciplinas da área das humanidades a possibilidade de promover a moralização dos costumes para uma nova ordem interpretativa para a realidade nacional e a formação de um cidadão ideal para o país. Assim sendo, é possível afirmar que tais objetivos visavam utilizar a educação como meio para promover o “ajustamento” dos indivíduos a uma realidade brasileira considerada ideal para o regime ditatorial da época, distanciando-se das concepções vinculadas às ideias do Movimento pela Escola Nova.

Alícia Mariani Lucio Landes da Silva (2008) corrobora com essa questão quando, em sua pesquisa de mestrado intitulada *Tempo de indicar caminhos: o serviço de orientação educacional no Colégio Estadual do Paraná (1968-1975)*, investigou sobre a obrigatoriedade do Serviço de Orientação Educacional (SOE) no Colégio Estadual do Paraná (CEP), a partir da Lei 5.692/71, e sua função em orientar

os alunos à escolha de uma profissão. A autora defendeu a ideia de que o SOE deveria desenvolver um trabalho de atendimento ao aluno para favorecer seu “ajustamento” não somente ao meio escolar, mas ao ambiente social, já que a escolha profissional era algo que interferia em sua vida, principalmente após a saída da escola e entrada no mercado de trabalho, atendendo, desta forma, aos anseios da sociedade brasileira do período que visava à expansão econômica do Brasil e o seu progresso. Neste sentido, os Estudos Sociais, bem como a EMC, também podem ser vistos como formas de “ajustamento” dos indivíduos, uma vez que, mediante a assimilação dos seus conteúdos era possível formar hábitos morais e cívicos nos estudantes.

Soma-se a isso o fato de que, durante a ditadura civil-militar, o mundo vivenciava a Guerra Fria (1945-1991) e, estando o Brasil alinhado aos Estados Unidos, deparava-se com um iminente conflito interno, a ameaça comunista. Diante desse cenário, a educação teve um papel fundamental. O ensino das disciplinas das humanidades como os Estudos Sociais e a EMC desempenhavam uma função cívica e moral na formação e para o “ajustamento” dos brasileiros.

Retomando a ideia da importância de analisar o lugar de fala de quem ocupa um lugar privilegiado por gerar representações do social que podem circular por documentos sociais para impor ou justificar uma escolha (CHARTIER, 1990), importa ressaltar que, Humberto Grande foi procurador da Justiça do Trabalho em 1951 e propagandista da legislação trabalhista, sendo um dos ideólogos da ditadura de Getúlio Vargas. Em 1969, foi nomeado membro da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) para colaborar na estruturação dos programas curriculares de EMC, disciplina criada no mesmo ano – 1969 - pelo Decreto-Lei nº 869 (SANTOS, 2017).

Partindo de uma ordem cronológica, a EMC foi inserida nos currículos, em 1969, os *Guias Metodológicos para Cadernos do MEC* – de História e Estudos Sociais foram elaborados em junho de 1971, com o objetivo nortear a elaboração dos programas de Estudos Sociais e, para isso, contou com o auxílio de Humberto Grande. Já em agosto de 1971, foi sancionada a Lei nº 5.692, responsável pela reforma do 1º e 2º graus, que, dentre outras coisas, gerou a inserção obrigatória dos Estudos Sociais nos currículos de todos os graus de ensino das escolas brasileiras (BRASIL, 1971). A partir desta análise, conclui-se que a obrigatoriedade dos Estudos Sociais e da EMC nos currículos escolares fez parte do movimento de reforma educacional pela qual o país estava passando e que buscava promover ações escolares que visassem fortalecer e transmitir valores morais e patrióticos. Assim, é

possível pensar que o trâmite relacionado à inserção dos Estudos Sociais, ainda como disciplina optativa nos currículos, já anunciava o que a Lei nº 5.692/71 consolidaria.

Sob essa premissa, e em concordância com Faria Filho (1998, p. 108), é possível compreender que a legislação se relaciona com os costumes de uma determinada sociedade, inspirando práticas ou sendo inspirada por elas em um processo dinâmico. No dizer de Faria Filho (1998), “A lei precisa ser legítima e legitimada, o que, por sua vez, requer não apenas uma retórica de igualdade mas, minimamente, a colocação em funcionamento no discurso legal de uma lógica de igualdade. Se assim não fosse, a lei não seria legítima e, muito menos, necessária” (FARIA FILHO, 1998, p.101). Ou seja, a Lei 5.692 gerou a obrigatoriedade do ensino dos Estudos Sociais, reforçando algumas práticas já existentes, o que demonstra a dinamicidade da lei em legitimar e ser legitimada.

Por fim, a concepção dos Estudos Sociais em diferentes tempos e contextos nos remete à ideia de que o conceito de *apropriação* pode misturar o controle e a invenção, pode articular a imposição de um sentido e a produção de novos sentidos (CHARTIER, 2001). As *apropriações* modelam e geram novas *representações*, de acordo com os interesses sociais, motivações e as necessidades dos grupos que as forjam. Assim sendo, por se tratar de uma nova e diferente forma de compreensão do contexto social, as prescrições para os Estudos Sociais durante o período da ditadura civil-militar, quando foi inserida como disciplina obrigatória nos currículo, visavam a formação de cidadãos obedientes e que contribuíssem com o progresso da nação, isso significou uma divergência na forma da *representação* das concepções vinculadas às ideias do Movimento pela Escola Nova que, por sua vez, visava inovar o campo educacional.

2.3 A HISTÓRIA NO CURRÍCULO DO ENSINO PRIMÁRIO/1º GRAU (1ª A 4ª SÉRIES)

Estudar sobre a História no ensino primário ou elementar no Brasil não é fácil, em função da escassez de bibliografia existente sobre o tema. Também, não podemos esquecer que o interesse pelo estudo da disciplina é recente. Foi a partir dos anos de 1980 que pesquisas sobre a história das disciplinas começaram a ser cada vez mais frequentes na história da educação (BITTENCOURT, 2018). Isso se deve ao fato de que por muito tempo pesquisas sobre a história da educação eram realizadas sob um

enfoque tradicional, deixando de valorizar “outros objetos e outros problemas para além das tradicionais histórias das idéias pedagógicas e história das políticas educacionais” (FONSECA, 2003a, p. 60).

Foi a partir de 1827, com a Lei de 15 de outubro, que a História apareceu pela primeira vez no currículo do ensino primário, mas de modo opcional. Naquele período, a instrução elementar era responsabilidade da família, já as escolas deveriam ser voltadas para o ensino secundário, visto como mais importante por preparar o estudante para o ensino superior (ZOTTI, 2004). Cabia à História, no currículo do ensino primário, dar suporte ao ensino da leitura, conforme o artigo 6º da referida Lei:

Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionando à comprehensão dos meninos; preferindo para as **leituras da Constituição do Imperio e a História do Brazil** (BRASIL, 1827. Grifos da autora).

As “leituras da Constituição do Imperio e da Historia do Brazil” indicam a necessidade de o Brasil ir constituindo uma identidade nacional após a sua independência junto a Portugal, por meio da legislação sobre a instrução pública. Para Gonçalves, “essa preocupação será potencializada a partir da Primeira República e viabilizada a partir do final da primeira metade do século XX, e é inegável a associação entre a função da escola e de seu currículo com preocupações mais políticas que de fato educacionais, embora por vezes seja difícil distingui-las” (GONÇALVES, 2011, p. 40). Neste sentido, o currículo, sob forma de legislação, foi elaborado com a intenção de cumprir uma finalidade social de acordo com a necessidade do governo da época, que era a de constituir uma identidade nacional para a população brasileira (CHEVEL, 1990; GOODSON, 1995). Entretanto, como já mencionado, a constituição de uma identidade nacional esbarrava na miscigenação da população brasileira e no elevado número de analfabetos existente no país.

De que forma a instrução primária e a expansão do seu acesso seriam alvos de ações coletivas, visto que as políticas educacionais aplicadas ao ensino continuavam voltadas para os interesses da elite? Um exemplo disso é o fato de que “[...] aos [escravos] libertos não foram dadas nem escolas, nem terras, nem empregos” (CARVALHO, 2019, p. 57). Havia muitos analfabetos no Brasil, além disso, os membros das ordens religiosas, mendigos, indígenas, soldados e mulheres não foram contemplados pela Constituição de 1891, no que se refere ao voto e outros direitos

que lhes garantissem melhores condições de vida. Eles eram o que José Murilo de Carvalho chama de cidadãos em negativo.

[...] A participação na política nacional, inclusive nos grandes acontecimentos, era limitada a pequenos grupos. A grande maioria do povo tinha com o governo uma relação de distância, de suspeita, quando não de aberto antagonismo. Quando o povo agia politicamente, em geral fazia como reação ao que considerava arbítrio das autoridades. Era uma cidadania em negativo, se pode dizer assim. O povo não tinha lugar no sistema político, seja no Império, seja na República (CARVALHO, 2019, p. 88).

No final do século XIX e início do XX surgiram novas demandas sociais e econômicas em função da abolição da escravidão e de uma crescente industrialização e urbanização. Tais acontecimentos geraram debates sobre a necessidade da expansão do ensino primário para instruir a mão de obra especializada e educar o “novo” cidadão republicano, que necessitava de uma nova mentalidade (ARREBOLA; MACHADO, 2020, p. 1). Contudo, para além da instrução, o povo brasileiro precisava da educação para tornar-se cidadão pertencente à sua nação (CARVALHO, 1989). Nesta conjuntura, a organização e a nacionalização do ensino primário eram fundamentais para que a identidade brasileira fosse construída. Além disso, em um país em desenvolvimento, a educação era tida como a salvadora e regeneradora da sociedade (CARVALHO, 1989), enquanto a escola tinha o papel de transformar os indivíduos ignorantes em esclarecidos e, para tanto, a expansão, a organização, a nacionalização e a obrigatoriedade do ensino visavam ao combate do analfabetismo no país. Por isso, a escola ideal, naquele contexto, deveria ser pública, gratuita, obrigatória e laica, destinada a todas as classes sociais (SILVA; MACHADO, 2014).

Embora a República brasileira tenha sido proclamada, tal acontecimento não contou com o apoio de todos os brasileiros, tanto que “a consciência da falta de apoio levou os republicanos a tentar legitimar o regime por meio da manipulação de símbolos patrióticos e da criação de uma galeria de heróis republicanos” (CARVALHO, 2019, p. 87). Na busca pelo fortalecimento de uma identidade nacional, havia a preocupação pela constituição da História do Brasil. “Muitos símbolos nacionais e heróis [foram] criados nesse momento. Criados, no sentido de que uma determinada versão sobre aqueles fatos ou personagens [fosse] divulgada como ‘a’ verdade” (GONÇALVES, 2011, p. 43). Para tanto, fomentar uma identidade nacional, proposições higienistas e civilizatórias, em discussão à época, impactaram as diretrizes para a educação. À escola foi atribuída a função não só de promover o

letramento dos alunos, mas promover a disseminação dos ideais patrióticos, bem como uma possível mudança nos hábitos familiares de forma geral, por meio do estímulo, inspeção e cobrança por parte do(a) professor(a), para que esses hábitos fossem internalizados (GONÇALVES, 2011, p. 42).

Em concordância com Gonçalves, Arrebola e Machado afirmam que:

Como projeto educacional republicano, o ensino primário se expandiu, tornando-se um instrumento significativo para a formação integral do “novo” brasileiro, o qual necessitava aprender moralidade, civilidade e bons costumes para acompanhar as mudanças em curso. Portanto, o ensino primário era voltado ao ensino das letras (leitura e escrita), dos números/cálculos e para a formação moral e cívica do cidadão republicano (ARREBOLA; MACHADO, 2020, p. 4).

O fragmento exposto interage com as concepções de Chervel (1990) quando aponta para a importância de se buscar nos processos internos da escola elementos para analisar a relação entre a escola e a sociedade, uma vez que a função das *disciplinas escolares* vai além da formação dos indivíduos pelas práticas docentes da aula, mas cabe a elas a transformação da cultura dos alunos pela assimilação de elementos da cultura dominante que, por sua vez, visa modificar a cultura da sociedade como um todo.

Um ano após a Proclamação da República, Benjamin Constant, por meio do Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, realizou uma nova reforma no campo educacional. A escola primária passou a abranger três cursos: o elementar (7 a 9 anos); o médio (9 a 11 anos); e o superior (11 a 13 anos). Para todos estes níveis de ensino foi previsto o ensino de “elementos de geographia e historia, especialmente do Brazil” (BRASIL, 1890, art. 3º). Assim, a república brasileira que se desejava progressista e esclarecida, visando à regeneração nacional, atribuiu à História a função de inculcar nos estudantes ideais cívicos e patrióticos, condizentes com o projeto republicano para a constituição de uma identidade nacional. A periodização utilizada e a abordagem dos conteúdos conduziam a uma concepção de História da qual sobressaía a influência do positivismo. “Essa forma de ensino, determinada desde sua origem como disciplina escolar, foi o espaço da história oficial na qual os únicos agentes visíveis do movimento social era o Estado e as elites” (NADAI, 1992, p. 152).

No Paraná, ocorreram também mudanças em função da alteração nas relações de trabalho (abolição da escravatura) e da entrada de contingentes populacionais de estrangeiros, bem como da movimentação migratória de nacionais

(paulistas e mineiros), “ocupando e explorando terras desabitadas ao norte do Estado, região denominada, Norte Velho, mais tarde, Norte Pioneiro” (OLIVEIRA, 2001, p. 145).

Em *Organização Escolar no início do século XX: o caso do Paraná*, Maria Cecília Marins de Oliveira (2001) demonstrou que os núcleos de população que foram se estabelecendo no Estado refletiram na sua economia. No norte, prevaleceu a economia cafeeira e ao sul e sudeste, a economia vinculada à extração da erva-mate. O desenvolvimento dos núcleos populacionais levou o governo a investir em obras públicas como a criação de escolas. Sobre isso, a autora afirmou:

Assim, a organização escolar no Estado, que vinha do período provincial, continuou por iniciativa do governo, por meio da criação de escolas públicas e subvencionadas, que foram sendo instaladas em centros urbanos, nas regiões do Paraná tradicional e, gradativamente, nas novas regiões que foram sendo ocupadas. A contribuição das escolas particulares para a disseminação do ensino deu-se também em centros urbanos, porém, posteriormente à instalação de escolas mantidas pelo governo [...] Três foram as questões fundamentais a serem resolvidas pelo Governo no tocante ao ensino: a formação do professorado, a construção de prédios escolares e o fornecimento de equipamentos escolares (OLIVEIRA, 2001, p.146).

No início do século XX, em Curitiba, foi iniciada a construção do primeiro grupo escolar - Grupo Escolar Xavier da Silva -, onde funcionariam seis escolas sem qualquer vinculação de ensino entre si (OLIVEIRA, 2001, p. 149). A Lei nº 1. 236 foi a responsável por regularizar o funcionamento dos grupos escolares e autorizou a sua criação em outras cidades do Estado, além de Curitiba (PARANÁ, 1912).

Com o desenrolar da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o civismo e patriotismo ganharam nova repercussão, em virtude do nacionalismo crescente, que atribuía à escola o papel de transformadora da sociedade. Neste contexto, o então Secretário da Justiça Enéas Marques dos Santos, assinou o Decreto nº 17, de 9 de janeiro de 1917, dando origem ao Código de Ensino, responsável por organizar o ensino estadual, em especial, o ensino público primário (PARANÁ, 1917).

Dentre outras coisas, ao ensino primário, o Código de Ensino exaltava a ideia de nacionalismo voltado para a formação moral e cívica:

5ª O ensino da Historia da Civilização no Brasil, como meio de educação cívica, será synthetico e ministrado em licções graduaes, adequadas a cada serie, limitando-se:

- a) aos factos que se caracterizam como degráos da evolução social e politica da nossa nacionalidade, estudadas as causas e os effeitos principaes;
- b) a alguns episodios dos quaes resulte ensinamento moral ou civico;

c) aos perfis de grandes homens recommendaveis à gratidão nacional pela sua acção, na paz ou na guerra, em prol dos mais altos interesses da nossa Patria (PARANÁ, 1917).

Em conformidade com o texto citado, é possível perceber que coube à disciplina História da Civilização no Brasil promover uma educação moral e cívica, além de dar destaque, em forma de gratidão, aos homens que agiram em prol do bem da nação brasileira. Sendo assim, a abordagem positivista continuou sendo aplicada aos conteúdos e disciplinas tanto para a formação dos professores quanto para a formação dos alunos, desta forma, o sentimento de pertença à nação se efetivaria (ARREBOLA; MACHADO, 2020) e a transformação da cultura dos alunos pela assimilação de elementos da cultura dominante se consolidaria, as disciplinas escolares, então, cumpriram o seu papel (CHERVEL, 1990).

Em 1946, após o fim do Estado Novo (1937-1945), entra em vigência a Lei Orgânica do Ensino Primário - Decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro. Ela determinava que a escolarização primária, denominada como fundamental, fosse destinada a crianças de 7 a 12 anos, com duração de 4 anos para o curso elementar e 1 ano de curso complementar preparatório ao exame de admissão ao ginásio. Já para os adolescentes e adultos foi destinado o ensino primário supletivo (BRASIL, 1946). Como finalidade do ensino primário o Decreto-lei determinou:

- a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana;
- b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;
- c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho (BRASIL, 1942, art. 1º).

A ideia de “elevar o nível dos conhecimentos úteis [...] à iniciação no trabalho”, como consta no item c do artigo 1º, pode ser fundamentada no fato de que o contexto pós-ditadura do Estado Novo caracterizou-se pelo desenvolvimento industrial e, portanto, a política educacional passou a dar prioridade à formação da classe trabalhadora. Ou seja, ao ofertar o ensino primário e profissionalizante para esta classe seria possível formar e qualificar mão de obra para o mercado de trabalho. Zotti (2004) corrobora com essa questão ao afirmar que:

Até 1946, o ensino primário carecia de diretrizes nacionais, o que demonstra o desinteresse do governo para com a educação popular que dispensava,

num modelo agrário-exportador, uma formação escolarizada ao trabalhador. Somente com o desenvolvimento industrial, a política educacional passa a dar prioridade à formação da classe trabalhadora, do primário aos diversos cursos profissionalizantes (ZOTTI, 2004, s/p.).

As finalidades do Decreto-lei que instituiu as Leis Orgânicas do Ensino Primário vinculavam-se aos propósitos do Movimento pela Escola Nova visando por fim ao método mnemônico de ensino, argumentando que os processos de aprendizagem seriam mais efetivos pela via da prática e da contextualização, direcionando o ensino para a formação e desenvolvimento integral da criança que ia além do saber ler e escrever. Tanto que, ao lado das disciplinas tradicionais como Leitura e Linguagem e Matemática, por exemplo, no curso primário elementar e complementar, estavam presentes as disciplinas de caráter pragmático, que deveriam tratar da formação do indivíduo, bem como a formação para o trabalho:

Art. 7º O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Iniciação matemática. III. Geografia e história do Brasil. IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. V. Desenho e trabalhos manuais. VI. Canto orfeônico. VII. Educação física.

[...]

Art. 8º O curso primário complementar, de um ano, terá os seguintes grupos de disciplinas e atividades educativas: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II, Aritmética e geometria. III. Geografia e história do Brasil, e noções de geografia geral e história da América. IV. Ciências naturais e higiene. V. Conhecimentos das atividades econômicas da região. VI. Desenho. VII. Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região. VIII. Canto orfeônico. IX. Educação física (BRASIL, 1946).

No que se refere à matriz curricular, Geografia e História do Brasil foram ofertadas para o curso elementar (BRASIL, 1946, art. 7º). Ao ensino primário complementar, a Lei acrescentou “noções de geografia geral e história das Américas [...]” (BRASIL, 1946). Porém, o ensino de História continuava contemplando a memorização de lições, de datas, de nomes de importantes personagens. A respeito desta questão, Sztutman (2014, p. 72) observou ser possível que “[...] o aumento da importância dos exames finais de admissão ao ginásio acabava por reforçar as abordagens mais tradicionais, que eram tidas como garantia de um bom desempenho nas provas”. Nesse sentido, o que se tem é a não concretização de alguns dos propósitos educacionais vinculados ao Movimento pela Escola Nova, bem como uma cultura escolar já instituída que, desde o final do século XIX, concebe o ensino de História pela vertente positivista. Isso reforça a ideia da continuidade de um passado

adequado às normas que se repetem e são aceitas e que se vinculam à formação do próprio docente (GOODSON, 1995).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), em 20 de dezembro de 1961, os objetivos do ensino primário sintetizado no artigo 25 passam a ser: “[...] o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social” (BRASIL, 1961). Porém, no tocante à relação das orientações curriculares para o ensino primário o documento não faz menção, o que leva a crer que praticamente não houve mudanças se comparada à Lei Orgânica de 1946, sendo o ensino de História concebido pelo viés positivista.

Já em 1971, ano da aprovação da Lei 5.692, o governo do Paraná apresentou um plano para a implantação da reforma educacional determinada por esta lei. A ideia era a de colocar o Estado em uma posição de destaque no que diz respeito à implantação da normativa.

Apenas três meses após a publicação da Lei 5692/71, o governo do Paraná, através da Secretaria da Educação e Cultura, publicou o Documento-base para o planejamento prévio para implantação do sistema de ensino do 1º e 2º graus, com dois volumes e 495 páginas. A rapidez na sua publicação indica mais uma vez a preocupação do governo do Estado em estar na vanguarda das reformas do ensino (MARTINS, 2002, p. 9).

A justificava para essa prontidão, além do Estado pretender estar na vanguarda das reformas de ensino, baseia-se no fato de que por meio desta reforma, o governo promoveria "a elevação da escolaridade média da população, a melhoria dos padrões educativos dos sistemas escolares e o equilíbrio entre a produção educacional e os requerimentos de recursos humanos do processo de desenvolvimento" (PARANÁ, 1971, p. 19, apud MARTINS, 2002, p. 11). Ou seja, em termos gerais, a reforma estadual pretendia elevar a escolaridade média da população mediante um ensino de qualidade, tendo em vista o desenvolvimento econômico do Estado.

Importa ressaltar que, neste contexto, o Paraná apostava na industrialização local, na expansão agrícola e na modernização administrativa. A educação, portanto, passa a ter os seus objetivos redefinidos em conformidade com as perspectivas dessa nova sociedade, passando a ter papel fundamental para o desenvolvimento econômico e social do Estado, por meio da expansão dos estabelecimentos de ensino e da preparação para a mão de obra qualificada (SILVA, 2012).

Para a implantação da Lei nº 5.692, foi organizado um Grupo Especial de Trabalho para a Reforma de Ensino em Curitiba (GETREC) do qual fizeram parte representantes da Secretaria Estadual de Educação, Prefeitura Municipal e Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Primário e Secundário no Estado do Paraná. As razões para essa organização seriam as seguintes:

Curitiba estaria recebendo um grande número de migrantes de outras regiões do Estado, o que tornava a demanda em crescimento superior à capacidade de atendimento; o ensino primário estaria passando por uma expansão muito rápida nos últimos anos; a dificuldade na organização e articulação dos meios de oferta educacionais devido ao crescimento rápido da população e a heterogeneidade da estrutura de ensino, derivada do surgimento de inúmeras variantes ao sistema instituído (MARTINS, 2002, p. 18).

Por esses motivos, houve pressa em viabilizar a reforma educacional para a rede municipal, tanto que, em setembro de 1971, apenas dois meses após a implantação da Lei 5.692, o plano da reforma educacional para o município já estava pronto.

O Parecer nº 853/71 e a Resolução nº 8/71, do Conselho Federal de Educação (CFE), são os desdobramentos mais importantes da Lei nº 5.692, pois definiram as matrizes curriculares para os currículos de 1º e 2º graus, determinando que fossem constituídas por um núcleo comum obrigatório em nível nacional e uma parte diversificada. Quanto ao núcleo comum, competiu ao Conselho Federal de Educação (CFE) indicar as matérias relativas a ele. Já a parte diversificada dos currículos seria selecionada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), cabendo às escolas escolherem as matérias que comporiam esta parte do currículo. Os estabelecimentos de ensino obtiveram o direito de propor matérias para o seu currículo, que não constassem na lista de opções dos Conselhos Estaduais (BRASIL, 1971).

Importa ressaltar que, de acordo com a Resolução nº 8/71, anexa ao Parecer nº 853/71 do Conselho Federal de Educação (CFE), o termo matéria se refere às atividades, área de conhecimento e disciplinas (CFE, 1971b). As primeiras, definidas como experiências vividas, deveriam ser predominantes nas séries de 1ª a 4ª. As segundas, definidas pela integração de conteúdos afins, deveriam predominar nas séries de 6ª a 8ª. Já as disciplinas, entendidas como conhecimentos sistemáticos, deveriam compreender apenas o ensino de 2º grau (CFE, 1971a).

O núcleo comum fixado pelo CFE indicou as seguintes matérias: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Para melhor visualização

deste núcleo comum em atividades, áreas de estudos e disciplinas, observa-se QUADRO 5.

QUADRO 5 - NÚCLEO COMUM EM ATIVIDADES, ÁREAS DE ESTUDOS E DISCIPLINAS

Núcleo	1º Grau		2º Grau Disciplinas
	Atividades 1ªs 2ªs 3ªs 4ª s	Áreas de estudo 5ªs 6ªs 7ªs 8ªs	1ªs 2ªs 3ªs 4ªs
1. Comunicação e Expressão 2. Estudos Sociais 3. Ciências	1. Comunicação e Expressão 2. Integração Social 3. Iniciação às Ciências	1. Língua Portuguesa 2. Estudos Sociais 3. Matemática 4. Ciências	1. Língua Portuguesa 2. Literatura Brasileira 3. História 4. Geografia 5. Organização Social e Política Brasileira 6. Matemática 7. Ciências Físicas e Biológicas

FONTE: dados organizados pela autora, com base no Parecer nº 853/71 (CFE, 1971a) e a Resolução nº 8/71 (CFE, 1971b).

No tocante à História, ela teve os seus conteúdos inseridos em Estudos Sociais para as séries do 1º grau, sendo também utilizada a denominação Integração Social para se referir aos conhecimentos históricos que compunham o currículo da 1ª a 4ª séries.

No Paraná, o currículo de Estudos Sociais foi publicado em 1976 e a justificativa para que ocorresse 5 anos após a Lei nº 5.692, é a de que havia o Projeto Reformulação de Currículos do Ensino Fundamental voltado para todas as escolas do país, tratava-se de uma proposta para o triênio 1972, 1973 e 1974, que contemplava:

[...] a elaboração de currículos para o ensino fundamental pelos Estados e Distrito Federal; a definição de mecanismos de implantação, controle e avaliação; o treinamento de professores para o conhecimento das bases do novo currículo e a preparação de material didático adequado a sua implementação. O Documento-base para o planejamento prévio para a implantação do sistema de ensino do 1º e 2º graus trazia um cronograma de execução para a reforma dos currículos no Paraná (MARTINS, 2002, p. 20).

Por conta disso, o currículo de Estudos Sociais foi publicado em 1976, pela Secretaria Estadual da Educação e Cultura e começou a ser implantado nas escolas apenas em 1978. “Essa implantação foi gradativa. Em 1978, seria a 5ª série, em 1979, a 6ª em 1980, a 7ª e em 1981, a 8ª série” (MARTINS, 2002, p. 20). Entretanto, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, esta implantação ocorreu em 1975, ano em

que o 2º Plano Curricular de Educação foi elaborado. A matriz curricular, de 1975, destinada às turmas de 1ª a 4ª séries apresenta Integração Social (História, Geografia, Educação Moral e Cívica) com quatro aulas, conforme o consta no QUADRO 6.

QUADRO 6 - MATRIZ CURRICULAR EM VIGÊNCIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA - 1ª A 4ª SÉRIES – 1975

E D U C A Ç Ã O G E R A L	N Ú C L E O C O M U M	MATÉRIAS	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	NÚMERO DE HORAS SEMANAIS			
				11ª	22ª	33ª	44ª
		Comunicação e Expressão	Língua Nacional	5	5	5	5
			Educação Artística	1	1	1	1
		Integração Social	História Geografia Ed. Moral e Cívica	4	4	4	4
		Ciências	Iniciação às Ciências Programas de Saúde Matemática	8	8	8	8
		Educação Física		3	3	3	3
		Ensino Religioso		1	1	1	1
		TOTAL		22	22	22	22

FONTE: CURITIBA, 1975 (grifos da autora).

Educação Moral e Cívica (EMC) também aparece como componente da Integração Social. Contudo, a inclusão obrigatória desta disciplina em todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil, ocorreu em 1969, pelo Decreto-lei nº 869, e pode ser justificada pela conjuntura social, política e educacional pela qual o país estava passando, sendo indispensável um discurso em prol de ações escolares que visavam fortalecer e transmitir valores morais e patrióticos (SANTOS, 2017).

Em *A disciplina Educação Moral e Cívica no Curso Normal do Colégio Martinus (1969-1978): diálogos e representações*, Edilene Maria Leite dos Santos (2017) analisou o plano de curso de 1976, da disciplina Fundamentos da Educação, ofertada para as alunas do Curso Normal deste Colégio, localizado em Curitiba-PR, com o intuito de prepará-las para lecionar EMC (incluída em Integração Social) para as turmas de 1ª a 4ª séries. Tal análise demonstra que “o objetivo da EMC para as séries iniciais deveria prever o desenvolvimento de hábitos e atitudes corretas, e ensinamentos sobre como conviver harmoniosamente em grupo, enfocando também o aprendizado sobre símbolos nacionais como a bandeira e o hino nacional, por exemplo” (SANTOS, 2017, p. 62).

Santos também entrevistou a professora que lecionou Fundamentos da Educação no Curso Normal do Martinus. Na ocasião, ela afirmou que “se preocupava com a forma como as alunas iriam preparar as aulas de EMC para o curso primário, como iriam escolher os objetivos [...] e que, portanto, não deveriam realizar as atividades propostas por mera obrigação de ganhar nota (apud SANTOS, 2017, p. 62). A preocupação da entrevistada se faz presente também em um relatório avaliativo escrito por ela, referente ao rendimento das alunas da 4ª série do Curso Normal, de 1976, e analisado por Santos:

Entendemos que a Moral e o Civismo é a essência do desenvolvimento da criança; é ela que vem colocar em evidência o valor das coisas observadas, através do trabalho integrado nas escolas, é a ciência que leva o educando a integrar-se ao meio social dando-lhe noções de comportamento social, relacionamento humano, etc. [...] Devem lembrar-se os interessados que o futuro da educação depende deles, se forem ‘péssimos’ professores que cidadão teremos amanhã? (SANTOS, 2017, p. 62-63).

A autora infere que a professora entrevistada demonstrou uma preocupação com a formação das profissionais que lecionariam a EMC para as crianças de 1ª a 4ª séries e que, embora em entrevista tenha afirmado ser contra a ditadura civil-militar, se apropriou de determinados discursos que legitimavam o ensino da EMC, ao valorizar essa disciplina, considerando-a como “a essência do desenvolvimento da criança”. Além disso, entendia que o futuro da educação dependia de bons professores que formariam cidadãos integrados ao meio social, com noções de comportamento humano (SANTOS, 2017). Esse pensamento se aproxima do discurso proferido pelo governo civil-militar no tocante à importância dada à Integração Social e aos Estudos Sociais que, por sua vez, deveriam promover o “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” (CFE, 1971b, p. 177).

Com relação às disciplinas História e Geografia, coube à Integração Social realizar uma mudança de abordagem no ensino dos conteúdos delas de forma integrada, ou seja, elementos necessários para aproximar o aluno e tornar conhecido o seu meio ambiente ou a sociedade em que vivia, conforme o trecho do documento a seguir. “A integração social desenvolver-se-á, principalmente, no sentido do ajustamento da criança ao seu meio físico e social, através de uma série de atividades baseadas em experiências diversificadas, calcadas nas Ciências Sociais, visando

alcançar objetivos específicos na área cognitiva e afetiva” (CURITIBA, vol. III, 1975). Neves corrobora com esta questão ao afirmar:

Para essa etapa [1ª a 4ª séries] os Estudos Sociais eram colocados como atividades integradoras, para as quais deveriam, por suposto, concorrer a História e Geografia. A proposta pedagógica propunha a substituição dos antigos repertórios de nomes, fatos e datas, estados e capitais, nomes de acidentes geográficos, etc. fossem substituídos pelas atividades integradoras, seja lá qual fosse o sentido desse formato didático (NEVES, 2014, p. 28).

Ainda sobre esse assunto, em *O Ensino de História no Paraná, na década de setenta: práticas de professores*, Martins (2001) entrevistou professores licenciados em História que atuaram naquele período, ministrando aulas de Estudos Sociais em escolas paranaenses. Sobre isso, segue para apreciação o depoimento de uma professora, identificada como M.A:

Você veja, o que se fazia da 1ª a 4ª série era a integração social. Eram pequenas pinceladas de História do Brasil, datas comemorativas, o Sete de Setembro, o nome do D. Pedro I, a data e algumas coisinhas assim. Aí você chega na 5ª série e vai estudar Egito Antigo. O professor não sabia o que deveria contemplar de Egito, ele não era preparado [...] (MARTINS, 2001, p. 13).

O depoimento de M. A. mostra que a proposta pedagógica referente a uma nova abordagem dos conteúdos de História e Geografia inseridos em Integração Social não ocorreu, ou seja, prevaleceu um ensino sob o viés tradicional positivista: “[...] pequenas pinceladas de História do Brasil, datas comemorativas, o Sete de Setembro, o nome do D. Pedro I [...]. Além disso, chama atenção a crítica que realizou à falta de nexo entre os conteúdos lecionados para os alunos de 1ª a 4ª séries e, depois, para 5ª a 8ª séries. Esta análise nos remete a Chervel (1990), quando afirma que as *disciplinas escolares* são criações originais e espontâneas do sistema escolar determinadas por escolhas que envolvem alunos, professores, coordenação, direção, entre outros. Portanto, com base nessa concepção e dialogando com duas dimensões do currículo proposto por Goodson (1995): *currículo ativo* e *currículo prescrito*, é possível inferir que, seja por falta de conhecimento do conteúdo científico ou mesmo em função de sua experiência e próprias necessidades, o professor define o que considera necessário ser ensinado, bem como a metodologia de ensino. E essa conduta vai de encontro ao *currículo prescrito* (GOODSON, 1995) uma vez que o professor acaba escolhendo e legitimando o que e como ensinar.

Também, é possível que ao ter os seus conteúdos inseridos em Integração Social, as atividades que contemplavam História, Geografia e Educação Moral e Cívica tenham assumido forma de comemoração das datas cívicas, conforme a afirmação de Neves:

O aprendizado de história delas [atividades integradoras] resultantes era, seguramente, mais danoso do que a célebre lista de nome, fato, data, porque eivados de lugares-comuns, exaltação de heróis, ufanismos inconsistentes, sem falar de algumas confusões cronológicas que se formavam na cabeça das crianças, como pensar que a abolição da escravidão, comemorada no dia 13 de maio, só podia ter acontecido antes da independência e da proclamação da república que só foram comemoradas depois, em setembro e novembro (NEVES, 2014, p. 28).

Partindo desse pressuposto, é possível concluir que mesmo inserida em Integração Social, a História contribuiu para justificar o sistema político vigente, na medida em que o ensino dos seus conteúdos reforçava uma narrativa de cunho cívico, destacando grandes nomes e datas da pátria. Naquele contexto, a ditadura civil-militar visava formar cidadãos patrióticos e ideais que cumprissem com as suas obrigações e contribuíssem para o progresso do Brasil. Neste sentido, a História inserida em Integração Social assumiu o papel de mediadora dos próprios objetivos da Lei nº 5.692/71 voltados para o ensino de 1º e 2º graus, cujo propósito era "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania" (BRASIL, 1971, art. 1º.). Entretanto, vale lembrar que, embora a ditadura civil-militar tenha determinado uma política educacional, da sua elaboração até o fazer-se na prática educativa, nas unidades escolares, há um caminho a ser percorrido. O discurso e as práticas que efetivariam essa política segmentam-se em diferentes formas de *apropriação* (CHARTIER, 1990), já que os professores se apropriam de alguns conteúdos presentes nos programas oficiais do governo que deveriam ser ensinados e reelaboram novos saberes (CHARTIER, 2001).

A seguir, a cronologia referente ao caminho percorrido pelas disciplinas História e Estudos Sociais no currículo do ensino primário/1º grau a fim de sistematizar as informações mencionadas anteriormente sobre esta temática (QUADRO 7).

QUADRO 7 - TRAJETÓRIA DA HISTÓRIA E DOS ESTUDOS SOCIAIS NO CURRÍCULO DO ENSINO PRIMÁRIO/1º GRAU – BRASIL (1827-1971)

ANO	HISTÓRIA	ESTUDOS SOCIAIS
1827	Lei de 15 de outubro de 1827 - pela primeira vez a História aparece no currículo do ensino primário.	
1890	Decreto nº 981 - História do Brasil passa a ser obrigatória nos currículos de todos os níveis de ensino.	
1934		O Departamento de Educação do Distrito Federal lança o Programa de Ciências Sociais - Estudos Sociais foram inseridos, pela primeira vez, nos currículos das escolas que ofertavam o ensino primário, no Distrito Federal.
1946	Decreto-lei nº 8.529 - Mantém História do Brasil na grade curricular e insere História das Américas para o ensino primário complementar (preparatório para o exame de admissão ao ginásio).	
1961	Decreto-lei nº 4.024 - É promulgada, entretanto, mantém-se História do Brasil no currículo do ensino primário.	Decreto-lei nº 4.024 - A partir da promulgação da Lei e Diretrizes e Base da Educação Nacional os Estudos Sociais tornam-se disciplina optativa.
1971	Parecer nº 853 (CFE) – os conteúdos de História são inseridos na proposta de Integração Social (1ª a 4ª séries) e Estudos Sociais (5ª a 8ª séries).	Parecer nº 853 (CFE) - os Estudos Sociais, sob a denominação Integração Social, passa a compor, de forma obrigatória, o currículo da 1ª a 4ª séries do 1º grau.

FONTE: dados organizados pela autora com base na legislação educacional mencionada neste trabalho.

O QUADRO 7 apresenta os caminhos percorridos pela História e pelos Estudos Sociais no currículo do ensino primário/1º grau nas escolas brasileiras. Entretanto, as informações referentes ao recorte da pesquisa (1975-1988) serão abordadas nos capítulos 3 e 4.

À guisa de conclusão, durante o desenvolvimento deste capítulo foi possível conhecer a trajetória do ensino de História e dos Estudos Sociais no Brasil no período que se estende de 1838 a 1971. A partir dos conceitos de *disciplina escolar* proposto por André Chervel e de *currículo escolar*, proposto por Ivor Goodson, houve a compreensão do modo como o currículo destas disciplinas acompanhou as mudanças ocorridas na história da política brasileira. Para tanto, houve o entendimento de que a inserção ou a saída da História e dos Estudos Sociais do currículo variou de acordo com as necessidades da sociedade da época, numa tentativa de legitimar e justificar projetos políticos. Sob essa premissa, foi possível conceber o currículo como sendo

uma construção social, permeada por relações díspares de poder e que pode ser negociado e renegociado em diferentes contextos (GOODSON, 1995).

O presente capítulo também propiciou uma compreensão de que a concepção sobre o ensino de História, inserida em Estudos Sociais, proposta pelos intelectuais do Movimento pela Escola Nova no Brasil foi uma *apropriação* das ideias pensadas para as escolas norte-americanas, especialmente por John Dewey. A partir dessa *apropriação* surgiram diferentes *representações* sobre a educação brasileira e a inserção dos Estudos Sociais nos currículos das escolas em diferentes contextos. Durante a ditadura civil-militar, por exemplo, a *representação* do ensino dos Estudos Sociais foi diferente daquela proposta pelos intelectuais do Movimento pela Escola Nova. Isso nos remete à ideia de que por interesses políticos, sociais ou necessidades diversas, os discursos segmentam-se em diferentes formas de *apropriação* que, por sua vez, geram novas representações (CHARTIER, 1990).

Foi possível entender também que, mesmo que as *representações* vindas daqueles que ocupam lugares privilegiados e, portanto, têm mais facilidade para circular por meio de documentos oficiais e impor ou justificar uma escolha, a prescrição oficial também pode se fragmentar em diferentes formas de *apropriação* para atingir interesses pontuais e gerar novos saberes (CHARTIER, 1990). Esta análise vai ao encontro das concepções de Chervel (1990) e Goodson (1995) quando inferem que o professor é quem legitima o que será ensinado, podendo não cumprir com o que determina o *currículo prescrito*.

No próximo capítulo será abordado um pouco mais sobre essa temática no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a partir da análise das fontes orais e escritas, enfatizando as prescrições legais para o ensino de História inserido em Integração Social.

3 A HISTÓRIA INSERIDA NA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO SOCIAL PARA AS TURMAS DE 1ª A 4ª SÉRIES, DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: PRESCRIÇÕES, APROPRIAÇÕES E REPRESENTAÇÕES

Neste capítulo será analisada a configuração do ensino de História inserido na proposta de Integração Social para as turmas de 1ª a 4ª séries, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, durante o período da ditadura civil-militar. Serão apresentadas prescrições para o ensino dos conteúdos de História, bem como apropriações e representações provenientes deste processo.

3.1 OS PLANOS DE EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA (1968 - 1988)

Ao investigar o ensino de História em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba faz-se necessário conhecer a organização administrativa dos setores responsáveis pelo atendimento educacional do município, serviços, divisões e departamentos que culminaram na Secretaria Municipal de Educação, bem como os Planos de Educação que serviram de diretrizes curriculares para as escolas municipais.

A atuação da Prefeitura Municipal de Curitiba na área da Educação remonta ao ano de 1955, com a Lei nº 1.127, responsável pela criação de uma Seção de Educação e Cultura, vinculada ao Departamento de Educação, Cultura e Turismo, criada para identificar, nos bairros da cidade, os locais apropriados à construção de prédios escolares. “Nesse período, a administração da cidade estava a cargo do prefeito Ney Braga (1954-1958), e o resultado foi o aumento do número de escolas públicas da cidade, embora ainda não se pudesse falar de uma Rede Municipal, visto que estas unidades estavam submetidas ao Estado” (COSTA, 2007, p. 7). Por conta disso, as primeiras unidades escolares foram criadas sob a égide da Lei nº 4.024/61. Até 1962, a Prefeitura de Curitiba contribuiu apenas com o fornecimento do terreno para a construção de alguns prédios escolares, entretanto, estes eram transferidos para o gerenciamento do governo estadual, que assumia a contratação de professores e a efetivação do trabalho pedagógico (MIGUEL; VIEIRA, 2004).

Vale lembrar que foi durante a gestão de Ivo Arzua (1962-1967) que ocorreu, no Brasil, o Golpe de 1964, responsável pela implantação da ditadura civil-militar no

país. Segundo Costa (2007, p. 12), “isso não implicou uma ruptura em relação às iniciativas de expansão do ensino público municipal”, ou seja, a princípio, não houve na dimensão educacional interferência direta do governo federal ao municipal. Entretanto, anos depois, é possível que essa situação tenha mudado, pois em 3 de fevereiro de 1966, foi decretado o Ato Institucional nº 3 (AI-3), o qual estabeleceu, dentre outras coisas, eleição indireta para governadores. Já, para as prefeituras das capitais, os governadores deveriam indicar os prefeitos que, por sua vez, passariam pela aprovação da Assembleia Legislativa de cada Estado (BRASIL, 1966). Além disso, a Lei nº 5.692/ 1971, que visava a reforma educacional do ensino de 1º e 2º graus, foi uma das responsáveis por promover importantes transformações na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Este assunto será tratado mais adiante.

Em *Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928)*, Marcus Levy Albino Bencostta (2001) apresentou um estudo que realizou sobre a implantação dos primeiros grupos escolares construídos em Curitiba, demonstrando que, de igual forma aos outros Estados brasileiros, o poder público paranaense procurou dar visibilidade a esse tipo de escola, associando a educação popular aos ideais de modernização do Estado (BENCOSTTA, 2001). Isso vai ao encontro do que já foi mencionado no capítulo anterior deste trabalho, diante das mudanças ocorridas no Paraná, em função das transformações sociais, como a abolição da escravidão do negro africano e da entrada de contingentes populacionais provenientes da imigração e migração, a expansão do ensino primário foi importante para a modernização do país e para a adequação dos indivíduos às mudanças sociais.

A título de comparação, em 1903, foi criado o primeiro Grupo Escolar da capital paranaense, denominado Xavier da Silva (BENCOSTTA, 2001), porém, somente em 1963 é que houve a inauguração do primeiro Grupo Escolar inteiramente subordinado ao governo municipal, denominado Papa João XXIII. Como já mencionado anteriormente, isso justificou-se pelo fato da atuação da Prefeitura Municipal de Curitiba na área da educação ter iniciado apenas em 1955, ficando a cargo do Estado as questões referentes ao ensino de 1º e 2º graus.

A Vila Leão, onde estava localizado o Grupo Escolar Papa João XXIII, era periférica ao centro da cidade e caracterizada por ser uma Vila onde residiam operários que trabalhavam nas indústrias de erva-mate *Cia. Leão Junior*, madeireira *Códega* e *Bettega* e na indústria de móveis *Guelman*. Assim sendo, a criação do

Grupo Escolar Papa João XXIII possuía relevância nesse contexto, uma vez que atendia à necessidade da comunidade.

Com a construção do Grupo Escolar Papa João XXIII, esboçava-se a criação de uma rede municipal voltada às necessidades locais. O Centro Comunitário Papa João XXIII visava a ministrar a educação integral aos alunos e familiares. Sua implantação tinha por fim, também possibilitar uma elevação no nível de renda da população local (VIEIRA, 2010, p. 113).

Dois anos após a inauguração do Grupo Escolar Papa João XXIII, na gestão do então prefeito Ivo Arzua (1962-1967), foi criado o Departamento de Bem-Estar Social - composto pela Diretoria de Educação, pela Diretoria de Saúde e pela Diretoria de Desenvolvimento Social. Um de seus objetivos era a fundação de escolas comunitárias que, por sua vez, deveriam propiciar “ambiente próprio ao desenvolvimento de atividades que possibilitassem a criação de hábitos, atitudes, interesses das crianças, de modo que elas viessem a se tornar elemento atuante na sociedade na qual estavam destinadas a viver” (VIEIRA, 2010, p. 113).

Sobre isso, Ivo Arzua (2006) afirmou em depoimento:

A Vila Leão era muito pobre, então a presença ali do grupo escolar como centro da vida da comunidade seria muito importante. A escola não ensinava somente na parte intelectual. Lá também havia o centro de artes industriais, a merenda escolar, grupos de interesse comunitário das donas de casa, o setor agrícola para a produção de hortigranjeira, literatura (de recreação e orientação), alfabetização de adultos, biblioteca comunitária vinculada à Biblioteca Pública Estadual, unidade sanitária para atender não só os alunos, mas a população, e a associação de pais e mestres. Então era realmente uma vida comunitária [...] criamos o Grupo João XXIII como o centro da vida da comunidade (apud COSTA, 2007, p. 10).

Já em 1966, foi criada a Escola Comunitária Isolda Schmidt (atual Escola Municipal Herley Mehl) – inteiramente subordinada ao governo municipal (VIANA, 2006). Esta Escola localizava-se no Conjunto Residencial do Pilarzinho e foi construída pela Companhia de Urbanização e Saneamento de Curitiba. Esse Conjunto Residencial abrigava várias famílias de baixo poder aquisitivo que usufruíam dos serviços ofertados pela Escola (VIEIRA, 2010). A partir de então, outras escolas comunitárias foram fundadas na capital paranaense. Sendo assim, ampliaram-se as atividades da Rede Municipal de Ensino, que assumiu o ensino primário (do pré a 4ª séries) nas regiões periféricas de Curitiba. Importante ressaltar que esta ampliação da Rede ocorreu em um contexto em que o município visava um planejamento urbano da cidade, integrado com o desenvolvimento social.

Embora o Departamento de Bem-Estar Social fosse responsável pelo setor educacional, não havia um plano específico da Rede Municipal voltado para a educação, portanto, os grupos escolares seguiam as orientações dos governos estadual e federal. Isso ocorreu até 1968, ano em que o 1º Plano de Educação foi finalizado na gestão de Omar Sabbag²² (1967-1970).

No ano de 1965, foi criada a Assessoria de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (APPUC), que mais tarde se transformou no Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), responsável pela elaboração do 1º Plano de Educação da Rede Municipal de Curitiba (MANTAGUTE, 2009). Este Plano foi escrito e desenvolvido por técnicos – engenheiros, arquitetos, economistas – do IPPUC, que receberam assessoramento do professor Erasmo Piloto (DIAS; NEVES; RAFO, 1988, p. 7).

Vale lembrar que o 1º Plano de Educação foi criado no contexto do Plano Preliminar de Urbanismo (1965) e do Plano Diretor²³ (1965) de Curitiba, por meio da Lei nº 2.660, de 1º de dezembro de 1965. “Ambos continham capítulos relativos à área social, afirmando como necessários os equipamentos de educação²⁴, saúde, lazer, recreação, e apontavam a necessidade de aprofundamento de estudos setoriais que, entretanto, não foram realizados de imediato” (VIANA, 2006, p. 35). O Plano Diretor só foi executado a partir de 1971, na administração do arquiteto Jaime Lerner (1971-1974) (MANTAGUTE, 2009).

Em conformidade com Costa (2007), a escolha do IPPUC para a elaboração do Plano de Educação justificou-se

[...] pela conjuntura em que se encontrava a cidade, pois, para cada diretriz de condicionamento urbano, apareciam novas necessidades a ser resolvidas. Assim, a delimitação de uma zona industrial na região sul iria gerar uma carência de mão-de-obra correspondente na área e, conforme esta fosse se resolvendo, as populações ali instadas precisariam, entre outras necessidades imediatas, que fosse atendido o déficit de escolas públicas próximas de suas moradias. O resultado foi que a instituição criada para administrar a implantação do Plano Diretor acabou se convertendo em elemento fundamental para o desenvolvimento de ações que, à primeira vista, transcenderiam às suas atribuições (COSTA, 2007, p. 27).

²² Omar Sabbag foi o primeiro prefeito indicado para o cargo, em conformidade com o AI-3 (MENEZES, 1996, p. 85).

²³ Plano Diretor é uma parte do processo de planejamento urbano. Compreende, principalmente, um diagnóstico da realidade local e as diretrizes para o desenvolvimento urbano durante determinado período” (SOUZA, 1999, p. 28).

²⁴ A terminologia “equipamento social” era utilizada na época em questão, para se referir à Educação, saúde, cultura, lazer e similares (VIEIRA, 2010, p. 18).

Assim sendo, coube ao IPPUC conhecer a realidade do ensino municipal para estabelecer critérios ao planejamento físico territorial da cidade exercendo, desta forma, a função de plano integrador.

Em seu texto introdutório, o 1º Plano de Educação faz menção à importância de promover condições necessárias para o desenvolvimento global da população, sendo essa uma das funções da escola. “O progresso e o desenvolvimento social deve resultar da participação consciente de cada cidadão e reverter em benefício da coletividade; a responsabilidade de preparar o homem para assumir seu papel no mundo moderno, dentro de um conceito democrático, cabe, em grande parte, às instituições educacionais” (CURITIBA, 1968, p. 01).

De acordo com o trecho citado, é possível que as diretrizes municipais estivessem vinculadas aos valores do âmbito federal do período, já que a ditadura civil-militar (1964-1985) baseou-se na Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, a qual pregava que os objetivos do Estado eram: “a Segurança, visando criar e manter a ordem política, econômica e social; e o Desenvolvimento, que tinha como finalidade promover o Bem Comum” (ESG, 1975, p. 26 apud GONÇALVES, 2012, p. 18). Neste contexto, o bem comum é entendido como um ideal que ultrapassava o bem-estar individual e inspirava uma sociedade propícia à efetivação das potencialidades humanas por intermédio do desenvolvimento econômico, político e social. Sob essa perspectiva, o binômio segurança e desenvolvimento como objetivo da nação, transferia a responsabilidade ao homem que deveria cumprir a sua parte para o melhor funcionamento da sociedade. Nota-se aqui a lógica de um regime que buscava o desenvolvimento econômico e social do país, consolidando o seu domínio e, para isso, a política educacional seria fundamental.

Neste sentido, é possível que os responsáveis pela elaboração do 1º Plano de Educação tenham compartilhado da mesma *representação* elaborada pela ditadura civil-militar sobre a finalidade das instituições educacionais, porém, por estarem em diferentes posições, buscavam atingir os objetivos específicos pensados para o ensino da Rede Municipal de Curitiba.

O texto introdutório do 1º Plano de Educação também se refere à educação como sendo a responsável pela autonomia e autopromoção dos indivíduos, sustentada pela tecnologia e formação técnico-profissional baseada na cultura. “No mundo de hoje, dominado pela Tecnologia, as oportunidades são tão mais frequentes

quanto mais especializado o homem; logo, a formação técnica profissional calcada em sólida cultura geral, deve ocupar o lugar de destaque nos Planos Educacionais” (CURITIBA, 1968, p. 138).

Como este Plano foi elaborado sob o assessoramento do professor Erasmo Pilotto, a ideia de cultura presente e a citação transcrita relacionam-se à proposta deste educador para a educação. Para ele, a base da educação está no desenvolvimento de uma cultura artística que deveria permear o currículo, de forma concomitante às práticas extracurriculares, como espaço privilegiado para a apropriação desse conhecimento. Deste modo, a cultura seria a responsável pela formação do espírito humano, sendo sua dimensão maior do que o ambiente escolar (SILVA, 2014, p. 315). Pilotto produziu uma concepção educativa baseada na liberdade, na autodeterminação, na intuição e na vontade. Uma educação para a vida, que não se restringe ao utilitarismo proveniente da instrumentalização técnica e científica, já que a vida muitas vezes foge à compreensão da própria Ciência e Teologia (VIEIRA, 2001).

Um trecho do 1º Plano de Educação corrobora com essa afirmação ao fazer menção sobre a concepção filosófica pensada para as escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, cujo principal objetivo era levar o homem a autopromover-se, de modo que o desenvolvimento como progresso contínuo não limitaria a vida escolar ao tempo e espaço.

É imprescindível expandir as oportunidades de aperfeiçoamento através de outras instituições da comunidade, tais como: Bibliotecas, Teatros, Centros de Recreação, Cursos Avulsos, etc; da mesma forma, salienta-se a importância de Centros de Treinamento Profissional e dos Cursos de Especializações diversas.

Programas educativos através da Televisão poderiam se construir em valioso auxiliar da escola, bem como em excelente veículo de divulgação da cultura e da generalização de uma Filosofia do Desenvolvimento, se devidamente orientados no sentido de dinamizar os mecanismos internos liberando as energias criadoras que condicionam o progresso (CURITIBA, 1968, p. 139).

Erasmo Pilotto fez parte do Movimento pela Escola Nova e se *apropriou* de alguns de seus pressupostos para elaborar uma profunda crítica às formas tradicionais de ensino, que eram calcadas no formalismo do método, na capacidade mnemônica do aluno e na passividade do professor em relação ao conhecimento (VIEIRA, 2001). A partir disso, criou a sua própria *representação* sobre a educação que, por sua vez, refletiu no 1º Plano de Educação da Rede Municipal de Ensino de

Curitiba. Aqui, novamente, é possível perceber que as *representações* vindas de quem ocupa lugares privilegiados podem circular por meio de documentos oficiais para impor, legitimar ou justificar uma escolha (CHARTIER, 1990). Porém, vale lembrar que nem sempre o que é imposto ou mesmo sugerido será colocado em prática no ambiente escolar e/ou tomado como verdade, pois a prescrição oficial gera diferentes formas de *apropriação* para atingir objetivos pontuais (CHARTIER, 1990).

Também, é importante considerar que o 1º Plano de Educação surgiu em 1968, ou seja, em um contexto (décadas de 1960 e 1970) em que a Teoria do Capital Humano²⁵ exerceu influência na educação com suas propostas políticas ligadas às ideias desenvolvimentistas. De acordo com Silva,

os discursos de governadores paranaenses da década de 1960 são marcados por falas que priorizavam e destacavam a necessidade de aumentar (ou desenvolver) a infraestrutura e a industrialização do Estado. A década de 1970 preserva essas características, mas inclui novos objetivos como: entrada e valorização do capital estrangeiro e de multinacionais e o destaque em aprimorar a técnica. Cenário e objetivos que requeriam da educação uma ênfase em cursos profissionalizantes (SILVA, 2008, p. 52).

A partir do ora exposto não é de se estranhar que o 1º Plano de Educação (1968) visava possibilitar a autopromoção do ser humano e, “da mesma forma, [salientava-se] a importância de Centros de Treinamento Profissional e dos Cursos de Especializações diversas” (CURITIBA, 1968, p. 139).

Do ponto de vista administrado, o Setor responsável pela Educação municipal de Curitiba refletia os princípios do *Welfare State* - Estado de bem-estar social ou Estado-previdência - “compreendido como o conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado, cuja finalidade era garantir certa ‘harmonia’ entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social” (VIEIRA, 2010, p. 125). Daí a explicação para o fato deste Setor ter sido denominado de Departamento do Bem-Estar Social. Sobre isso, Maria Elisabeth Blanck Miguel e Alboni Marisa D. P. Vieira (2004), em *As Políticas Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e a Implantação de novas Práticas nas Escolas (1963-1996)*, analisaram os resultados dos efeitos do *Welfare State* na Educação, em Curitiba, e concluíram que o Estado de bem-estar social não chegou a ser efetivamente

²⁵A Teoria do Capital Humano defende que a educação torna as pessoas mais produtivas, prósperas economicamente e influencia o progresso econômico. De acordo com essa teoria, há relação entre força de trabalho, qualificação e crescimento econômico. Seu principal representante foi Theodore William Schultz.

implantado na capital paranaense, embora houvesse a intenção. Isso significa dizer que, por vezes, o discurso é mais ativado do que o investimento necessário, por exemplo, para a concretização de uma determinada proposta.

Com o advento da Lei nº 5.692/71 e a reformulação do ensino, que tornou obrigatórios os oito anos de escolaridade, coube ao Município a responsabilidade pelo ensino de 1ª a 4ª séries, deste modo, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba teve que se adequar às novas exigências, tanto do ponto de vista da infraestrutura, considerando o planejamento de sua expansão, como da perspectiva de seu projeto pedagógico e organização curricular.

Vale lembrar que a Lei 5.692 estava imbuída por elementos da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, ou seja, o contexto nacional se caracterizava por uma política desenvolvimentista vinculada às transformações econômicas que se pretendia para o país mesmo antes de 1971 (GONÇALVES, 2012). Inserido nessa conjuntura, o Paraná passou a apostar na industrialização local, na expansão agrícola e na modernização administrativa. A educação, portanto, teve os seus objetivos redefinidos em conformidade com as perspectivas dessa nova sociedade, passando a ter papel fundamental para o desenvolvimento econômico e social do Paraná, através da expansão dos estabelecimentos de ensino e da preparação para a mão de obra qualificada. “Durante as décadas de 1960 e 1970, os discursos governamentais paranaenses refletiram o anseio de aumentar a infraestrutura e industrialização do Estado. Neste cenário vem com maior ênfase os cursos profissionalizantes” (SILVA, 2012, p. 46).

Segundo Gonçalves (2012, p. 27), desde a década de 1960, infraestrutura e modernização marcam os discursos dos governadores e políticos paranaenses, visando ao desenvolvimento e modernização do Estado e de sua estrutura. Desse modo, a autora infere que a Lei nº 5.692 não só trouxe a necessidade de uma mudança estrutural no sistema educacional, como reforçou a política paranaense, por estabelecer a qualificação do trabalho e a necessidade da expansão do sistema de ensino (GONÇALVES, 2012).

Curitiba, na condição de capital do estado do Paraná, foi umas das primeiras cidades a se organizar para atender a nova legislação. Isso deve-se ao fato de que a reforma começou a ser implantada na Rede Municipal de Ensino a partir de 1973, durante o mandato do então prefeito Jaime Lerner (1971-1974), em meio a um

processo de urbanização acelerado, o que contribuiu significativamente para a expansão das matrículas nas escolas municipais (VIANA, 2006).

Neste contexto, a Diretoria de Educação iniciou as discussões para a elaboração do 2º Plano de Educação para o Município, o qual foi concluído em 1975, na gestão de Saul Raiz (1975-1979) (VIANA, 2006). Este Plano tinha por objetivo implantar um currículo e um calendário letivo únicos para todas as escolas, bem como a aplicação de uma avaliação padronizada - Testes Unificados - para toda a Rede Municipal (CURITIBA, vol. III, 1975). A justificativa para a implantação de um currículo único se deu em virtude das comunidades atendidas pelas unidades escolares possuírem características socioeconômicas semelhantes (GEVAERD, 2003). Esta afirmação leva a pensar que, mesmo possuindo características socioeconômicas semelhantes isso não deveria sobressair à educação, já que o ensino ofertado para os alunos deveria considerar as especificidades referentes ao ritmo da aprendizagem de cada um. O próprio documento - 2º Plano de Educação – apresenta como sendo um de seus pressupostos metodológicos as concepções de John Dewey sobre o currículo, em que o aluno é o centro, além de haver respeito às diferenças individuais e ao ritmo próprio dele à aprendizagem (CURITIBA, 1975, vol. I. p. 26). Entretanto, como respeitar o ritmo próprio de cada aluno com a existência de uma avaliação padronizada?

Um discurso de racionalização e planejamento visando a eficiência do trabalho pedagógico também se fez presente no 2º Plano. Ao definir a escola como sendo uma instituição “racional, planejada, dirigida, orientada para fins determinados, gradual e sistemática, contando para isso com pessoal especializado, selecionado e responsável perante os pais e a sociedade” (CURITIBA, vol. III, 1975), sua organização se aproximava de um modelo empresarial. A divisão de tarefas nas escolas aparecia com a introdução do Supervisor Escolar, Orientador Educacional e o Administrador Escolar, preparados especificamente para exercer funções de controle do processo escolar (DIAS; NEVES; RAFO, 1988, p. 11). Assim sendo, é possível que às escolas municipais tenham sido atribuídas a garantia e a eficácia dos resultados das políticas desenvolvidas pela Diretoria de Educação, sendo os professores e alunos os responsáveis por executar um processo pensado, planejado, coordenado e controlado. Sob esta perspectiva, o planejamento da educação municipal voltava-se para a época na qual estava inserido – ditadura civil-militar -, devendo cumprir com o propósito de controlar o processo educativo e promover o

“ajustamento” dos cidadãos para atuar na sociedade, em conformidade com a legislação educacional federal.

Para este controle, pode-se citar a implementação do Serviço de Orientação Educacional (SOE), com a Lei nº 5.692/71. De acordo com Silva (2012), no Brasil, a primeira aparição registrada da Orientação Educacional ocorreu no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, com o professor Roberto Mange, auxiliado por Henri Pioron e sua esposa. “O Liceu tinha o objetivo de selecionar e orientar alunos matriculados, e estaria ligado ao Centro de Formação do Pessoal Ferroviário que traçava parcerias com as principais estradas de São Paulo” (SILVA, 2012, p. 38). Contudo, foi durante o Estado Novo, em 1942, que, ao pretender formar mão de obra especializada para o trabalho, a expressão Orientação Educacional foi oficializada no Brasil, com o Decreto-lei nº 4.073. “Depois dessa lei, outras vieram em 1943, 1946, 1961 e 1971” (SILVA, 2012, p. 38). Durante a ditadura civil-militar havia um discurso de progresso, desenvolvimentismo e da valorização da “força jovem” (SILVA, 2012, p. 46). Esse anseio por aumentar a infraestrutura e industrialização do país passa a enfatizar a importância do ensino profissionalizante (SILVA, 2012, p. 46). Portanto, a preocupação com a mão de obra fará com que o SOE desempenhe papel importante nesse processo, uma vez que os estudantes seriam orientados na escolha da sua profissão e, conseqüentemente, a cooperar com a sociedade brasileira.

Em 1979, o Departamento do Bem-Estar Social passou por uma reestruturação administrativa originando o Departamento de Desenvolvimento Social e o Departamento de Educação. Neste ano, Jaime Lerner (1979-1982) inicia a sua segunda gestão e sob o seu mandato, o Departamento de Educação, em conjunto com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e com o Instituto de Pesquisa de Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC) elaboraram o 3º Plano de Educação, sem muitas alterações, prevalecendo a proposta do Plano anterior.

Já no início da década de 1980, mudanças ocorridas na política nacional, em virtude das liberdades dos direitos que estavam sendo reconquistados, refletiam em diferentes setores da sociedade, bem como na área da educação. Em *A (re) invenção da educação no Paraná: apropriações do discurso democrático (1980-1990)*, Elaine Rodrigues (2012) afirma que, por uma ação política, as mudanças que pretendiam para a educação foram vinculadas às circunstâncias que envolveram a criação ou recriação de um universo político democratizado. “A mudança no foco do discurso que embasaria a formulação das estratégias educacionais ocorreu tanto por pressões da

sociedade civil quanto pela ação de forças que se institucionalizaram sob a égide de uma nascente democracia” (RODRIGUES, 2012, p. 47).

No Paraná, José Richa (1983 - 1986) foi eleito pela legenda do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), tornando-se o primeiro governador do Estado eleito após o período da ditadura civil-militar²⁶. Richa nomeou Maurício Fruet (1983 – 1986), do mesmo partido, para prefeito de Curitiba. Durante a sua gestão, caracterizada pela proposta de democracia participativa (lema do PMDB), o Departamento de Educação promoveu o I Simpósio Educacional do Departamento de Educação (de 22 de setembro a 09 de dezembro de 1983), com o objetivo de formular uma política educacional centrada na ideia de “educação para uma escola aberta”. O Simpósio culminou na elaboração do documento Políticas de Educação para a Escola Aberta, que passou a orientar a proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino no período (GARCIA; SCHMIDT, 2008, p. 175).

Em 1985, Roberto Requião (PMDB) foi eleito para prefeito de Curitiba. Com relação à área da Educação, sua gestão (1985 - 1989) caracterizou-se por dar continuidade às propostas de seu antecessor. Para tanto, o Departamento Municipal de Educação foi transformado em Secretaria e houve a elaboração do 4º Plano de Educação para o município, 1986–1988. Este Plano apresentava cinco metas a serem cumpridas. Eram elas: garantia de escolarização básica de qualidade; expansão do atendimento pré-escolar; popularização do esporte; implantação da escola integrada em período integral; e democratização e descentralização das decisões (CURITIBA, 1986a). Além disso, fundamentava-se na Pedagogia Histórico-Crítica e nas propostas de Dermeval Saviani²⁷. A escola passou a ser concebida como uma instituição social, cujo papel era instrumentalizar as pessoas, mediante a aquisição de conhecimentos sistematizados para a prática da cidadania (CURITIBA, 1986a). Neste contexto, o conceito de cidadania difere daquele presente em outras épocas, como no início da República e durante a ditadura civil-militar, pois se referia ao fato do indivíduo conhecer os seus direitos e deveres para ser um “crítico das relações sociais nas quais está inserido” (CURITIBA, 1988, p. 20) visando melhorias nas garantias individuais e coletivas e a manutenção de direitos essenciais como: o direito à vida, à

²⁶Em função do período da ditadura civil-militar, até 1984, os prefeitos das capitais brasileiras eram escolhidos pelos governadores dos estados.

²⁷Estas propostas serão analisadas e vinculadas ao 4º Plano de Educação, bem como ao Currículo Básico Municipal, de 1988, no próximo capítulo, quando será tratado do retorno da História ao currículo como disciplina específica.

liberdade (direitos civis e políticos), à propriedade, e à igualdade (direitos sociais, econômicos e culturais).

As discussões acerca de formular uma política educacional centrada na ideia de Educação para uma escola aberta, que começaram no início dos anos de 1980 e percorreram os anos seguintes, originaram a proposta de reformulação do currículo para as turmas de pré a 4ª série das escolas municipais de Curitiba. A nova proposta começou a ser colocada em prática a partir da elaboração do 4º Plano de Educação (1986), sendo reforçada e validada pela publicação do *Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira*, em 1988 (CURITIBA, 1988).

No tocante ao ensino de História, importa destacar que o Currículo Básico Municipal apresentou subsídios teóricos e metodológicos como eixos norteadores para a organização dos conteúdos dessa disciplina (CURITIBA, 1988). A narrativa sobre como ocorreu o retorno da História nos currículos das escolas municipais de Curitiba (1ª a 4ª séries) e as prescrições para o seu ensino nos anos que antecederam e sucederam a publicação do Currículo Básico, entre outras questões sobre a temática, serão abordadas no próximo capítulo.

Por fim, retomando a ideia de que ao investigar o ensino de História em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, faz-se necessário conhecer os Planos de Educação que serviram de diretrizes curriculares para as escolas municipais, do mesmo modo, é importante compreender que esses Planos corresponderam a momentos históricos distintos e, portanto, suscitaram tendências educacionais diferenciadas, refletindo no fazer pedagógico das professoras da Rede Municipal. Sob essa perspectiva, e considerando o objetivo do trabalho em questão, a seguir serão abordadas prescrições e orientações legais para o ensino de História inserido em Integração Social para as turmas de 1ª a 4ª séries.

3.2 AS ORIENTAÇÕES LEGAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA INSERIDO EM INTEGRAÇÃO SOCIAL PARA AS TURMAS DE 1ª A 4ª SÉRIES, DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Ivor Goodson compreende o currículo como sendo o

curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – ‘metas e objetivos’, conjuntos e roteiros –, que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado (GOODSON, 1995, p. 117).

A partir do fragmento transcrito, é possível afirmar que os textos curriculares apresentam discursos que não são neutros, mas produzidos social e politicamente e, pelo fato dos grupos envolvidos em sua elaboração empregarem uma gama de recursos ideológicos e materiais, os currículos são permeados por concepções das relações de saber e poder (GOODSON, 1997, p. 43). Assim sendo, ao estudar uma disciplina escolar, sobretudo o seu currículo, é fundamental identificar os fatores ligados às mudanças e permanências de conteúdos e métodos de ensino. Ou seja, analisar a construção social do currículo, uma vez que as disciplinas escolares são mutáveis e contemplam múltiplos elementos que influenciam a sua composição e mudança (GOODSON, 1995). Sob esta premissa, o 2º Plano Curricular de Educação foi analisado. A opção pela análise apenas deste Plano, e não dos outros mencionados anteriormente, justifica-se pelo fato dele ter surgido em 1975, para cumprir com o que previa a Lei 5.692/71 e apresentar, em um de seus volumes, as prescrições referentes ao ensino de Integração Social e Estudos Sociais que, na época, deveriam compor os currículos das escolas municipais de Curitiba de forma obrigatória.

Na Rede Municipal de Educação de Curitiba, os Estudos Sociais passaram a compor o currículo das escolas que ofertavam ensino de 1ª a 4ª séries, a partir de 1975, com a denominação de Integração Social. Em conformidade com as determinações do Parecer nº 853/71, do Conselho Federal de Educação (CFE), as matrizes curriculares voltadas para o ensino do 1º ciclo do 1º grau deveriam contemplar Educação Física e Ensino Religioso, além de três áreas de estudo do Núcleo Comum: Comunicação e Expressão, Ciências e Integração Social²⁸. Esta última deveria ser composta pelos conteúdos específicos de História, Geografia e Educação Moral e Cívica.

No que se refere à formação das professoras que lecionaram Integração Social para as turmas de 1ª a 4ª séries da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, constatou-se que deveriam ser formadas pelo Curso Normal ou Magistério. O artigo 34 da Lei nº 4.024, de dezembro de 1961, estabelecia: “o ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (BRASIL, 1961). Esta lei determinava que a formação dos professores para

²⁸ Esta organização pode ser vista no Quadro 6 deste trabalho.

lecionar nas séries iniciais do ensino primário deveria ocorrer em escolas normais de grau colegial, de três séries anuais no mínimo, e que o currículo deveria ser composto por disciplinas e práticas educativas obrigatórias e optativas. Já, o Parecer nº 349, do Conselho Federal de Educação (CFE), aprovado em 6 de abril de 1972, organizou a habilitação do Magistério em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau (CFE, 1972).

Portanto, tanto a formação em Escolas Normais quanto a habilitação do Magistério eram válidas para a atuação das professoras regentes na Rede Municipal de Ensino. Este era um requisito para realizar o concurso público municipal e assumir a função de professora de 1ª a 4ª séries. Corroborando com essa questão o fato de que todas as pessoas entrevistadas e que contribuíram para a realização deste trabalho eram normalistas ou tinham cursado o Magistério. A ex-professora Elba Lori Stencel Todeschi, em entrevista, por exemplo, foi categórica ao afirmar: “Tinha, tinha que ter o Magistério ou ter feito o Curso Normal” (TODESCHI, 2021).

As professoras que lecionavam Integração Social deveriam seguir o 2º Plano Curricular Municipal e promover atividades integradoras aos alunos. Coube às responsáveis pela coordenação da área de Estudos Sociais da Rede Municipal de Ensino, Fahid Caluf Dovai e Ruth Sass, orientar as professoras de 1ª a 4ª séries sobre a melhor forma de lecionar os conteúdos de Integração Social. Sobre isso, segue para apreciação, um trecho de um dos documentos redigidos pelas coordenadoras:

Na 1ª etapa o ensino de Estudos Sociais²⁹ visa a integração da criança ao meio em que vive, através de um conteúdo não formal e não constituindo uma área isolada de estudo.

- o professor deverá procurar sistematizar os conhecimentos adquiridos pela criança de modo ocasional (fatos ocorridos no lar, na escola e na comunidade).
- basicamente o professor deverá organizar seu planejamento em função da criança e do ambiente que ela vive.
- importante se faz a distribuição de pequenas tarefas atribuídas aos educandos, a fim de que entendam o valor da colaboração de cada um na organização e funcionamento da classe, gerando o bem-estar comum. As tarefas devem sofrer rodízio entre os alunos para todos terem oportunidade de exercer os encargos que impliquem em liderança. Muito ajudará a criança em seu crescimento social.

²⁹As coordenadoras utilizam o termo Estudos Sociais, entretanto, a terminologia que aparece no currículo oficial é Integração Social.

- para o professor avaliar o educando na 1ª etapa deve basicamente observar a sua maneira de comportamento em diversas situações: quando agindo em grupo, individualmente ou em cumprimento a tarefas pré-determinadas.

[...]

Na 2ª etapa o professor terá amplas oportunidades para ampliar o conhecimento e compreensão de sociedade, ressaltando a responsabilidade de cada indivíduo no mundo em que vive e que da a importância de sua atuação também dependerá o progresso e a estabilidade social.

[...]

OBS: O Professor deverá procurar fazer com que os alunos participem da vida escolar, fazendo-os compreender a importância da sua colaboração para o bom andamento da unidade de ensino a que está ligado. As oportunidades poderão se apresentar, inclusive, através do desenvolvimento de trabalhos em grupo (CURITIBA, 1977. Grifos da autora).

Embora o documento citado não esteja datado, é possível que tenha sido escrito entre os anos de 1975 e 1978, pois foi elaborado pela coordenação da área de Estudos Sociais do Departamento do Bem-Estar Social o qual, em 1979 deixou de existir, originando o Departamento de Educação. Além disso, por se tratar de pressupostos para o ensino de Integração Social, é possível que ele tenha sido escrito logo após a inserção desta disciplina nos currículos do 1º grau, das escolas municipais de Curitiba, ou seja, após 1975.

A 1ª e 2ª etapas a qual o documento faz menção se refere às 1ª e 2ª séries e 3ª e 4ª séries, respectivamente. As orientações das coordenadoras enfatizam a importância do(a) professor(a) planejar as suas aulas em função da criança e do ambiente em que vive, haja vista os temas destacados a serem trabalhados: “fatos ocorridos no lar, na escola e na comunidade”. Assim, coube ao(à) professor(a) “organizar seu planejamento em função da criança e do ambiente que ela [vivia]”. Além disso, através de um rodízio de tarefas era necessário elaborar um planejamento que fizesse com que o aluno compreendesse “o valor da colaboração de cada um na organização e funcionamento da classe, gerando o bem-estar comum”. Em consonância a isto, temos a legislação nacional que visava o “ajustamento” do estudante ao meio cada vez mais amplo e complexo, para a formação de cidadãos que conhecessem o país e soubessem atuar na sociedade contribuindo para o progresso da nação (CFE, 1971b, p. 177). Tal análise nos remete a Chervel (1990), quando infere que a *disciplina escolar* não comporta somente as práticas docentes da aula, mas tem por finalidade realizar a “aculturação de massas”. Daí a importância da análise das prescrições e orientações metodológicas oficiais repassadas às professoras de Integração Social, pois se aplicadas e assimiladas pelos alunos, cumpririam o propósito das autoridades educativas. Por outro lado, vale lembrar que,

mesmo se tratando de uma prescrição ou orientação metodológica oficial, a partir da sua experiência e necessidade, o professor é quem define o que considera necessário ser ensinado (*currículo ativo*), bem como a metodologia de ensino para tal, podendo não haver o total cumprimento do *currículo prescritivo* elaborado pelas autoridades educativas (GOODSON, 1995). Em concordância com essa análise, em entrevista, a coordenadora Fahid Calluf (uma das autoras do documento mencionado anteriormente), quando questionada se as orientações repassadas às professoras eram praticadas em sala de aula, afirmou: “a prática do ensino em sala de aula depende do professor, independentemente do local onde esteja [...] Nas séries iniciais [1ª a 4ª séries] a preocupação era de pegar os conteúdos e ver como iam ser trabalhados. Algumas faziam trabalhos diferenciados, outras seguiam o padrão do ‘ensino tradicional’” (CALLUF, 2021).

Ainda sobre as orientações referentes à prática da Integração Social nas turmas de 1ª a 4ª séries nas escolas municipais de Curitiba, importa conhecer e analisar os conteúdos programáticos que deveriam ensinar.

QUADRO 8 - CONTEÚDOS DE INTEGRAÇÃO SOCIAL – 2º PLANO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO (1975)

1ª SÉRIE
1. A CRIANÇA 1.1. Identificação pessoal: - Nome e sobrenome. - Importância do nome. 1.2. Características pessoais: - Cor da pele, dos olhos e cabelo. 2. A FAMÍLIA 2.1. Composição da família: número de pessoas, nomes, lugar da criança na família. 2.2. Responsabilidade de cada membro da família. 2.3. Importância da profissão dos pais e demais membros da família, bem como das outras profissões. 2.4. Obrigações sociais e morais da família. 3. HABITAÇÃO 3.1. A casa onde a criança mora: - Como é sua casa. - Localização: rua, número e bairro. - Partes da casa, sua utilização. - Material utilizado na construção da casa. - Comparação com o habitat dos animais. - Localização da casa em relação à escola: noções de orientação. 4. A ESCOLA 4.1. Nome da escola, justificativa. 4.2. Localização: rua, número e bairro. 4.3. Conhecimento das diversas dependências da escola. 4.4. Conhecimento das pessoas responsáveis pela escola, suas atividades e responsabilidades.

- 4.5. Obediência e respeito: às autoridades escolares e outras; à regulamentos: escolares e familiares.
- 4.6. Influências do tempo na frequência à escola – estações do ano.
- 4.7. Férias escolares – importância.
- 4.8. Deveres pessoais na escola: pontualidade, aplicação, trato social, cuidados com seu material e com o material do próximo.
- 4.9. Arredores da escola: instituições, serviços de utilidade pública (meios de comunicação, postos de saúde, correio, etc.).
- 4.10. O caminho de casa para a escola:
- Cuidados em relação ao trânsito no trajeto casa-escola.
 - Meios de transporte utilizados na comunidade, e outros.
5. OS VIZINHOS
- 5.1. Cooperação para com os vizinhos.
- 5.2. Necessidade de boa amizade e do respeito para com os vizinhos.
6. COMEMORAÇÕES CÍVICAS E SOCIAIS
- 6.1. Bandeira e Hino Nacional:
- Apresentados apenas como símbolos da Pátria.
- 6.2. Comportamento oficial (posição de sentido) e respeito durante as comemorações cívicas e diante dos símbolos da Pátria.
- 6.3. Datas nacionais: breves comentários sobre os feriados nacionais e datas folclóricas.**
- 6.4. Canções, poesias, versos relacionados à escola, à Pátria, comemorações folclóricas e da família.

2ª SÉRIE

1. COMO É NOSSA COMUNIDADE
- 1.1. Histórico da comunidade:**
- **Como surgiu.**
 - **Principais fatos de sua evolução.**
 - **Procedência dos moradores da comunidade: mesmo país, países estrangeiros.**
 - **Mudanças da comunidade.**
- 1.2. Localização:
- Relações de posição: (extremidade, meio, vizinhança) distância (próximo, afastado, vizinho).
- 1.3. Orientação:
- Pontos de referência para orientar-se na comunidade.
 - Pontos cardeais – orientação mais ampla.
 - Trajetos a percorrer entre pontos pré-determinados da localidade.
 - Localização de ruas e/ou estradas da comunidade.
- 1.4. O homem alterando a paisagem:
- Pontes.
 - Túneis.
 - Desvio do leito dos rios.
 - Represas.
2. OS RECURSOS NATURAIS E SUAS TRANSFORMAÇÕES
- 2.1. A atividade humana como instrumento de satisfação das necessidades:
- Como o homem se organiza para realizá-la.
 - Transformação da natureza para suprir necessidade (água, energia elétrica).
 - Comparação das modificações já realizadas pelo homem.
- 2.2. Aspectos naturais da comunidade:
- Clima.
 - Relevo.
 - Vegetação.
 - Hidrografia.
3. PÁTRIA
- 3.1. Bandeira e Hino Nacional:
- Justificativa de símbolo.

- Respeito aos símbolos. 3.2. Comportamento oficial (posição de sentido) e respeito durante as comemorações cívicas. 3.3. Datas nacionais: idéia e sentimento. 3.4. Folclore: breve significação das comemorações folclóricas. 3.5. Canções, poesias, versos relacionados à escola, à Pátria, comemorações folclóricas.
3ª SÉRIE
1. O MUNICÍPIO INTEGRADO AO ESTADO DO PARANÁ: ASPECTOS FÍSICOS E HUMANOS 1.1. Perspectivas do município no contexto do País. 1.2. A paisagem natural do município. 1.3. Exploração e aproveitamento dos recursos naturais. 1.4. Produção, distribuição e consumo dos produtos. 1.5. Vias de ligação e comunicação do município. 1.6. O aumento da população e suas consequências na vida rural e urbana. 2. O MUNICÍPIO INTEGRADO POLITICAMENTE AO ESTADO DO PARANÁ 2.1. O Governo Municipal. 2.2. Aspectos culturais e socializadores do Município. 2.3. Origem e processo histórico do Município. 2.4. Ampliação do conceito Pátria, vinculado a um conjunto de idéias.
4ª SÉRIE
1. O ESTADO DO PARANÁ INTEGRADO AO PAÍS: SUA SITUAÇÃO GEOGRÁFICA E ECONÔMICA NO TERRITÓRIO BRASILEIRO 1.1. Perspectiva global do Brasil e do estado do Paraná no seu conjunto territorial. 1.2. Aproveitamento e utilização dos recursos naturais locais e regionais. 1.3. Setores de produção, distribuição e consumo dos produtos. 1.4. Urbanização e expansão da população. 1.5. Posição atual e perspectivas do desenvolvimento do Paraná no conjunto do desenvolvimento do Brasil. 2. O ESTADO DO PARANÁ E SUA INTEGRAÇÃO NA FEDERAÇÃO BRASILEIRA. 2.1. Organização política e administrativa. 2.4. Ampliação da idéia de Pátria relacionada com um conjunto de idéias. 2.2. Tradições, artes e outros aspectos culturais do estado do Paraná. 2.3. Formação e processo histórico do Paraná no contexto da História do Brasil.

FONTE: dados organizados pela autora com base no 2º Plano Curricular. Volume III. Curitiba, 1975, p. 116-129.

De acordo com o exposto, é possível perceber que há poucos conteúdos de História presentes no documento. A título de demonstração eles foram destacados em negrito. Além disso, os conteúdos de História a serem ensinados parecem atender às características pragmáticas e cívicas. Também, a organização curricular para as turmas de 1ª a 4ª séries por meio de círculos concêntricos, se configurava como “uma estratégia baseada em uma escala de organização espacial, partindo do mais específico para o mais geral, de espaços menores e menos inclusivos para espaços maiores e mais inclusivos, e, sobretudo, no que se refere ao ensino, do plano concreto

ao plano abstrato” (PEREIRA, 2019, p. 39). Sobre isto vale questionar: Por que a Integração Social era ensinada desta forma? Esta organização curricular se tratava de uma invenção do período estudado ou de uma tradição epistemológica consolidada? Como se produziu essa forma de organização do currículo para a Integração Social?

Em *Pressupostos Epistemológicos dos Círculos Concêntricos*, Helena Copetti Callai, Martin Kuhn e Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso (2019) apresentaram o resultado de uma investigação sobre os pressupostos filosóficos e epistemológicos que foram referências para a organização do conhecimento disposto no currículo dos Estudos Sociais. Para as autoras, esta concepção da organização dos conteúdos segue a perspectiva filosófica epistêmica racionalista, empírica e positivista. Tomando como base a pesquisa realizada pelas autoras, a seguir uma explicação sobre tais perspectivas e de que forma elas se relacionam com a organização dos conteúdos de Integração Social presentes no 2º Plano Curricular do Município de Curitiba.

No que se refere ao Racionalismo, recorre-se a René Descartes (1596 - 1650), por ser ele o expoente pioneiro na formulação do método racional para conhecer ou método científico cartesiano. Na obra *Discurso do método: regras para a direção do espírito*, Descartes (2002) faz menção ao método científico cartesiano pela busca de um conhecimento verdadeiro:

[...] nunca aceitar como verdade nenhuma coisa que eu não conhecesse evidentemente como tal; [...] dividir cada uma das dificuldades que devesse examinar em tantas partes quanto possível e necessário para resolvê-las; [...] conduzir por ordem os meus pensamentos, iniciando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para chegar, aos poucos, gradativamente, aos conhecimentos dos mais compostos; [...] [elaborar] enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de não ter omitido nada (DESCARTES, 2002, p. 31-32).

A citação apresentada nos ajuda a pensar os círculos concêntricos em termos epistemológicos. A afirmação “conduzir por ordem os meus pensamentos, iniciando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para chegar, aos poucos, gradativamente, aos conhecimentos dos mais compostos” apresenta similaridade com a forma como estão dispostos os conteúdos de Integração Social no 2º Plano Curricular do Município de Curitiba. Assim, nas primeiras séries, o conhecimento da realidade social é introduzido gradativamente a partir da família, escola, bairro. E, a partir da 3ª série, o município, o estado, o país.

Com relação ao Empirismo é possível afirmar que esse termo foi definido pela primeira vez, de modo conceitual, pelo pensador inglês John Locke (1632-1704). De acordo com ele, “[...] os objetos externos fornecem à mente as ideias das qualidades sensíveis que são todas essas diferentes percepções por elas produzidas em nós; e a mente fornece ao entendimento as ideias das suas próprias operações” (LOCKE, 2008, p. 108). Assim sendo, não há nada na mente que já não tenha passado pelos nossos sentidos, pelas nossas experiências, portanto, todo conhecimento se origina da experiência. Isso vai ao encontro das práticas pedagógicas que valorizam as vivências de aprendizagem oportunizando às crianças a concretização dessa concepção empírica. Sobre isso, Callai, Kuhn e Toso (2019) afirmam:

Conduzimos as aprendizagens das crianças tomando o contexto concreto, a partir de percepções sensoriais, ida à realidade, observação e experimentação, como pressuposto à construção de aprendizagens pelas crianças. Essa linearidade do próximo para o distante ou o entendimento de que a criança constrói as aprendizagens referida são círculos concêntricos assumem a mesma matriz epistêmica, psicológica e pedagógica (CALLAI; KUHN; TOSO, 2019, p. 483).

Em conformidade com o aqui exposto, os conteúdos de Integração Social deveriam promover “o ajustamento do aluno ao meio” valorizando as vivências de aprendizagem dos alunos, “do próximo para o distante”, de acordo com a disposição dos conteúdos presentes no 2º Plano Curricular.

A integração social desenvolver-se-á, principalmente, no sentido do /ajustamento da criança ao seu meio físico e social, através de uma série de atividades baseadas em experiências diversificadas, calcadas nas Ciências Sociais, visando alcançar objetivos específicos na área cognitiva e afetiva (CURITIBA, vol. III - A, 1975).

O “ajustamento” do aluno relacionado à disciplina de Integração Social, bem como às outras disciplinas da área das humanidades, visava “selecionar saberes que promovessem no educando condições de uma vida em sociedade, tendo por princípios seu “ajustamento” e adequação à vida social, de forma cooperativa” (MARTINS, 2014, p. 47). A ideia era formar cidadãos que assumissem responsabilidade para com a comunidade, o Estado e a Nação.

A Lei 5.692 vinculava-se aos elementos da Doutrina da Escola Superior de Guerra (ESG) que, dentre outras coisas, afirmava buscar promover a segurança para criar e manter a ordem política, econômica e social do país e o desenvolvimento, a favor do bem comum (GONÇALVES, 2012). Nesse sentido, além dos conteúdos das ciências das humanidades servirem para formar um cidadão ideal para o país, a

Orientação Educacional também foi estabelecida, de forma obrigatória, com o propósito de voltar-se para o aconselhamento vocacional, ou seja, à investigação de aptidões para determinados ramos profissionais, até mesmo para atender às novas exigências desta lei, que determinava, mais fortemente, a implantação do ensino profissionalizante nas escolas brasileiras. Porém, esta análise demonstra outro objetivo da educação, além de preparar para o trabalho, o de formar bons cidadãos, ajustados às leis para contribuírem com o bem comum (SILVA, 2008).

No que tange ao Positivismo, diferente das ciências naturais em que podemos submeter os fenômenos à experimentação para a formulação de leis gerais, os fenômenos de ciências humanas apresentam variáveis inumeráveis, portanto, interpretados e compreendidos, em um contexto situado no tempo e no espaço. Entretanto, no âmbito do currículo e dos conteúdos de Integração Social, por exemplo, desenvolvidos na escola, estes ficam descolados de sua dimensão histórica e contextual, pois a organização de círculos concêntricos não apresenta relações necessárias para o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre o ensino, já que cada dimensão de ciclo se dá separadamente. Isso deixa de levar o estudante a reconhecer elementos de estranhamento e de alteridade na história, pois um dos princípios centrais dessa forma de organizar o currículo é a centralidade do aluno, fato que obriga o professor a trabalhar com elementos da realidade próxima, sempre vinculando o estudo ao que é familiar e reconhecível por ele. Perde-se, nesse processo, a dimensão social e histórica dos fenômenos sociais e humanos. A escola e o professor, em sua tentativa de aproximação do contexto, tornam as disciplinas um conjunto de atividades práticas que, muitas vezes, não conseguem dialogar com os conceitos que as crianças necessitam aprender para interpretar, compreender e agir no mundo. Por fim,

o movimento da ciência moderna positivista apresentado configura a base epistêmica de produção e de organização do conhecimento que se materializará no currículo escolar. Da tradição racionalista e empirista do método, sobressai-se o entendimento de que a produção de conhecimento seguro requer uma verificação sistemática, observação e experimentação, organizada de modo racional (dedutivo ou indutivo), trata-se de um modo de ordenamento do mundo (CALLAI; KUHN; TOSO, 2019, p. 486).

Neste sentido, os círculos concêntricos que organizaram os conteúdos de Integração Social trouxeram consigo a herança do positivismo, bem como a tradição

pedagógica da racionalidade científica, um modo de ordenação e compreensão do mundo.

Associam-se a isso, as concepções do Movimento pela Escola Nova que, influenciadas pelo educador estadunidense John Dewey, defendiam a ideia de que as atividades de ensino deveriam estar associadas à realidade dos alunos, ou seja, criticavam as disciplinas compartmentadas afirmando que era preciso restituir o educando ao meio social em que vivia. Sob essa perspectiva, a proposta da inserção dos Estudos Sociais aos currículos passou a ser valorizada (NASCIMENTO; SANTOS, 2015). A ideia era integrar História e Geografia, disciplinas que tinham como objeto permitir que o aluno tivesse contato direto com a realidade social que o cercava, sobretudo da comunidade e, gradativamente (em respeito ao “nível do educando”) da cidade, do estado, do país e do mundo. Sobre isso, Maria Onolita Peixoto³⁰ escreveu uma matéria intitulada *Estudos Sociais na Escola Moderna*, para a revista *Educação*, de 1973, na qual afirmou:

Em Integração Social, a aprendizagem se desenvolverá baseada nas “experiências colhidas em situações concretas”. As idéias e os conceitos envolvidos nessas experiências se organizam de maneira ampla e globalizante, para passar, nas séries finais, a conteúdos afins mais específicos, estruturados e desenvolvidos de maneira gradativa e sistematizada. Se a “matéria-prima” que identifica a área dos Estudos Sociais provém de vários campos do conhecimento social (Sociologia, Antropologia, Política, Economia) e, mais ainda, Geografia e da História, confirma-se a idéia globalizante de sua organização, nas séries iniciais e, sob gradativa sistematização, nas séries finais: Geografia, História, Organização Social e Política Brasileira, e Educação Moral e Cívica, segundo a mesma resolução nº 138/72 (PEIXOTO, 1973, 102-103).

Também, Nakamura (2016), após ter realizado uma pesquisa sobre a proposta educacional para os Ginásios Vocacionais Estaduais, corrobora com essa questão ao inferir:

A área de Estudos Sociais desempenhava um papel-chave na pesquisa, planejamento e desenvolvimento da ação educativa. Uma das principais técnicas utilizadas era o que chamavam “Estudo do Meio” que permitia um contato direto com a realidade social e humana, sobretudo da comunidade. Os Estudos do Meio tinham início na primeira série, na comunidade e cidade; na segunda série, abrangiam o estado; na terceira, o país; e na quarta, o mundo, estabelecendo relações entre estas instâncias (NAKAMURA, 2016, p. 6).

³⁰Maria Onolita Peixoto era formada no Curso de Orientadora Técnica e Administração Escolar do Instituto Educacional de Minas Gerais. Também era Técnica de Didática de Estudos Sociais do Programa de Assistência Brasileiro-Americano de Ensino Elementar (PABAAE). Em função dessa formação, atuava no Departamento de Estudos Sociais do PABAAE, ministrando cursos de aperfeiçoamento de professores.

Esta tradição epistemológica, bem como as concepções do Movimento pela Escola Nova, influenciado por John Dewey, orientaram a organização dos conteúdos de História inseridos em Integração Social por círculos concêntricos, fazendo com que o ensino fosse naturalizado, contribuindo para que uma cultura escolar fosse instituída, levando o aluno ao não questionamento do que lhe era apresentado. Como cada dimensão de ciclo se dava separadamente, não propiciava ao educando realizar relações necessárias para o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre o ensino de História.

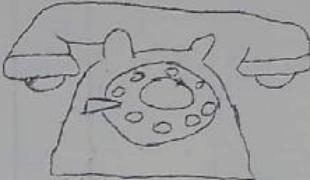
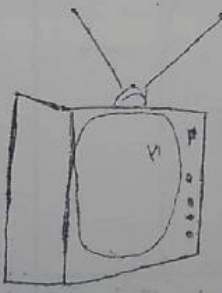
Como já mencionado anteriormente neste trabalho, o 2º Plano Curricular do Município de Curitiba previa a elaboração de um currículo e calendário únicos para todas as escolas da Rede Municipal, bem como a aplicação de um Teste Unificado (avaliação padronizada) para verificar a aprendizagem dos alunos. A organização dos conteúdos de Integração Social por meio de círculos concêntricos também pode ser percebida nesses testes. A seguir, alguns testes unificados aplicados às turmas de 1ª a 4ª séries, em 1978.

FIGURA 1 – TESTE UNIFICADO – 1ª SÉRIE – 4º BIMESTRE - 1978

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
DEPARTAMENTO DO BEM ESTAR SOCIAL
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO

ESCOLA DE 1º GRAU : _____ SÉRIE 1ª TURMA: _____
 ALUNO(A) : _____ NOTA : _____
 PROFESSOR(A) : _____

TESTE UNIFICADO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL - 4º BIMESTRE - 78

OBJ.	VAL.
1. <u>Ligue os meios de comunicação, representados abaixo, às sentenças que indicam a utilidade dos mesmos :</u>	
	é utilizado para transmitir em som e imagem
	apresenta notícias e reportagens em forma escrita
	é utilizado para receber e transmitir notícias
Int.Social Série 1ª Página 1	

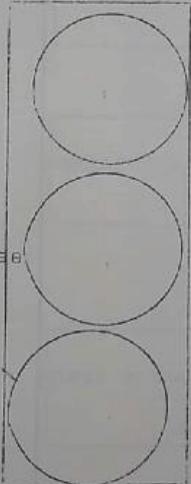
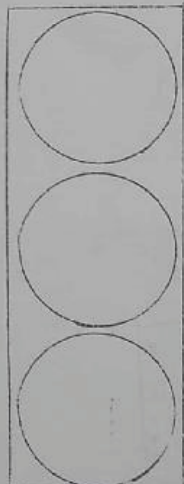
		OBJ.	VAL.
2) <u>Escreva o nome de três meios de comunicação nas linhas abaixo</u>		11	6
3) <u>Faça a correspondência :</u>		12	6
1) Faixas brancas () Perigo ! 2) Sinal vermelho () Conjunto de faróis(vermelho, amarelo,verde) para orientar os motoristas e pedestres. 3) Sinaleiro ou Semáforo () Segurança para os pedestres			
4) <u>Pinte os semáforos de acordo com o que se pede :</u>		12	6
 atravessa  pare			
5) <u>Pinte de verde o triângulo da verdade e de vermelho o da mentira :</u>		12	6
 atravessar a rua sem atenção  obedecer às ordens do guarda  andar sempre na calçada  obedecer aos sinais de trânsito			1,5 cada
		Int.Social Série 1. ^a Página 2	

FIGURA 2 -TESTE UNIFICADO - 2ª SÉRIE - 4º BIMESTRE - 1978

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
DEPARTAMENTO DO BEM ESTAR SOCIAL
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO

ESCOLA DE 1º GRAU : _____ SÉRIE 2ª TURMA: _____
 ALUNO(A) : _____ NOTA : _____
 PROFESSOR(A) : _____

TESTE UNIFICADO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL - 4º BIMESTRE - 78

		OBJ.	VAL.
1) Numere a 2ª coluna de acordo com a 1ª :			
(1) meios de transporte	() telefone	13	
	() navio		
(2) meios de comunicação	() rádio		7,5
	() televisão		0,75
	() avião		cada
	() ônibus		
	() telégrafo		
	() correio		
	() jornal		
	() revista		
2) Coloque a resposta certa dentro do retângulo :			
a) O trem é um meio de transporte	aéreo	13	8
	terrestre		2
b) A bicicleta é um meio de transporte	aéreo		cada
	terrestre		
c) É um meio de transporte aéreo	ônibus		
	helicóptero		
d) Meio de transporte mais usado na zona rural	carroça		
	automóvel		
		Int. Social Série 2ª Página 1	

	OBJ.	VAL.
3) <u>Escreva um meio de transporte que não existe em Curitiba.</u> _____	13	2,5
4) <u>Como é chamado um bairro onde existe muita fábrica ?</u> _____	14	2,5
5) <u>Como são os bairros comerciais ?</u> _____ _____	14	2,5
6) <u>Como são os bairros residenciais ?</u> _____ _____	14	2,5
7) <u>Cite três (3) dos principais bairros de Curitiba.</u> _____ _____ _____	15	4,5
Int. Social Série 2ª Página 2		

FONTE: Teste Unificado de Integração Social – 2ª série, 1978. Arquivo Público Municipal de Curitiba.

FIGURA 3 – TESTE UNIFICADO – 3ª SÉRIE – 4º BIMESTRE – 1978

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
DEPARTAMENTO DO BEM ESTAR SOCIAL
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO

ESCOLA DE 1º GRAU : _____ SÉRIE 3ª TURMA: _____
 ALUNO(A) : _____ NOTA : _____
 PROFESSOR(A) : _____

TESTE UNIFICADO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL - 4º BIMESTRE / 78

	OBJ.	VAL.
1) <u>Cite as razões da localização do Município de Curitiba.</u> _____ _____ _____	13	2,5
2) <u>Complete o quadro abaixo :</u> <u>Curitiba atual apresenta :</u> Rios : _____ Ruas : _____ Praças Públicas : _____ Rede de Água e Esgoto : _____	16	4
3) <u>Responda :</u> a) <u>Por que os prédios antigos, casas comerciais, residenciais e Igrejas são conservadas ?</u> _____ _____	16	2
4) <u>Descreva um bairro residencial de Curitiba.</u> _____ _____ _____	16	3

Int.Social
 Série 3ª
 Página 1

	OBJ.	VAL.
5) Nos aspectos abaixo dê um exemplo de uma melhoria que Curitiba tenha recebido e que se diferencia de nossa antiga Curitiba :	16	
na rede de ensino _____		
nas atividades comerciais _____		4,5
nas atividades industriais _____		
6) Qual é a vegetação típica de Curitiba e por que vem recebendo atenção especial de nossas autoridades ?	16	2
7) Responda :		
a) O que são pontos de recreação ?	17	2
b) Em que local existe livros para serem consultados e emprestados ao público ?		
c) Para que servem os teatros ?		2
d) O que é um Museu ?		2
8) Cite :	17	2
a) O nome de dois teatros :		2
b) O nome de dois parques recreativos :		

Int. Social
Série 3ª
Página 2

FIGURA 4 – TESTE UNIFICADO – 4ª SÉRIE – 4º BIMESTRE – 1978

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
DEPARTAMENTO DO BEM ESTAR SOCIAL
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO

ESCOLA DE 1º GRAU : _____ SÉRIE 4ª TURMA : _____
 ALUNO(A) : _____ NOTA : _____
 PROFESSOR(A) : _____

TESTE UNIFICADO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL - 4º BIMESTRE/78

	OBJ.	VAL.
1) <u>Sublinhe a resposta correta e a coloque no espaço em branco:</u> a) O Estado é governado pelo _____ (Prefeito, Governador) b) Os secretários são auxiliares do _____ (Prefeito, Governador) c) As leis são elaboradas _____ (pela Assembléia Legislativa, pelo Tribunal de Justiça) d) Quem executa as leis _____ (são os deputados , é o Governador) e) O Poder Judiciário é exercido _____ (pelo Governador , pelos juizes)	16	5
2) <u>Preencha o quadro em branco :</u> Encarrega-se de formular leis Encarrega-se de fazer cumprir as leis Encarrega-se de julgar os casos conforme a lei Poder	16	6
3) <u>Escolha a resposta correta e a escreva no quadro :</u> a) Os Deputados Estaduais atuam Assembléia Legislativa Palácio do Governo b) O Governador do Estado atua Tribunal de Justiça Palácio do Governo c) Os Juizes atuam Assembléia Legislativa Tribunais	16	6

Integr. Social
 Série 4ª
 Página 1

	OBJ.	VAL.
4) <u>Responda :</u> a) Qual a importância da indústria para o desenvolvimento do Paraná ? _____ _____ b) Qual a importância do comércio para o desenvolvimento do Paraná ? _____ _____ _____	17	3
5) <u>Cite :</u> a) O nome da área destinada ao desenvolvimento industrial, localizada entre Curitiba e Araucária. _____ b) Três produtos de importância agrícola no Paraná. _____ _____ _____	17	1,5 3
6) <u>Preencha os espaços em branco com as respostas corretas :</u> a) O gado bovino é criado para o fornecimento da _____, _____ e _____ . b) Em Ponta Grossa o principal produto agrícola é _____.	17	1,5 1

Int.Social
Série 4ª.
Página 2

A análise dos testes unificados demonstra avaliações datilografadas, com imagens realizadas à mão livre. Em alguns documentos há formas geométricas, possivelmente, feitas com o auxílio de instrumentos como régua e compasso. Embora todas as questões possuam um valor, a quantidade de perguntas, que geralmente se desdobra em a, b, c..., não era padronizada. Com relação aos conteúdos de Integração Social, eles apresentam pouquíssimos de História, o que é justificável, já que tais instrumentos avaliativos estão de acordo com o 2º Plano Curricular da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, de 1975, apresentado anteriormente. A seguir uma análise detalhada dos testes.

O Teste Unificado referente ao 4º bimestre, de 1978, aplicado para a 1ª série, traz conteúdos relacionados aos meios de comunicação e às regras de trânsito, indo ao encontro do indicado (em negrito) pelo 2º Plano Curricular:

- [...] 4.9. Arredores da escola: instituições, serviços de utilidade pública (**meios de comunicação**, postos de saúde, correio, etc.).
- 4.10. O caminho de casa para a escola:
 - Cuidados em relação ao trânsito no trajeto casa-escola.
 - Meios de transporte utilizados na comunidade, e outros [...] (CURITIBA, Vol. III, 1975, p. 119. Grifos da autora).

O objetivo em cobrar tais conteúdos era fazer com que o aluno identificasse os meios de comunicação existentes na comunidade, além de conhecer e respeitar as regras de trânsito no trajeto escola-casa para o autocuidado e prática de uma atitude necessária para o bom convívio social (CURITIBA, Vol. III, 1975, p.120). Chamam a atenção as questões que parecem exigir dos educandos a habilidade de memorização dos conteúdos. Por exemplo: “2) Escreva o nome de três meios de comunicação na linhas abaixo”.

Já os conteúdos presentes no Teste Unificado referentes ao 4º bimestre, de 1978, aplicados para a 2ª série, referem-se aos meios de transporte e de comunicação, bem como aos tipos de bairros presentes em Curitiba. Também apresentam questões que podem ser respondidas a partir da memorização. Exemplos: “3) Escreva um meio de transporte que não existe em Curitiba; 4) Como é chamado o bairro onde existe muita fábrica?; Como são os bairros comerciais?”.

Embora o 2º Plano Curricular indique a importância do(a) aluno(a) “conhecer a vida da sua comunidade em seus diferentes aspectos: econômico, social, recreativo e educacional” (CURITIBA, Vol. III, 1975, p.121) o que vai ao encontro do tópico 1 do Plano “1. Como é nossa comunidade” (CURITIBA, Vol. III, 1975, p.121), não há a

indicação para a 2ª série de estudos sobre os meios de transporte e de comunicação. Estes conteúdos são indicados para a 1ª série. É possível que tais conteúdos não tenham sido ministrados na 1ª série por falta de tempo e, portanto, deixados para serem trabalhados no ano seguinte, pois, em entrevista, Gevaerd afirmou que isso ocorria e era comum, se as professoras não conseguissem trabalhar os conteúdos listados, poderiam retomar no bimestre seguinte ou mesmo no ano seguinte (GEVAERD, 2021).

O Teste Unificado referente ao 4º bimestre, de 1978, aplicado para a 3ª série, refere-se a Curitiba e seus aspectos social, econômico, físico e cultural, e é compatível com a proposta do 2º Plano Curricular para esta série, conforme pode ser observado a seguir:

1. O MUNICÍPIO INTEGRADO AO ESTADO DO PARANÁ: ASPECTOS FÍSICOS E HUMANOS
 - 1.1. Perspectivas do município no contexto do País.
 - 1.2. A paisagem natural do município.
 - [...]
2. O MUNICÍPIO INTEGRADO POLITICAMENTE AO ESTADO DO PARANÁ
 - [...]
 - 2.2. Aspectos culturais e socializadores do Município.
 - 2.3. Origem e processo histórico do Município.
 - [...] (CURITIBA, Vol. III, 1975, p.124-126).

O objetivo deste Teste Unificado era verificar se o aluno sabia: “1.1 - localizar o Município segundo as características geográficas circundantes e sua posição em relação a outros municípios; 1.2 - identificar a vegetação predominante em Curitiba; 2.2 - determinar quais são as principais entidades culturais do Município; 2.3 - explicar as mudanças ocorridas com a cidade desde a sua fundação até o tempo presente” (CURITIBA, Vol. III, 1975, p.124-126).

O Teste Unificado aplicado para a 3ª série também é composto por questões descontextualizadas que incitam a memorização:

- 7) Responda:
- a) O que são pontos de recreação?
 - b) Em que local existem livros para serem consultados e emprestados ao público?
 - c) Para que servem os teatros?
 - d) O que é um Museu?”

No que se refere ao Teste Unificado aplicado à 4ª série, durante o 4º bimestre de 1978, ele apresenta conteúdos relacionados aos três poderes que regem o Brasil: Poder Executivo, Poder Legislativo e Poder Judiciário e os aspectos econômicos do

Paraná: agricultura, comércio e indústria. Tais conteúdos também são compatíveis com a proposta do 2º Plano Curricular para essa série, conforme o exposto a seguir:

1. O ESTADO DO PARANÁ INTEGRADO AO PAÍS: SUA SITUAÇÃO GEOGRÁFICA E ECONÔMICA NO TERRITÓRIO BRASILEIRO
[...]
- 1.3. Setores de produção, distribuição e consumo dos produtos.
[...]
2. O ESTADO DO PARANÁ E SUA INTEGRAÇÃO NA FEDERAÇÃO BRASILEIRA.
2.1. Organização política e administrativa.
[...] (CURITIBA, Vol. III, 1975, p.127-129).

O Teste Unificado da 4ª série visava verificar se o aluno seria capaz de: “1.3 - distinguir as atividades de lavoura e pecuária, indústria e comércio; 2.1 - Determinar os três poderes governamentais e as funções de cada um” (CURITIBA, Vol. III, 1975, p.127-129). Ele também era composto por questões que conduziam o aluno à memorização e não a uma reflexão crítica:

- 4) Responda:
Qual a importância da indústria para o desenvolvimento do Paraná?
Qual a importância do comércio para o desenvolvimento do Paraná?
- 5) Cite:
a) O nome da área destinada ao desenvolvimento industrial, localizada entre Curitiba e Araucária.
b) Três produtos de importância agrícola no Paraná.

A análise dos Testes Unificados, aplicados para as turmas de 1ª a 4ª séries, da Diretoria de Educação de Curitiba, no ano de 1978, possibilitou perceber a organização dos conteúdos por círculos concêntricos. O Teste da 1ª série tratou basicamente sobre a temática Escola, o da 2ª série sobre o bairro, o da 3ª série sobre a cidade (Curitiba) e o da 4ª série sobre o estado (Paraná). Além disso, como já mencionado, foi nítida a inexistência de questões operatórias, contextualizadas que levassem os alunos ao desenvolvimento de um pensamento crítico. Pelo contrário, as questões presentes nos testes exigiam dos educandos uma capacidade de memorização dos conteúdos, levando-os ao não reconhecimento de elementos de estranhamento e de alteridade na História. A professora deveria trabalhar com os elementos da realidade próxima, sempre vinculando o estudo ao que é familiar e reconhecível por ele. Deste modo, a criança não aprendia os conceitos importantes das ciências humanas para interpretar, compreender e agir no mundo.

Esta conclusão demonstra que não houve uma ruptura teórico-metodológica em relação ao ensino dos conteúdos de História inseridos em Integração Social.

Entretanto, esta não era uma realidade apenas da Rede Municipal de Curitiba. No intuito de reforçar essa ideia, é possível trazer à cena outros autores que corroboram com essa afirmação.

Em *Caminhos da História Ensinada*, Selva Guimarães Fonseca (2003) realizou uma análise dos conteúdos de Estudos Sociais propostos para as escolas brasileiras e constatou que eles não possuíam a especificidade do conhecimento histórico, além disso, destacou que o processo de ensino e aprendizagem se fazia pela memorização de fatos e datas. Também, sobre essa questão afirmou que

História e Geografia (Estudos Sociais) tornaram-se apêndices, lembradas pelos professores nos períodos próximos às provas oficiais e nas comemorações cívicas [quando] havia então o culto aos heróis e aos seus feitos marcantes, havia a imposição de valores e concepções explícitos nos programas de ensino[...] (FONSECA, 2003, p. 71).

Seguindo por essa linha, Iêda Viana, ao pesquisar sobre a institucionalização dos Estudos Sociais, em substituição a História e Geografia no currículo do 1º grau (5ª a 8ª séries), a partir da Lei 5.692/71, nas escolas municipais de Curitiba, afirmou que “a área de Estudos Sociais permanecia reduzida a simples rubrica no currículo escolar, no qual se aglutinavam os conteúdos isolados da História e da Geografia. Mantinha-se, com efeito, a regularidade da concepção tradicional de ensino na prática escolar” (VIANA, 2006, p. 83).

Maria do Carmo Martins (2014), ao escrever *Reflexos Reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer*, refletiu sobre mudanças curriculares e a criação das disciplinas escolares de Estudos Sociais, EMC e OSPB. Em concordância com Fonseca (2003) e Viana (2006), a autora afirmou que os conteúdos de História, inseridos em Estudos Sociais, e pensados para o currículo das escolas brasileiras eram essencialmente políticos, “com valorização de datas e fatos marcantes para esta historiografia, recheada de indicações de uma historiografia que consagrava vultos históricos [...]” (MARTINS, 2014, p. 47).

Ainda sobre os Testes Unificados, se por um lado o 2º Plano Curricular de Educação orientava para uma proposta de avaliação formativa, enquanto processo, por outro e, contraditoriamente, o sistema de avaliação proposto pela Diretoria de Educação às escolas da Rede Municipal contemplava a aplicação de um Teste Unificado.

De acordo com Gevaerd (2003), quando estes testes começaram a ser solicitados, em 1978, “a preocupação da escola e, principalmente do professor, passou a partir desse momento, pela obrigatoriedade de ‘dar’, ‘vencer’ os conteúdos propostos para que o aluno tivesse condições de obter uma nota satisfatória [...]” (GEVAERD, 2003, p. 96). Em entrevista, a autora complementou essa questão dizendo: “Nas escolas municipais, nós seguíamos o Plano Curricular da Prefeitura, além do livro didático [...] Existia um controle muito grande, nós fazíamos o planejamento seguindo o Plano Curricular, eram realizadas as provas que eram organizadas a partir desse planejamento” (GEVAERD, 2021). E, embora a Diretoria de Educação com o tempo tenha flexibilizado, acatando sugestões dos professores para a elaboração dos testes e deixando as escolas elaborarem o seu plano de atuação, podendo, dessa forma, acrescentar conteúdos e/ou objetivos que acreditassem importantes, “a principal preocupação era a de ensinar os conteúdos definidos pela mantenedora, na tentativa de se garantir um resultado condizente com a expectativa da referida instituição” [...]” (GEVAERD, 2003, p. 96). Ou seja, na prática, isso reduzia a autonomia da escola e dos professores no controle do processo educacional.

Por se tratar de um teste elaborado pela Diretoria de Educação da Prefeitura Municipal se configurou em um documento oficial, por conta disso, podemos inferir que as prescrições referentes às avaliações das aulas de Integração Social deveriam seguir este modelo de prova, com questões que favoreciam a memorização e que estavam ligadas ao ensino dos conteúdos organizados pelos círculos concêntricos. Por outro lado, mesmo que as prescrições para as aulas e avaliações de Integração Social tenham sido pensadas por um grupo vinculado à Diretoria da Educação, as professoras que lecionavam essa disciplina poderiam apresentar diferentes apropriações dessas prescrições, uma vez que existem dinâmicas próprias da cultura que permitem aos professores não se submeterem a posições das autoridades educativas, poderiam também compartilhar com as autoridades esses sentidos ou mesmo apropriar-se de determinados discursos como forma de atingir seus interesses pontuais. “Daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação (CHARTIER, 1990, p. 27-28). Esta questão dialoga com o conceito de *currículo ativo*, proposto por Goodson (1995), por se referir à ação dos professores mediante as prescrições que recebem. Muitas vezes, em função de sua experiência e próprias necessidades, eles definem o que consideram necessário

a ser ensinado, bem como a metodologia de ensino. Por conta disso, o currículo sofre um processo de reelaboração que muitas vezes contraria o currículo prescritivo elaborado pelas autoridades educativas.

Com relação à justificativa para a realização dos Testes Unificados, a Diretoria de Educação afirmou que a aplicação desses instrumentos avaliativos era necessária para racionalizar o sistema educacional e garantir a eficácia dos resultados das normativas propostas por ela, conforme consta no trecho do documento a seguir.

A existência de mais de 20 Unidades Escolares, bem como a flexibilidade trazida pela Lei 5.692, tornavam já imperiosa a existência do estabelecimento de padrões mínimos referentes à atuação discente em cada série de forma a permitir uma real proporcionalidade entre o nível escolar atingido e aquisição dos conhecimentos necessários para a finalização do 1º grau [...]. Tal instrumento de avaliação, ao lado de permitir uma aferição do sistema, facilitando a correção dos seus problemas setoriais, tornaria possível a transferência de alunos sem as posteriores dificuldades de adaptação comuns nesses casos. Adotou-se como solução uma avaliação unificada, baseada nos objetivos mínimos de cada bimestre, estabelecidos em conjunto entre a Diretoria de Educação e o Serviço de Supervisão das Unidades Escolares, e a qual se atribui o valor de 30% da avaliação total do aluno (CURITIBA, 1975b, p.115-116).

Vale lembrar que o discurso de planejamento e racionalização visando à eficiência do trabalho pedagógico estava presente no 2º Plano Curricular e era condizente com as propostas das políticas vinculadas às ideias desenvolvimentistas da época, pelo fato de, naquela conjuntura, a educação ter assumido um papel de suma importância para o desenvolvimento do Estado e da população paranaense, em função de dois argumentos básicos, já apresentados por Gonçalves:

1) Considerando que também há justificativas do processo modernizador, como visando a assegurar o bem-estar social, a expansão do acesso à escola passa a ser parte do processo de desenvolvimento do Estado; e 2) essa expansão é necessária para a formação de mão de obra mais qualificada ao novo cenário econômico que se buscava construir, industrializando (GONÇALVES, 2012, p. 28).

Ainda sobre essa questão, Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd (2003) afirma em sua dissertação de mestrado, *História do Paraná: a construção do código disciplinar e a formação de uma identidade paranaense*, que, com a prática dos Testes Unificados, a Diretoria de Educação poderia ‘acompanhar’ e ter o ‘controle’ da efetivação da proposta de ensino vigente” (GEVAERD, 2003, p. 96). Sobre isso, em entrevista, a autora complementou:

Os testes eram organizados pela equipe do Departamento de Ensino, vinham lacrados e só eram abertos no dia do teste. A professora da turma não podia aplicar o teste, era professor de outra disciplina. A professora da turma ficava à disposição para tirar as dúvidas dos alunos, caso surgissem no decorrer dos testes. Considero que o objetivo era de controle do ensino e não lembro se a correção era feita pelos próprios professores, também não lembro se retornava para nós professores algum levantamento com as informações das notas (GEVAERD, 2021).

Dada a importância do papel da educação sob a perspectiva desenvolvimentista, é coerente que o sistema de ensino seja pensado para colaborar com o desenvolvimento do Estado e da sociedade, especialmente no que tange aos aspectos econômico e social. Lembrando também que essa ideia era condizente com o contexto da ditadura civil-militar, baseada na Doutrina de Segurança Nacional, a qual pregava que os objetivos do Estado eram: “a Segurança, visando criar e manter a ordem política, econômica e social; e o Desenvolvimento, que tinha como finalidade promover o Bem Comum” (ESG, 1975, p. 26 apud GONÇALVES, 2012, p. 18).

Além disso, a ideia de avaliação, acompanhamento, supervisão e controle do processo são compatíveis com a lógica da racionalização do sistema educacional para garantir a eficácia dos resultados das políticas propostas pela Diretoria de Educação.

A crença na normalização como garantia de eficiência do sistema educativo, o controle sobre os objetivos e conteúdos do ensino pressupõem a obtenção de sucesso na administração do sistema e da sua funcionalidade. Por outro lado, não se pode ignorar o descontentamento apresentado pela Gevaerd, pois, ao considerar a importância do papel desempenhado pelos professores na cultura escolar é preciso analisar a posição deles frente às prescrições oficiais.

3.3 O PROJETO DE ESTUDOS SOCIAIS A PARTIR DA LONGA DURAÇÃO

A instituição dos Estudos Sociais nos currículos das escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba ocorreu por meio de dois projetos educativos: pelo 2º Plano Curricular da Diretoria de Educação (volume III), elaborado por técnicos da administração municipal, considerado o projeto oficial e pelo *Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração* – elaborado pelos professores Cecília Maria Westphalen e Sérgio Odilon Nadalin, do Departamento de História da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Embora não seja objetivo do presente trabalho fazer uma análise específica sobre o Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração, é importante apresentá-

lo e analisá-lo, já que fez parte da conjuntura investigada e marcou a história da educação municipal de Curitiba.

O projeto aqui mencionado foi desenvolvido mediante um convênio firmado entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Departamento do Ensino Fundamental (DEF) da Prefeitura de Curitiba, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN)³¹ e o Departamento de História da Universidade Federal do Paraná (UFPR), nos anos de 1975 a 1977 (UFPR, 1977, p. 9). E, para ser posto em prática, firmou-se também uma parceria com o Departamento do Bem-Estar Social da Prefeitura Municipal de Curitiba/Diretoria de Educação, que cedeu turmas de algumas escolas da Rede Municipal de Ensino para a sua aplicação.

O Projeto de Estudos Sociais, a partir da longa duração, fundamentava-se na concepção de Fernand Braudel sobre a multiplicidade do tempo social. Para este autor, não existe um tempo social de uma única e simples duração, o estudo deve ser realizado pelo menos em três fronteiras de tempo: acontecimentos (curta duração), conjunturas (média duração – 10, 20 ou 30 anos), estruturas (longa duração – muitas dezenas de anos). Nesse sentido, o principal objetivo do projeto era testar matrizes no ensino de 1º grau, que permitissem relacionar de modo integrado as Ciências dos Homens, organizando sequencialmente os conteúdos, considerando o conceito de longa duração (UFPR, 1977).

Para tanto, a Coordenação de Estudos Sociais, representada pelas professoras Denise Grein dos Santos, Fahide Calluf Dovai, Rosa Mary Isfer Calluf e Ruth Sass, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em parceria com os professores Cecília Maria Westphalen e Sérgio Nadalin, do Departamento de História da UFPR, orientavam as professoras envolvidas no projeto.

Dentre as instituições educacionais que participaram do Projeto estava a Escola Municipal Júlia Amaral Di Lenna, onde a entrevistada Elba Lory Stencil Todeschi lecionava Integração Social para a 4ª série.

Todeschi, formada pela Escola Normal, era professora na Escola Municipal Júlia Amaral Di Lena, umas das primeiras escolas da Rede Municipal de Ensino a colocar em prática o referido *Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração*. De

³¹Este Programa foi criado pelo Decreto nº 70.067, de 26 de janeiro, de 1972, “com o objetivo principal de aperfeiçoar o sistema de ensino de primeiro e segundo graus no Brasil”. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/n1970-1979/decreto-70067-26-janeiro-1972-418584-publicacaooriginal-1-pe.html>

acordo com ela, foi essa inserção que a despertou o desejo em realizar licenciatura curta em Estudos Sociais, concluída na década de 1980.

Ela participava das reuniões pedagógicas realizadas aos sábados para elaborar, junto com a coordenadora e orientadora educacional, os planejamentos das aulas atreladas às “novas” propostas (TODESCHI, 2021). Sobre isso afirmou que:

Nos sábados, quando a gente tinha reuniões pedagógicas, às vezes a gente se reunia com essas escolas que estavam dentro do *Projeto* [...]. Nós tivemos que estudar e se aprofundar dentro do método desse *Projeto*. Era completamente diferente. Não era tradicional. Não era aquele Estudos Sociais tradicional (TODESCHI, 2021).

Na escola onde Todeschi trabalhava, o *Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração* foi posto em prática no turno da manhã. Já à tarde, as professoras trabalhavam Integração Social, de modo tradicional. A depoente informou que

os conteúdos de História inseridos em Integração Social, no Projeto da longa duração, eram mais trabalhosos. Você começava bem lá no início das coisas. Por exemplo, você ia falar sobre os índios: como o índio ia beber água, se ele não tinha torneira? Cabia ao aluno organizar os dados para solucionar os problemas que lhe eram propostos (TODESCHI, 2021).

Essa era uma das premissas que constava no plano curricular elaborado para o desenvolvimento do Projeto, a ênfase era dada à aprendizagem por descoberta. Esta proposta procurava partir da vivência do aluno sobre a qual ele realizaria suas operações, de acordo com sua etapa de desenvolvimento, conforme a citação a seguir:

A integração de conteúdo e processo se efetiva nas operações. Em primeiro lugar, o professor faz que o aluno venha agir sobre o conteúdo. Em seguida, o aluno relaciona a substância do aprendizado à estrutura cognitiva que já possui. Por fim, o aluno deve transformar o significado de aprendizagem em algo maior do que quando começou. É assim que se realiza o que Piaget³² chamada de operação, incluindo a etapa que Bruner³³ considera fundamental na aprendizagem, ou seja, ir além da informação: aprender não deve apenas levar-nos até algum lugar, mas permitir-nos ir além, da maneira mais fácil. Para Piaget, esta é a total acomodação de uma nova estrutura cognitiva (UFPR, 1977, p. 23).

³²Jean Piaget (1896-1980) foi um psicólogo, biólogo e filósofo suíço, conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil. Seus estudos impactaram os campos da Psicologia e Pedagogia.

³³Jerome Seymour Bruner (1915-2016) foi um psicólogo estadunidense que defendia a ideia de que a aprendizagem é um processo que ocorre internamente e não a partir do ambiente, dos fatores externos ao aluno. A teoria de Bruner, denominada teoria da descoberta, valoriza a curiosidade do aluno e o papel do professor nesse processo, como sendo quem deve incitar essa curiosidade.

Em entrevista cedida a Lêda Viana, em 07 de março de 2005, Todeschi reforçou a concepção da criança no centro da prática pedagógica. Por meio do método experimental, por exemplo, conduzia os alunos à compreensão da noção temporal, na perspectiva de superação da concepção tradicional da História, desenvolvendo a sua capacidade de observação.

Eu cheguei até a fazer, na cantina da escola, uns bolinhos para eles sentirem, manusearem mesmo, colocarem o trigo dentro da tigela. E aí a gente perguntava: que material era aquele da tigela? Será que sempre foi aquela tigela? Não! Daí eles voltavam no tempo, sabe? [...] Era muito legal. As crianças trabalhavam mesmo [...] Não era aquela coisa que só o professor que estava na frente, escrevia naquele quadro de giz e datas (apud VIANA, 2006, p. 170).

As crianças eram instigadas a pensar, a estabelecer relações entre o presente e o passado, buscando as mudanças e permanências. A partir da prática de metodologias diferenciadas, Todeschi afirma que

o interesse da criança era diferente! Interesse de raciocinar. Eu fui [durante] muitos anos professora de 1ª à 4ª [...]. Então, era enfadonho para o aluno estudar “aquela” História e “aquela” Geografia [tradicional]. Quando nós começamos com isso, [...] que reação os alunos tiveram [...] de busca, de procurar fazer. E não tinha livro. Eles não precisavam decorar nada [...] [era] uma nova aprendizagem. Tanto para eles, como para nós professores. Eu me vi, assim, mais valorizada! (VIANA, 2006, p. 174).

Vale ressaltar que a participação de licenciados em História na elaboração, execução (professores de 5ª a 8ª série) e acompanhamento da proposta vinculada ao *Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração*, pode ser concebida como uma oportunidade de mudança para formular uma alternativa ao projeto educativo oficial, aproveitando-se da similaridade nos pressupostos da proposta do projeto para a área das humanidades. Desse modo é possível que tenham se apropriado das orientações provenientes da legislação que normatizava a Integração Social, estabelecendo um limite a elas, ou seja, apropriando-se de alguns conteúdos presentes no programa oficial que deveria ser ensinado para reelaborar novos saberes (CHARTIER, 2001).

Todeschi (2001) afirmou que, pensar a inclusão dos Estudos Sociais no currículo do 1º grau sob a perspectiva oficial gerou descontentamento entre profissionais da Rede Municipal de Ensino que eram graduados em História e atuavam da 5ª a 8ª séries. E a ideia do *Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração* seria uma forma de resistir à inserção dos conteúdos de História e Geografia em Integração Social. Uma das professoras que fazia o acompanhamento do Projeto,

Maria Elena de Almeida³⁴, por exemplo, “achava que História era História não era Geografia. Isso refletiu no projeto” (TODESCHI, 2021).

Em conformidade com o conceito de *apropriação* proposto por Roger Chartier, isso pode ser considerado um indício de que alguns se aproveitaram das fissuras no sistema para defesa de projetos próprios, com o objetivo de evitar a fragmentação de conteúdos e a descaracterização das ciências de referência com a implantação da área de Estudos Sociais, na prática didática que deveria ser realizada pelas professoras regentes em sala de aula. Entretanto, isso não se constituiu como regra geral, pois dependia da formação da professora e do modo como se *apropriou* da proposta metodológica apresentada pelo Projeto.

Em “*Artes de Fazer*” na Reforma Escolar: o projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração em Curitiba (décadas de 1970-1980), Viana (2006) apresentou uma análise das leituras que realizou dos relatórios das escolas municipais que participaram do projeto. De acordo com ela,

[...] traziam uma crítica ao procedimento metodológico da pesquisa, alegando que os alunos das escolas municipais não tinham condições para sua realização em suas casas. Outros, evidenciavam uma apropriação contraditória do disposto no discurso prescritivo do Projeto, alegavam que os objetivos e conteúdos dos Estudos Sociais não favoreciam atividades com pesquisas. Tais indícios confirmam a dificuldade de interpretação e usos da proposta curricular do Projeto por parte de alguns professores (VIANA, 2006, p. 173).

Viana demonstrou, portanto, em sua pesquisa o fato de que professoras das séries iniciais consideravam os conteúdos, objetivos e encaminhamento metodológico complexos.

Criticam a abstração excessiva, com linguagem inacessível à criança e difícil para o professor; falta de tempo para o professor preparar as atividades; a extensão dos conteúdos e sua inadequação, assim como a dos objetivos [...]; pouco tempo para trabalhar em sala de aula; a ausência de livros didáticos naquela concepção; dificuldade para o professor realizar pesquisas para as suas aulas; além do tempo tomado por essa área, prejudicando o ensino de outras, entre outros apontamentos (VIANA, 2006, p. 158).

A partir do exposto, foi possível identificar que havia professoras regentes com opiniões divergentes a respeito do *Projeto de Estudos Sociais a partir da longa*

³⁴Formou-se na Escola Normal e em curso de História pela Universidade Federal do Paraná. Foi professora de Estudos Sociais (5ª a 8ª séries) e diretora da Escola Municipal Júlia Amaral Di Lena, onde o Projeto da longa duração foi implantado numa segunda etapa da experimentação, 1976-1978 (VIANA, 2006, p. 19).

duração, tanto que Viana afirmou: “essas práticas renovadoras não eram regras gerais, dependiam da boa vontade, interesse e formação do professor para esse encaminhamento” (VIANA, 2006, p. 173).

Se por um lado algumas professoras aderiram facilmente às propostas prescritivas, outras propuseram negociações ou resistiram à mudança referente às suas práticas de ensino, mantendo o modo como ensinavam. Isso demonstra que, em função de sua experiência e próprias necessidades, os professores definem o que consideram necessário a ser ensinado, bem como a metodologia de ensino, gerando, assim, um processo de reelaboração do currículo (GOODSON, 1995).

3.4 INTEGRAÇÃO SOCIAL - O PROJETO OFICIAL

Não foram todas as turmas das escolas da Rede Municipal de Ensino que participaram do *Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração*, a maioria não participou e a Integração Social era ministrada a partir do currículo oficial, ou seja, das diretrizes presentes no 2º Plano de Educação para o município, concluído em 1975. Entretanto, além das orientações da coordenação de Estudos Sociais (já analisadas anteriormente) e que eram repassadas, em reuniões na esfera da Prefeitura Municipal, havia outras ofertas e formação continuada para as professoras que lecionavam Integração Social?

Desde a implantação da Reforma Escolar (Lei 5.692/71) houve a exigência de uma preparação normativa em cursos realizados pela Secretaria de Estado da Educação, no Centro de Treinamento do Estado do Paraná – CETEPAR (VIANA, 2010) para que as determinações legais fossem cumpridas tanto em âmbito municipal quanto em âmbito estadual. Sobre isso, em depoimento a, a professora Maria Elena de Almeida afirmou: “[...] eu também fiz curso no Estado. Não atuei no Estado, mas fiz cursos com os professores do Estado. [...] Os cursos no CETEPAR eram relativos às leis” (VIANA, 2010, p. 156).

Sobre esse assunto, outra professora, identificada com as siglas M. A, disse em depoimento a Martins:

Eu lembro que o Paraná recebia grandes recursos para o Cetepar, era muito dinheiro. Esses currículos eram rodados aos milhares e qualquer proposta da 1.a a 4.a série, os professores ficavam às vezes uma semana, ou até dez dias discutindo. Mas era assim: as técnicas de ensino, a técnica de formar um painel integrado, como trabalhar com mapas e globos. A grande

preocupação dos cursos do Cetepar era passar técnicas de como trabalhar, nada de discussões de conteúdo (MARTINS, 2001, p. 11).

Conforme aqui exposto, os cursos do CETEPAR serviam para orientar os professores sobre as técnicas de ensino e informações sobre a legislação do período. Para tanto, as reuniões promovidas eram para docentes que atuavam na rede pública de educação, independente se na estadual ou municipal.

Entretanto, inúmeras dificuldades foram enfrentadas pelas professoras no que se refere ao cumprimento dos objetivos definidos pelo 2º Plano. De acordo com Vieira (2012), “poucas reuniões foram realizadas com os professores, não houve tempo para estudar o 2º plano educacional e se despendeu pouco tempo com o atendimento individual aos professores novos, como também ao estudo e à pesquisa, que contribuiu para o aumento das dificuldades” (VIEIRA, 2012, p. 416).

Somente em 1979, a Prefeitura Municipal de Curitiba criou o Programa de Trabalho da Divisão de Treinamento Pedagógico, pela Portaria nº 09, de 17 de julho de 1979, o qual ficou responsável pelos trabalhos destinados ao atendimento dos recursos humanos do município, bem como a melhoria do desempenho das professoras da Rede Municipal por meio de “cursos de treinamento e atualização” (VIEIRA, 2010, p. 282) mediante encontros, palestras, reuniões e cursos de pequena duração. Estes “cursos de treinamento e atualização” se estenderam ao longo da década de 1980.

A partir das orientações repassadas às professoras em reuniões, bem como esses “cursos de treinamento e atualização”, houve uma inovação na forma de lecionar Integração Social que rompesse com uma concepção tradicional de ensino? Além disso, as professoras regentes, não licenciadas em História, se posicionaram frente à inserção dos conteúdos de História em Integração Social? Refletiam sobre a função do ensino de História?

Em relação a essas questões, em entrevista, Gevaerd afirmou:

Mais ou menos de 1980 a 1985, eu assumi a Coordenação de Estudos Sociais na escola em que eu trabalhava, Escola Papa João XXIII. A escolha era por meio de eleições. Essas Coordenações só existiam nas escolas que tinham de 1ª a 8ª série. Nesse período nós da Coordenação, fazíamos o acompanhamento do trabalho dos professores, tanto de 1ª a 4ª série, como de 5ª a 8ª série [...] Nas séries iniciais os conteúdos abordavam, especialmente, aspectos físicos, históricos, culturais, econômicos, políticos e cívicos do bairro, da cidade e do estado. Considero que nesse período a função do ensino em geral e, particularmente, de Estudos Sociais era um ensino mais voltado para as questões de civismo. Os conteúdos de História

e Geografia que eram indicados para serem ensinados era na perspectiva tradicional, grandes vultos, datas e grandes acontecimentos. Por parte das professoras que não eram formadas em História, não lembro de haver uma preocupação sobre a alteração da função do ensino dessa disciplina inserida em Integração Social (GEVAERD, 2021).

Gevard, em outro momento da entrevista, reafirmou que as professoras regentes não pensavam na função do ensino de História, mas em como deveriam cumprir com as prescrições oficiais e lecionar Integração Social. Além disso, os conteúdos a serem lecionados e a metodologia de ensino estavam articulados com uma proposta tradicional de ensino:

Pelo tempo de sala de aula e coordenação, olhando hoje para aquele tempo, enquanto professora de Integração Social e de Estudos Sociais, não pensávamos muito na função do ensino de História. A nossa preocupação era que quando a gente chegava em uma escola recebia um plano, um rol de conteúdo, e tínhamos que seguir. Nós tínhamos reuniões, mas era mais para compreender como íamos trabalhar os conteúdos. “Posso fazer assim? Posso fazer essa atividade?” Não havia reflexão sobre a função do ensino de História. Era mais como fazer, como trabalhar os conteúdos indicados. Era a ideia de um ensino tradicional. Dávamos um conteúdo, passava no quadro, eles [os alunos] copiavam, faziam exercícios, as atividades, usavam o livro didático e respondiam no caderno. Havia muito controle, tinha que seguir o planejamento, se não déssemos conta de um conteúdo, jogávamos para frente, para o mês seguinte. O pessoal de História ou que estava se formando em História talvez tivesse essa preocupação sobre a função do ensino de História naquele período, mas nós, normalistas, não (GEVAERD, 2021).

Sobre os conteúdos de História inseridos em Integração Social estarem submetidos à concepção tradicional de ensino, Todeschi, em entrevista, concordou com Gevaerd ao afirmar: “na escola onde trabalhava, as professoras que não estavam envolvidas no *Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração*, lecionavam os conteúdos de História, sob a concepção de ensino tradicional, valorizando as datas, os valores patrióticos, as comemorações de festas cívicas e culturais” (TODESCHI, 2021).

Alguns autores já demonstraram que o ensino de História sob a perspectiva tradicional era comum à época, estando os conteúdos inseridos em Estudos Sociais ou não. Além disso, não eram apenas as professoras regentes que adotavam essa metodologia de ensino, mesmo os professores especialistas também abordavam os conteúdos de História dessa maneira.

Desde que se constituiu como disciplina escolar, em função de seu referencial teórico-metodológico – escola metódica –, a História pautou-se na memorização como método de aprendizagem, pelo conhecimento posto como verdade absoluta, pela

pretensão de neutralidade do historiador e da explicação histórica, pela linearidade e cronologia temporal única, pela ênfase na dimensão política dos fatos e na história como resultado da ação individual e, portanto, pela valorização de datas, nomes, personagens heroicos. Além disso, essa abordagem da História valorizava somente o passado, sendo configurada sob o positivismo (NADAI, 1992).

Sob essa perspectiva, e em conformidade com Viana (2006, p. 14), é possível que a institucionalização dos Estudos Sociais tenha mantido inalterado o referencial teórico-metodológico das ciências de referência que o constituíam, no caso da História, a vertente do positivismo. Portanto, ele apenas deu continuidade à perspectiva de um ensino de História linear, evolucionista, factual (VIANA, 2006). Além disso, Bittencourt (2000), ao analisar as reformas curriculares da disciplina de História, no final do século XX, concluiu que, embora houvesse críticas à abordagem positivista dos conteúdos dessa disciplina, e as justificativas vinculasse-se às novas concepções historiográficas, como a Nova História Francesa e a Historiografia Social Inglesa, ainda não havia ocorrido “[...] a almejada superação do ensino de História, baseado no tempo cronológico como único ordenador das mudanças” (BITTENCOURT, 2000, p. 159).

Seguindo por essa linha, Telles (2015), ao investigar sobre os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas ideias sobre História e ensino de História, demonstrou que:

o ensino de História escolar no Brasil está historicamente relacionado a uma longa e forte tradição de promoção de uma memória nacional específica, a qual privilegia feitos, nomes e datas que favorecem uma elite relacionada ao poder vigente. Por isso mesmo, essa matriz pedagógica ainda influencia a formação dos estudantes, pois os próprios professores também são acometidos por essa tendência em sua forma de ensinar História (TELLES, 2015, p. 29).

Entretanto, a autora afirmou que, no caso das professoras regentes, isso era mais evidenciado, pois o lugar que a História ocupou na cultura escolar se estendeu por muito mais tempo (TELLES, 2015), fato este vinculado à formação acadêmica das professoras. Sobre essa questão, Fonseca (2003), realizou uma pesquisa a respeito das propostas curriculares sobre o ensino de História, nos estados de São Paulo e Minas Gerais, na década de 1970, demonstrando alguns limites em relação ao ensino de História nas séries iniciais. A autora constatou que, o fato das professoras não serem habilitadas nesta disciplina facilitava o controle e as imposições de conteúdos

e metodologias, havendo, algumas vezes, a aceitação, sem questionamentos, dos conteúdos presentes nos programas e livros didáticos como saber verdadeiro e indiscutível. Também, apontou para a questão da secundarização da disciplina História frente à Língua Portuguesa e Matemática. Ela afirmou que, da 1ª a 4ª séries, dava-se destaque à leitura, escrita, palavras e textos. A História compondo Estudos Sociais era lembrada apenas em dias que antecederiam as avaliações ou em dias de comemorações cívicas (FONSECA, 2003).

Em concordância com Fonseca (2003), Moreno (2003), ao escrever sobre a implantação do sistema escolar republicano no estado do Paraná, defendeu que, desde o início do século XX, já havia uma cultura escolar instituída no Ensino Primário que privilegiava o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, em detrimento de outras disciplinas como a História. Para o autor, o Ensino Primário teve sua identidade forjada durante boa parte do século XX com um *ethos* profissional caracterizado pelo magistério, pela definição dos saberes elementares, pela idade das crianças, etc. Ou seja, as finalidades sócio-políticas e culturais atribuídas ao então ensino primário se “[...] sobrepuseram às demais facetas que compõem o entorno e o âmago da escolarização, incluindo teorias, métodos pedagógicos e renovação disciplinar [...], pelo menos até o final da ditadura militar, por volta de 1985” (MORENO, 2010, p. 11).

Outra questão atrelada à cultura escolar e à formação das professoras regentes é o ensino de História e de Geografia de forma integrada. Vale lembrar que desde a década de 1930, o Movimento pela Escola Nova contestava o projeto educativo tradicional e defendia inovações na área educacional, dentre elas, a inserção de História e Geografia em Estudos Sociais. Com inspiração da pedagogia norte-americana e, em especial, tomando como referência as concepções de John Dewey, defendiam que as disciplinas escolares não deveriam ser ensinadas de forma isolada ou compartimentada, em especial, História e Geografia. Estas, ao compor Estudos Sociais, dentre outras coisas, deveriam relacionar-se às questões diretas do cotidiano do estudante para terem uma ampla visão sobre os diferentes aspectos da vida, obtendo conhecimentos necessários para atuarem na sociedade e, dessa forma, superariam a concepção tradicional de ensino na prática escolar.

A partir da década de 1930, os Estudos Sociais passaram a compor o currículo da escola elementar de alguns estados brasileiros, como área de conhecimento (NADAI, 1988). Em apoio a isso, foi implantado no país, em 1953, o Programa de Assistência Brasileiro-Americano de Ensino Elementar (PABAE),

resultado de um acordo assinado entre o Brasil e os Estados Unidos (SCHMIDT, 1985). Tal programa estendeu-se por todo o país e tinha como principal objetivo melhorar o ensino primário brasileiro e, para isso, as Escolas Normais foram naturalmente identificadas como sendo de suma importância para a implantação de ações para a melhoria do ensino primário (PAIVA; PAIXÃO, 2002). A partir disso, ocorrem mudanças nos programas curriculares, mais especificamente nas matérias que tratavam “das atividades e dos feitos do homem: geografia e história” (SCHMIDT, 1985, p. 210). Essas matérias passaram a compor, obrigatoriamente³⁵, a grade curricular das Escolas Normais. As professoras normalistas deveriam receber formação para que pudessem ser capazes de promover aos alunos o desenvolvimento de habilidades sociais (compreender o mecanismo das relações humanas, vistas sob o aspecto das relações das pessoas com as pessoas, das pessoas com as instituições, das pessoas com os produtos) de forma integrada, mediante atividades em sala de aula: troca de experiências, dramatizações, construção de materiais, experiências da comunidade, atividades de pesquisas, interpretação de vocabulário específico, uso da biblioteca, uso de materiais, como globo, mapas, linha do tempo (SCHMIDT, 1985).

Corroborando com essa questão o fato de que, mesmo antes da Integração Social compor, obrigatoriamente, o currículo de 1ª a 4ª séries, em conformidade com a Lei 5.692/71, o ensino integrado de História e Geografia já fazia parte do cotidiano das professoras regentes, inclusive, em Curitiba. Para tanto, importa destacar a entrevista realizada com Fahid Calluf (2021), que foi professora de Integração Social e Estudos Sociais na Rede Municipal de Ensino, além de coordenadora da área de Estudos Sociais, orientando professoras de 1ª a 8ª séries. Calluf chamou a atenção para o fato de que já havia uma cultura instituída no ensino de 1ª a 4ª séries, em que as professoras, já acostumadas em lecionar todas as disciplinas, integravam os conteúdos. Assim sendo, Integração Social soava familiar a elas, não teria sentido pensar em uma separação das disciplinas História e Geografia (CALLUF, 2021).

Para as séries iniciais eram apresentados os conteúdos do 2º Plano Curricular, o que as professoras deveriam fazer era pegar aqueles conteúdos e trabalhar. E elas não deixavam de trabalhar História e Geografia de forma integrada como já estavam acostumadas, apenas os conteúdos eram um pouco diferentes. Já era uma cultura instituída. Para elas, era mais fácil trabalhar assim (CALLUF, 2021).

³⁵ Em conformidade com o artigo 35 da Lei nº 4.024/61.

Lecionar História e Geografia de forma integrada era algo que já havia sido consolidado com o passar do tempo, uma vez que as professoras aprenderam durante a sua formação acadêmica. De igual modo, o não conhecimento das especificidades inerentes ao ensino de História, bem como a abordagem dos conteúdos de forma tradicional, faziam parte desta formação. Sendo as práticas um dos elementos da cultura escolar, “que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar” (JULIA, 2001, p. 25), é compreensível que, por não serem licenciadas em História, não realizassem uma problematização crítica a respeito da função do ensino dessa disciplina para resistir ou questionar o ensino de Integração Social.

Durante o desenvolvimento deste capítulo foi possível conhecer os Planos de Educação elaborados para a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em diferentes épocas da política municipal que, em conformidade com a legislação nacional, serviram de diretrizes curriculares para as escolas dessa rede. Tomando como foco de análise o 2º dos três Planos de Ensino, foi possível conhecer as orientações legais para o ensino de História inserido em Integração Social, bem como a aplicação, por parte da Diretoria de Ensino, de Testes Unificados, que tinham como objetivo verificar a aprendizagem dos alunos das escolas municipais, mas que acabavam não respeitando o ritmo próprio das professoras e dos alunos frente ao processo de ensino e aprendizagem.

No decorrer deste capítulo também foi possível compreender que, o ensino de História inserido em Integração Social para as turmas de 1ª a 4ª séries da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, apresentou-se a partir de duas propostas distintas: o *Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração* e o 2º Plano Curricular de Educação – Plano oficial. Por um lado, algumas das professoras entrevistadas participaram da proposta do projeto cumprindo com as orientações dadas pelas coordenadoras graduadas em História. Porém, vale lembrar que isso não se constituiu como regra geral, pois dependia do modo como cada professora se *apropriou* da proposta metodológica apresentada pela coordenação do projeto. Por outro lado, a conduta de trabalhar História e Geografia de forma integrada, e de acordo com as diretrizes presentes no 2º Plano Curricular, vinculava-se à sua formação docente e já ocorria há muito tempo, a ponto de se tornar uma prática inculcada no processo educacional e, por isso, não gerava estranheza, resistência ou questionamento das professoras sobre a inserção de História em Integração Social. Além disso, Faria Filho (1988), ao demonstrar a dinamicidade da lei em legitimar e ser legitimada, uma vez

que a legislação não é pura imposição, mas inspiradora de práticas e inspirada por elas (FARIA FILHO, 1998, p. 108), ajuda a entender que Integração Social não inaugurou algumas práticas, no entanto, reforçou a prática de se trabalhar História e Geografia de forma integrada e de forma tradicional.

4 O RETORNO DA HISTÓRIA NO CURRÍCULO DE 1ª A 4ª SÉRIES-EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA: PRESCRIÇÕES, APROPRIAÇÕES, MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

Neste capítulo será apresentado o processo do retorno da História ao currículo de 1ª a 4ª séries em escolas municipais e sua (re)configuração no contexto pós- ditadura civil-militar. Serão analisadas prescrições, apropriações e representações dos grupos envolvidos nesse processo, a partir da investigação de fontes escritas e relatos orais das ex-coordenadoras da área de Estudos Sociais e ex-professoras de 1ª a 4ª séries, que atuaram na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, com o intuito de verificar as mudanças e permanências relacionadas ao ensino de História.

4.1 O RETORNO DA HISTÓRIA NO CURRÍCULO E UM NOVO PLANO DE EDUCAÇÃO PARA O MUNICÍPIO DE CURITIBA

O processo de abertura política no Brasil, ocorrida de forma “lenta, gradual e segura”, assim pretendida pelo governo do então presidente general Ernesto Beckmann Geisel³⁶ caracterizou-se por importantes acontecimentos que afetaram a conjuntura política e social brasileira, na década de 1980, acontecimentos esses marcados, de acordo com Dermeval Saviani (2018), em certa medida, pela camuflagem dos antagonismos entre as classes sociais fundamentais, abrindo espaço para a obtenção do consentimento dos dominados à transição conservadora negociada pelas elites dirigentes (SAVIANI, 2018, p. 292).

Neste contexto, a política educacional foi marcada por medidas vinculadas ao neoconservadorismo. “Diante do mote do ‘Estado mínimo’ passa-se a considerar a chamada ‘decadência da escola pública’ como resultado da incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso advoga-se, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado” (SAVIANI, 2018, p. 293).

Diante desse cenário, profissionais da área da Educação, que desde o final da década de 1970 vinham lutando para superar os limites da política educacional implantada pelo governo ditatorial, novamente se organizaram e, a partir de 1980,

³⁶ Foi presidente do Brasil no período que se estende de 1974 a 1979.

promoveram uma série de Conferências (como mostra a cronologia a seguir), intituladas de Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), visando discutir a política educacional e interferir no seu encaminhamento:

- I CBE (1980), tema central: A política educacional;
- II CBE (1982): Educação: perspectiva na democratização da sociedade;
- III CBE (1984): Da crítica às propostas de ação;
- IV CBE (1986): A educação e a Constituinte;
- V CBE (1988): A lei de diretrizes e bases da educação nacional;
- VI CBE (1991): Política Nacional de Educação (SAVIANI, 2018, p. 294).

As CBEs foram organizadas pela Associação Nacional de Educação (ANDE), pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) e pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e tiveram como objetivo promover um espaço de debate e discussão para se pensar a questão da educação pública.

A atmosfera marcada pela abertura política e discussões a respeito da reconfiguração dos aspectos políticos da sociedade brasileira, em nível nacional e estadual, repercutiu nas discussões e debates referentes ao campo educacional no âmbito municipal.

Ao assumir a Prefeitura de Curitiba, Maurício Fruet (1983 – 1986), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), propôs uma democracia participativa para repensarem os caminhos trilhados pela educação municipal. Para tanto, no período de 22 de setembro a 9 de dezembro de 1983, a Prefeitura promoveu o I Simpósio Educacional do Departamento de Educação, do qual participaram professores e funcionários da Rede Municipal de Ensino, com o objetivo de formular uma política educacional centrada na ideia de educação para uma escola aberta. O Simpósio culminou na elaboração do documento *Políticas de Educação para a Escola Aberta*, elaborado pelo Departamento de Educação de Curitiba (1984), e que passou a orientar a proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino no período. Segue, para apreciação, trechos deste documento.

Entendemos “Escola Aberta” como aquela que oportuniza aos membros da comunidade transmitir suas experiências numa relação de troca. É aquela que através da prática social, do conteúdo organizado, do pensamento coletivo, de um trabalho conjunto, do confronto das relações sociais, promove a articulação dos universos sociais, respeitando o contexto cultural do aluno e a expressão do seu conhecimento, ao mesmo tempo que propicia acesso à cultura elaborada, tendo como fundamental não a substituição de uma cultura pela outra, mas a complementação, o enriquecimento mútuo, ou seja, a troca do saber. Uma Escola Aberta é, portanto, aquela vinculada aos

interesses das camadas populares, é ela que transporta as aspirações e necessidades da população para a ação pedagógica e que assume o compromisso não só do acesso, mas da permanência da criança na escola (CURITIBA, 1984 apud MIRA; CARTAXO; GASPARIM, 2020, p. 45).

A Escola Aberta pode ser entendida como aquela favorável a que “os membros da comunidade” transmitissem suas experiências numa relação de troca. Entretanto, o documento não trazia uma proposta curricular, apenas uma nova forma de olhar a educação, enfatizando o papel do professor nesse processo. Além disso, visava “a superação da concepção liberal de educação, adotando uma postura progressista, com a denúncia do autoritarismo e da tecnocracia vigentes no período ditatorial” (VIEIRA, 2010, p. 285).

Como política do Departamento de Educação de Curitiba, a Escola Aberta orientou a elaboração das ações educacionais: a democratização do poder com eleições diretas para diretores de escolas; o aperfeiçoamento sistemático de recursos humanos; reestruturação do currículo escolar; valorização das manifestações culturais da comunidade; valorização do educador e cooperação com outros órgãos governamentais e acadêmicos (CUNHA, 1991).

Neste mesmo contexto de discussões a respeito da reformulação do currículo para as turmas de pré a 4ª série das escolas municipais de Curitiba, ocorreu o movimento pela “volta do ensino de História” (SCHMIDT, 2012, p. 86), sendo a principal solicitação seu retorno ao currículo como disciplina específica e o desmonte dos Estudos Sociais. De acordo com Schmidt,

Nesse contexto, há que se destacar a existência de várias propostas curriculares, 23 no total, segundo estudos de Bittencourt (1998), elaboradas por diferentes sistemas estaduais e municipais de educação, e sua discussão por professores de História de escolas públicas, em diferentes Estados brasileiros (SCHMIDT, 2012, p. 86).

É importante ressaltar que, desde o início da década de 1980, já ocorriam debates sobre o retorno da História como disciplina específica no currículo. Em nível estadual, a Associação Paranaense de História – APAH (fundada no final da década de 1970) teve papel importante nestes debates, bem como a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), que atuava em nível nacional.

No I Encontro Paranaense de História e Educação, promovido pela APAH e ocorrido do dia 1º a 5 de agosto de 1983, após um debate sobre a volta da História e

da Geografia como disciplinas específicas nos currículos, foi redigido um documento e enviado à Secretaria Estadual de Educação. Tal documento foi assinado por integrantes da ANPUH e da APAH, por professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e de outras entidades. Segue para análise um trecho deste documento:

Diante da gravidade em que se encontra o processo educacional brasileiro, as entidades signatárias do presente documento firmam posição, visando a salvaguarda da área humanística no âmbito do Ensino do 1º e 2º graus. Um balanço feito após doze (12) anos de implantação da Lei 5692/71, que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, revela realidades indiscutíveis; a deformação do ensino em geral; a desqualificação dos cursos profissionalizantes; a saturação do mercado de trabalho; a "panacéia" da licenciatura curta; a dissolução ensino-pesquisa; a não-integração escola-comunidade e a crescente privatização do ensino em todos os níveis. [...] A imposição dos Estudos Sociais resultou na prática em absoluto e comprovado insucesso. Estudos Sociais, como tal, não cabe em qualquer definição de ciência, não podendo, portanto, ser tratado como disciplina com definição própria. Na verdade, essa pretensa área substituiu disciplinas específicas e consagradas como área de conhecimento, pois sua implantação não se processou em função do conteúdo próprio, mas sim repartindo sua carga horária em parte História, parte Geografia e parte OSPB, na tentativa de ensinar estudos gerais, visando sua integralização [...]

A partir das considerações expostas, as entidades comprometidas na luta pela melhoria da qualidade de ensino e reformulação dos sistemas educacionais vigentes, propõem o retomo da História e Geografia [...] Portanto, entendem os professores, estudantes e entidades [...] que a concretização de uma verdadeira formação humanística deve ter a História, a Geografia, a Sociologia e a Filosofia como instrumentos não só de análise crítica da realidade social, como também de elementos dinâmicos de transformação desta realidade (APAH, 1983, p. 329-332).

Este documento da APAH chama a atenção não só por deixar claro uma posição contrária aos Estudos Sociais como substitutos da História e Geografia como disciplinas específicas, mas pela forma como a conceituaram. O documento não reconhece os Estudos Sociais como uma disciplina, por considerarem que ela não é uma ciência, como História e Geografia.

De acordo com o exposto no documento, Estudos Sociais substituiu História e Geografia sem ter conteúdo próprio, mas tendo que apenas repartir sua carga horária “em parte História, parte Geografia e parte OSPB”. Esta questão remete ao fato de que as disciplinas de História e Geografia passaram a compor Estudos Sociais sendo ambas descaracterizadas em sua epistemologia. Isso contribui para o não reconhecimento dos Estudos Sociais como uma disciplina. Entretanto, se submetermos os Estudos Sociais ao conceito de *disciplina escolar* proposto por Chervel, podemos considerá-la como uma disciplina. O autor concebe a escola como um campo de conhecimento relativamente autônomo por ser portadora de uma cultura própria, geradora de seus próprios saberes. Para ele, as *disciplinas escolares* são

criações originais e espontâneas do sistema escolar, que forma os indivíduos, mas também “[...] uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 184). Portanto, defende a especificidade da cultura que a escola produz e critica os esquemas de explicação do saber escolar enquanto saber inferior ou derivado de outros saberes tidos como superiores.

A preocupação com a mudança no ensino de História, em meio à redemocratização do Brasil, trouxe questões importantes para serem analisadas. Muitos problemas foram apontados, os quais serviram de justificativa para o desmonte dos Estudos Sociais. Dentre os problemas levantados sobre o ensino de História, estava a cisão entre o ensino ministrado pelos professores e a produção do saber histórico, visto que “no lugar da problematização entrava em cena a história ordinária dos fatos, da linearidade” (LIMA, 2007, p.164) e o afastamento da História frente ao cotidiano dos alunos. Deste modo, como apontou Bittencourt (2004), ao ensino de História era necessária a “[...] introdução de novos personagens, crítica do saber tradicional e da História ontológica, maior atenção aos movimentos sociais e à realidade dos alunos [...]” (BITTENCOURT, 2004, p. 45). Sob essa perspectiva, justificam-se as propostas de reformas curriculares que imprimiam para História uma dimensão crítica, influenciadas pelas inovações trazidas pela Nova História³⁷ e pela Historiografia Social Inglesa³⁸ (MATHIAS, 2011).

A título de exemplificação, Fonseca (2003) demonstrou, em uma pesquisa realizada, que as propostas curriculares para o ensino de 1º e 2º graus, elaboradas pelos Estados de Minas Gerais e São Paulo, a partir de 1983, foram inspiradas pela Nova História e pela Historiografia Social Inglesa, respectivamente. Na proposta de São Paulo, o ensino era realizado por meio de eixos temáticos, situando-se dentro do movimento de renovação historiográfica. Já na proposta de Minas, eram evidentes os temas voltados para o modo de produção capitalista. Entretanto, ambas as propostas se preocuparam em propor a discussão de novos temas, a interpretação de novas fontes e diferentes problemáticas.

³⁷A História Nova, criada pela terceira geração dos *Annales*, durante as décadas finais do século XX propôs analisar a construção de sujeitos e dos sentidos de suas ações. Para isso, era fundamental a valorização dos mais variados tipos de fontes existentes sobre o cotidiano desses sujeitos, suas práticas, representação e invenção.

³⁸A Historiografia Social Inglesa propunha repensar a abordagem sobre as classes trabalhadoras, propondo uma revisão dos estudos marxistas.

Em conformidade com o exposto, na década de 1980, no Brasil, houve um movimento que procurou substituir a forma tradicional de ensinar História e, ao mesmo tempo, introduzir novos materiais, novas fontes, novas problematizações e ações de sujeitos que antes eram excluídos da História ensinada.

A organização do ensino de história não mais consistia em celebrar grandes feitos e personagens, mas sim em discutir os problemas da realidade social vivida. Incorporaram-se sujeitos e ações marginalizados pelas políticas educacionais oficiais. Cindiu-se o mito do progresso como algo positivo e destino indelével da nação. A linearidade não mais ditava o tempo histórico, que largou de ser um acúmulo dos acontecimentos políticos da história europeia. A relação entre passado, presente e futuro sofreu alteração dada a inserção do ensino por meio de novos temas e novos problemas (MATHIAS, 2011, p.45-46).

Mas, para essa mudança ser colocada em prática, era necessário reformular o currículo e propor o retorno da História como disciplina específica a ser ensinada nas escolas de 1ª a 8ª séries.

No Paraná, mesmo antes do Parecer nº 332/84, já ocorriam debates acerca do processo do desmonte dos Estudos Sociais, inclusive, durante o I Encontro de História e Educação, promovido pela APAH, houve espaço para falar sobre o assunto:

[Durante o I Encontro de História e Educação] dentro dos Estudos Sociais foi abordado especificamente a disciplina História [...] Como a maioria dos professores das Escolas Municipais atua de 1ª a 4ª série, verificou-se a necessidade entre os professores presentes no Encontro, em aprofundar a discussão sobre a questão do Ensino de Estudos Sociais nestas séries. Foi sugerida a formação de um grupo de estudos a nível Municipal tendo comum interesse questões como:

- a área de Estudos Sociais deve ser desmembrada em História, Geografia e outras disciplinas desde as primeiras séries? Ou apenas deverão ser repensados os conteúdos e metodologias atuais?
 - como levar o professor a realizar um trabalho de forma crítica?
 - como possibilitar ao professor a atualização permanente com relação aos conteúdos trabalhados?
 - como adequar a metodologia à realidade dos alunos da periferia urbana?
- (CURITIBA, 1983, p. 02).

O I Encontro de História e Educação levantou importantes questões sobre a situação dos Estudos Sociais³⁹, ofertado para as turmas de 1ª a 4ª séries, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, quanto aos aspectos do conteúdo, metodologia e condições de trabalho das docentes. Diante de tais questões acatou-se a sugestão

³⁹ O relatório utiliza o termo Estudos Sociais, entretanto, a terminologia que aparece no currículo oficial é Integração Social.

sobre a criação de um grupo de estudos de Estudos Sociais para atuar junto às professoras regentes da Rede Municipal.

Inicialmente, o grupo foi constituído por 15 (quinze) integrantes, entre professoras de 1ª a 4ª séries, a maioria habilitadas em História, Geografia e Pedagogia e supervisoras da Rede Municipal de Ensino. Para a concretização dos trabalhos, o grupo interagiu também com especialistas das áreas de História e Geografia, sendo a maioria do Departamento de História da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Decidiram que cada membro do grupo deveria levantar, junto à Escola em que atuasse, os problemas e dificuldades com relação ao ensino de Integração Social (CURITIBA, 1983, p. 3). Ao todo, o grupo de estudo realizou 8 (oito) reuniões quinzenais. Entretanto, os encontros não prosseguiram devido a vários fatores, sendo um deles “a freqüência inconstante de muitos membros do grupo” (CURITIBA, 1983, p. 3).

A seguir, um trecho do relatório referente a uma proposta de trabalho desenvolvida pelo grupo de estudos de Estudos Sociais no período de setembro a novembro de 1983, para ministrar os conteúdos de História nas 1ªs séries.

IV – Propostas:

[...]

- Para uma reformulação do currículo dos Estudos Sociais, deveria haver um debate para repensar a História, Geografia, Educação, além de palestras, cursos para especialização ou extensão (para que haja uma aproximação de metodologia de História), não só para regentes, como também para as direções.

[...]

- Necessidade de manter o presente grupo de estudos, que deverá contar com orientação bibliográfica e de especialistas.

[...]

- Trabalhar mais as noções de tempo, espaço e relações sociais a partir daí é possível introduzir de fato a noção de História.

- A História deve ajudar o aluno a desenvolver o raciocínio, e neste sentido os testes de avaliação devem enfatizar a compreensão das mudanças sociais, em vez de datas e nomes.

[...] (CURITIBA, 1983, p. 6).

Em resposta ao movimento pela “volta do ensino de História” (SCHMIDT, 2012, p. 86) à escola básica, do qual se envolveram escolas públicas e privadas paranaenses, o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou, em 9 de novembro de 1984, o Parecer nº 332 (PARANÁ, 1984), que tratou dos “Estudos Sociais e seu desmonte no ensino do 1º grau”. De acordo com este documento, a área de Estudos Sociais não seria extinta, mas poderia ser trabalhada com a História e a Geografia separadamente.

	Ciências	Matemática	270 h	4	4	4	4				
		Ciências Físicas e Biológicas e Programas de Saúde		3	3	3	3				
P. D. V. I	Comunicação e Expressão	Inglês		2	2	2	2				
	Ciências	Desenho Geométrico		1	1	1	1				
Iniciação ao Trabalho	Iniciação às Técnicas Agrícolas	Técnicas Agrícolas		2	-	2	-				
	Iniciação às Técnicas Industriais	Técnica Industrial e Indústria Caseira		2	2	2	2				
	Iniciação às Técnicas Comerciais	Técnica Comercial e Prestação de Serviços		-	2	-	2				
		Ensino Religioso	1								
Total Horas semanais				28	28	28	28				

FONTE: CURITIBA, 1986b, p. 28 (grifos da autora).

Como mencionado anteriormente e, a partir da análise do currículo (QUADRO 9), o Parecer nº 332/84 não extinguiu a área de Estudos Sociais, porém, consentiu que o ensino de História e de Geografia fossem ministrados separadamente. A Rede Municipal de Ensino de Curitiba estabeleceu cinco aulas semanais para a área de Estudos Sociais, porém, a decisão da distribuição do número de aulas, na grade curricular, deveria ser discutida em cada escola, de acordo com as suas necessidades, desde que respeitada a determinação da legislação em vigor (CURITIBA, 1984).

Em 1985, Roberto Requião (PMDB) foi eleito prefeito de Curitiba. Com relação à área da Educação, sua gestão (1986-1989) caracterizou-se por dar continuidade às propostas de seu antecessor, dentre as quais se destaca a ideia de uma educação para a escola aberta. No mesmo ano em que ele tomou posse como prefeito, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou pelo Parecer nº 785, em 6 de novembro, a separação definitiva das disciplinas de História e Geografia, permitindo que elas fossem trabalhadas como disciplinas escolares específicas.

Se antes algumas escolas da Rede Municipal - Herley Mehl, Maria Clara Brandão Tesserolli, Julia Amaral Di Lenna e São Miguel (CURITIBA, 1984, p. 05) – optaram pelo desmonte da área de Estudos Sociais, respaldadas pelo Parecer nº 332/84, durante a gestão de Requião todas as escolas da Rede Municipal fizeram essa opção.

Retomando as concepções de Goodson sobre o currículo, o desmonte da área de Estudos Sociais exemplifica o fato de que o currículo possui uma história caracterizada por ênfases e omissões e, portanto, deve ser compreendido no âmbito da esfera política. Ele é produzido no plano social, a partir das relações entre os grupos que o elaboraram e o colocaram em prática e, por isso, o conceito de currículo é multifacetado, por ser “negociado e renegociado em vários níveis e campos” (GOODSON, 2005, p.67). Portanto, para compreender o motivo do desmonte de Estudos Sociais foi preciso entender os diferentes interesses e embates entre os atores sociais responsáveis pela retórica escolhida e relacionar as prioridades sociais e políticas na escolha do repertório curricular.

Com o desmonte da área de Estudos Sociais, a Secretaria Municipal de Educação viabilizou uma reestruturação marcada pela elaboração do 4º Plano de Educação para o município (1986-1988), em que a História voltaria a ser ensinada como uma disciplina específica. Este plano fazia referência à concepção da Pedagogia Histórico-crítica que, de acordo com Gevaerd (2021), “era uma novidade para nós professores na Rede Municipal” (GEVAERD, 2021).

No que se refere à mudança prevista para o ensino de História, o Plano faz a seguinte menção:

Propõe-se que a seleção de conteúdos vincula-se à postura da pedagogia histórico-crítica dos conteúdos que pressupõem uma análise da realidade comprometida com a transformação e a mudança.

Este referencial teórico-metodológico toma como princípio o ponto de partida da análise da realidade da classe popular e como ponto de chegada os conteúdos básicos e universais, isto é, o substrato das ciências: Geografia e História, consideradas como eixo norteador do ensino de 1º grau.

[...] Propõem-se que seja realizada uma avaliação para História e uma avaliação para Geografia, separadamente, conforme vem sendo realizado pelas escolas da Rede que já fizeram o desmembramento.

Recomenda-se uma análise do Regimento da Escola, no sentido das eventuais reformulações necessárias (CURITIBA, 1986b, p. 07).

Esta proposta, baseada na Pedagogia Histórico-Crítica e pelas concepções de Dermeval Saviani, fundamentava-se no materialismo histórico dialético, corrente

filosófica que contempla o marxismo socialista criado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) e que utiliza o conceito de *dialética* para entender os processos sociais ao longo da história visando à formação de sujeitos críticos.

Tal proposta surgiu no Brasil na década de 1980, no contexto da redemocratização política do país, quando houve uma preocupação com as demandas educacionais, em especial relacionados aos problemas que emergiram na sociedade brasileira nesse mesmo período, e que acabou por privilegiar propostas pedagógicas contra-hegemônicas.

O processo de abertura democrática, a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas (SAVIANI, 2007, p. 411).

Saviani (2012) propôs uma corrente pedagógica que confrontasse outras tendências tradicionais, rompendo com a concepção de um ensino que apenas reproduzisse comportamentos, mas que promovesse aos alunos a construção de uma consciência crítica. Neste sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se como uma possibilidade de interação entre professores e alunos. Estes passam a ter as suas experiências históricas e sociais levadas em consideração. Para tanto, o professor deve estimulá-los a se expressar, além de promover a problematização dos conteúdos, debates, hipóteses. Desta forma, é possível a construção de uma consciência crítica e a percepção de que está inserido em um sistema maior e atua como um agente social.

Retomando o exposto no capítulo anterior e um trecho do depoimento de Gevaerd, em que diz: “eu não lembro delas [professoras regentes] se manifestarem por uma separação da Integração Social porque não tinha essa discussão. Essa discussão começou após 1986. E os professores que se envolviam nessas discussões eram de História e Geografia” (GEVAERD, 2021), importa lembrar que, em função da formação acadêmica e profissional das professoras regentes, elas não demonstraram resistência ao ensino de Integração Social, não questionaram ou refletiram sobre a inserção dos conteúdos de História nesta disciplina. Por conta disso,

vale questionar: houve a oferta de um projeto formativo para que essas professoras, não licenciadas em História, compreendessem e colocassem em prática a nova proposta para o ensino desta disciplina, pensado sob a perspectiva histórico-crítica?

De acordo com Gevaerd,

a mudança foi grande, a histórico-crítica à época, a concepção era difícil de digerir porque era uma concepção que tinha que ter muita leitura. Muitas pessoas, de modo geral, precisavam de muito estudo para entender a concepção e aquelas que não eram formadas em História, focaram mesmo na questão dos conteúdos propriamente dito [...] Elas perguntavam: mas por que esses conteúdos? Como a gente vai trabalhar? Que recorte a gente vai fazer nesse conteúdo? (GEVAERD, 2021).

Foi necessário que a Secretaria Municipal de Educação colocasse em prática um plano de assessoramento às professoras que deveriam ensinar Geografia e História para as turmas de 1º grau (1ª a 4ª séries) sob a concepção da histórico-crítica, prevista pelo 4º Plano de Educação. Sobre isso, Gevaerd afirmou:

Lembro que em 1986, na gestão de Requião, iniciamos um processo de discussão na Secretaria para a separação da área de Integração Social e Estudos Sociais em conteúdos de História e Geografia. Inclusive, foi nesse período que a coordenação de Estudos Sociais foi dividida em História e Geografia, foi todo um processo de separação, com muitos estudos, muitas discussões [...] A partir desse momento iniciamos [as coordenadoras da Rede Municipal] um processo de assessoramentos de forma sistemática e intensificado que ocorriam nas escolas por regionais e o público-alvo eram as pedagogas e os professores [...] havia um investimento muito grande nos assessoramentos que era oferecido para todas [...] A gente fazia encontros onde hoje é o shopping Curitiba, naquela época era o quartel. Cada representante de uma disciplina entrava em uma sala e ficávamos o dia lá dando assessoramento e falando sobre a mudança [...] Apresentávamos a proposta, a parte da concepção, os conteúdos a serem ensinados. Lembro que a maior preocupação era com os conteúdos, nós explicávamos cada conteúdo, dávamos exemplos [...] (GEVAERD, 2021).

Os trechos dos depoimentos apresentados levam a crer que, embora tenha havido “um investimento muito grande nos assessoramentos que eram oferecidos para todas” as professoras de 1ª a 4ª séries e, nestas ocasiões tenham recebido as orientações sobre como trabalhar os conteúdos de História, sem estarem inseridos em Integração Social, não podemos afirmar que cumpriam com o que lhes era solicitado, pois possivelmente cada professora interpretou o contexto social a qual estava submetida de forma diferenciada. Enquanto algumas estavam mais preocupadas com os conteúdos: “mas, por que esses conteúdos? Como a gente vai trabalhar? Que recorte a gente vai fazer nesse conteúdo?” (GEVAERD, 2021), é possível que outras estivessem preocupadas com outros aspectos do ensino de

História. Assim sendo, é certo considerar que cada professora, a seu modo, lançou um olhar aos imperativos políticos (simbolizados pelas coordenadoras que as assessoravam) gerando diferentes *apropriações e representações*, uma vez que cada uma atuou de um jeito frente às prescrições curriculares. Isto nos remete à ideia de que as normativas estão sempre sujeitas a diferentes *apropriações* (CHARTIER, 1990), por isso, ouvir as professoras é uma condição básica nessa esfera de estudos sobre o currículo e sua construção (GOODSON, 1995, 2007).

O 4º Plano de Educação da Secretaria Municipal de Curitiba abriu caminho para a publicação, em 1988, do *Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira*. Este, por sua vez, contribuiu para sistematizar e reforçar as propostas de ação da Secretaria Municipal de Educação, no contexto de redemocratização da sociedade brasileira. A seguir será apresentada uma análise sobre o Currículo Básico Municipal, desde a sua elaboração até as normativas referentes ao ensino de História.

4.2 O CURRÍCULO BÁSICO MUNICIPAL (1988) E O ENSINO DA HISTÓRIA PARA AS TURMAS DE 1ª A 4ª SÉRIES: PRESCRIÇÕES, MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

Em concordância com Goodson (1995), o currículo deve ser considerado o principal aspecto a ser analisado do processo escolar, por fornecer indícios para a investigação das relações entre escola e sociedade. Sob esta perspectiva, a análise do processo da elaboração do Currículo Básico, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, e as prescrições presentes em sua composição são fundamentais para conhecer as mudanças provocadas por ele, bem como as escolhas, os interesses e as relações de poder dos grupos sociais envolvidos em sua produção.

O *Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira*, foi elaborado, em 1988, pela Secretaria Municipal de Educação, no contexto de redemocratização da sociedade brasileira, durante a gestão do então prefeito Roberto Requião (1985-1989). Considerando o contexto de sua produção, adotou como fundamentação teórica os pressupostos da histórico-crítica, e prescreveu ações condizentes com o processo de redemocratização do país. Porém, vale lembrar que os pressupostos da histórico-crítica já eram trabalhados no Rede Municipal de Ensino, desde 1986, com base no 4º Plano de Educação, entretanto, o Currículo Básico

contribuiu para sistematizar e reforçar, ainda mais, as propostas das ações da Secretaria Municipal de Educação, e o que se pretendia para a sociedade curitibana da época.

Ubaldo Puppi, Secretário Municipal de Educação do período em que o Currículo Básico foi elaborado, registrou nas primeiras páginas deste documento um depoimento destinado aos educadores:

Esta obra enfeixa toda uma gama de temas que, juntos, constituem a proposta pedagógica elaborada pela Secretaria de Educação de Curitiba nos anos de 1986 a 1988. Sua implantação em sala de aula, já iniciada, deve prosseguir para que o ensino se converta em oficina de vivência pedagógica orientada. Não um empirismo sem prévio suporte teórico, nem teoria reprodutora da sociedade vigente e da ideologia dominante, mas um saber eficiente que nasce e se desenvolve rente à prática, na perspectiva histórico-crítica.

O objetivo é um processo completo, em dois níveis de transformação: o dos professores, vale dizer da escola como um todo e, conseqüentemente, o dos alunos, vale dizer do cidadão consciente de seus direitos e crítico das relações sociais na qual está inserido (CURITIBA, 1988, p. 20).

De acordo com o aqui exposto, Puppi falou em prol de um ensino embasado na perspectiva histórico-crítica. A ideia era a de romper com um ensino fundamentado na “teoria reprodutora da sociedade vigente e da ideologia dominante”, mas que concebesse o ato de ensinar como um processo de desenvolvimento histórico-social, o qual superaria uma educação compartimentada e simplista. Deste modo, o ensino e aprendizagem deveriam ocorrer mediante a relação entre os conteúdos e o cotidiano no qual o aluno está inserido para que se torne um “cidadão consciente de seus direitos e crítico das relações sociais na qual está inserido”. Esta fala vai ao encontro da ideia de currículo como área de produção e reprodução social, de acordo com as prioridades políticas e sociais da época de sua vigência e, portanto, passa a ser de interesse dos grupos sociais dominantes que buscam, por meio dele, justificar os conhecimentos que consideram legítimos (GOODSON, 1995).

Sendo o Currículo Básico embasado pela concepção da Pedagogia Histórico-crítica, todas as disciplinas deveriam também ser fundamentadas e ensinadas sob esta perspectiva. No que se refere à História, o Currículo apresenta a seguinte prescrição:

A exigência de uma nova visão do conteúdo e um novo método no ensino de História impõem-se na medida em que se pretende resgatar a História-Ciência. Este caminho renovado exige um relacionamento crítico com a

bibliografia, com os livros didáticos, com a organização dos conteúdos e com os próprios conteúdos.

A seleção renovada de conteúdos deve dar ao aluno a compreensão de que ele é sujeito da História, transformador da realidade e não apenas objeto (determinado pela realidade), como faz a História Tradicional.

[...]

A implantação de um ensino de História com qualidade exige uma nova concepção de História, novo método, novos conteúdos. Acredita-se que, deste modo, educando e educadores poderão exercitar a criticidade sobre o concreto (realidade vivida, visível, palpável) e sobre o abstrato (informações, teorias, conhecimento sistematizado), chegando-se a algo qualitativamente novo, ou seja, um conhecimento reelaborado de forma crítica (CURITIBA, 1988, p. 102).

A proposta do Currículo Básico para o ensino de História exigia uma abordagem diferenciada dos conteúdos sob a concepção histórico-crítica e uma metodologia de ensino que visasse “resgatar a História-Ciência” (referindo-se ao fato da História ter sido inserida em Estudos Sociais). A proposta também deveria romper com o ensino de modo tradicional, para tanto, a ideia era a de renovar os conteúdos dessa disciplina levando o educando à compreensão de que ele é sujeito da História, capaz de transformar a realidade a sua volta. Sobre isso, vale questionar: esta nova proposta para o ensino da disciplina de fato rompeu com seu ensino sob a perspectiva tradicional e retomou os conceitos próprios da História como ciência? As professoras se *apropriaram* desse discurso e reproduziram-no em suas práticas em sala de aula?

Visando responder a essas questões, iniciaremos com a análise dos conteúdos presentes no Currículo Básico Municipal, os quais foram organizados por temas, objetivando contrapor-se à concepção cronológica e círculos concêntricos, propostos pelo 2º Plano Curricular de Educação (1975):

Os conteúdos de Geografia e História tomaram um novo arranjo, abandonando-se a organização por objetivos, cronológica e/ou por círculos concêntricos. A opção foi pela tematização dos conteúdos, retirados do conteúdo geral da ciência histórica e da geografia. Os temas selecionados a partir da concepção de História e de geografia são: SOCIEDADE, CULTURA, NATUREZA e TRABALHO (CURITIBA, 1988, p. 103).

QUADRO 10 - CONTEÚDOS ANUAIS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA – CURRÍCULO BÁSICO MUNICIPAL (1988)

SOCIEDADE

“O objeto da História é o estudo da sociedade humana e o objetivo da Geografia é o estudo do espaço social, no tempo. Assim posto, é fundamental que o aluno vá construindo, no decorrer das séries iniciais do 1º Grau, o seu conteúdo sobre o surgimento, a organização, os movimentos da sociedade” (CURITIBA, 1988, p. 105).

1ª SÉRIE	1. Organização dos espaços: 1.1. Observação e representação dos espaços vividos pelo aluno. 2. Grupos a que pertencem os alunos: 2.1. A sala, a escola, a família, outros grupos. 2.2. Características e problemas dos grupos a que pertencem os alunos.
2ª SÉRIE	1. Origem dos espaços: 1.1. História da escola, bairro, cidade. 1.2. História das cidades. 2. Grupos existentes nos diferentes espaços: 2.1 Grupos e organizações: na escola, bairro, cidade. 2.2 Características e problemas dos grupos e organizações.
3ª SÉRIE	1. Construção dos espaços urbanos/rurais, município, estado/país: 1.1. Localização e representação dos vários espaços, planisfério, estado, município. 1.2. Localização, representação e características dos espaços rural e urbano. 2. Organizações existentes nos espaços urbano e rural: 2.1 Organizações alternativas, sindicatos, Partidos Políticos. 2.2 Características e problemas dos grupos urbanos e rurais.
4ª SÉRIE	1. Ocupação do espaço paranaense: 1.1. Localização, representação do espaço paranaense. 1.2. Formação do espaço paranaense. 2. Movimentos sociais e políticos paranaenses: 2.1. Emancipação política. 2.2. Abolição. 2.3. Movimento federalista. 2.4. Movimentos migratórios. 2.5. Movimentos trabalhadores. 2.6. Partidos políticos do Paraná.
TRABALHO “Ao tomarmos a sociedade como objeto da História e o espaço social como objeto da Geografia, podemos justificar a escolha do tema Trabalho como norteador dos conteúdos. É importante que, no decorrer das quatro séries iniciais do 1º Grau, os alunos sejam iniciados no estudo desta temática” (CURITIBA, 1988, p. 105-106).	
1ª SÉRIE	1. Locais de trabalho: 1.1. Escola, casa, fábrica, outros locais. 2. Tipos de trabalho: 2.1. Dentro da escola, casa, fábrica, outros tipos. 2.2. O trabalho da criança.
2ª SÉRIE	1. O trabalho e a transformação da paisagem natural: 1.1. Transformações dos recursos naturais e a preservação dos recursos naturais. 2. As formas de trabalho: 2.1. Trabalho da mulher, índios, idosos.
3ª SÉRIE	1. Locais de trabalho: 1.1. O trabalho no espaço urbano. 2. Formas de trabalho utilizadas na produção do espaço: 2.1. O trabalho no espaço rural. 2.2. Trabalho escravo, livre e assalariado.

4ª SÉRIE	1. O trabalho no Paraná: 1.1. Trabalho e condições de vida dos trabalhadores no Paraná tradicional (séc. XVI e XIX). 1.2. Trabalho e condições de vida dos trabalhadores no Paraná Moderno (séc. XIX).
CULTURA “O homem, como produtor da cultura através de sua relação com a natureza e com os outros homens nos diferentes tempos e espaços, é o objeto de análise deste tema. Desta forma, na 1ª. e 2ª. Séries, o aluno deverá perceber e identificar, através dos conteúdos, os elementos culturais (habitação, lazer, imaginário) dos espaços terrestre e celeste. Através da observação do tempo da natureza, o aluno deverá perceber a relação entre as atividades humanas, o seu trabalho e as manifestações culturais, diferentes no tempo e no espaço” (CURITIBA, 1988, p. 106).	
1ª SÉRIE	1. Elementos culturais do espaço celeste: 1.1. Estações espaciais, satélites. 2. Elementos culturais do espaço terrestre: 2.1. Habitação, cidade, lazer, locais de oração, meios de transporte e comunicação, usos e costumes, artes e técnicas, festas populares. 3. Tempo cultural: 3.1. Dias da semana.
2ª SÉRIE	1. Formação dos elementos culturais do espaço terrestre: 1.1 Habitações, vias e meios de transporte, objetos de uso, elementos de consumo. 2. Elementos culturais utilizados na transformação do espaço: 2.1 Invenções técnicas. 3. Elementos culturais convencionados para a participação do espaço. 3.1. Etiquetas, logotipos, símbolos, bandeiras, hino, dinheiro. 3.2. Orientações espaciais: pontos cardeais. 4. Tempo cultural: 4.1 Meses do ano.
3ª SÉRIE	1. Diferentes atividades humanas de desenvolvimento na relação do homem com a natureza: 1.1. Origem e desenvolvimento do extrativismo, pecuária, agricultura, comércio e indústria. 2. Manifestações culturais criadas através das diferentes atividades humanas: 2.1. Cultura rural: festas populares, músicas regionais, etc. 2.2. Cultura urbana: teatro, cinema, meios de comunicação de massa. 2.3. Tempo cronológico, calendário. 2.4. Tempo cultural.
4ª SÉRIE	1. Cultura urbana e cultural rural no Paraná Tradicional e no Paraná Moderno e/ou no Brasil: 1.1. Arte e Técnica, modos de vida, lazer, religiosidade, mentalidade, festas. 2. Tempo cultural: 2.1. Periodização da história do Brasil. 2.2. Tempo e trabalho.

NATUREZA	
“Desde a 1ª até a 4ª séries, o estudo do tema natureza será realizado trabalhando com o aluno as percepções espaciais e temporais, além das noções de transformação, satisfação e produção das necessidades” (CURITIBA, 1988, p. 106).	
1ª SÉRIE	1. Espaço celeste: 1. . Elementos naturais: nuvem, sol, lua, chuva, vento, trovão, relâmpago. 2. Espaço terrestre: 2. . Elementos naturais: animais, vegetais, águas, minerais. 3. O homem e a natureza: 3. . Relação do homem com os elementos naturais do espaço celeste e terrestre. 4. Tempo de natureza: 4.1. Dias e noites. Fases da Lua.
2ª SÉRIE	1. Espaço terrestre: 1.1. Formas da terra: planície, planalto, morros, montanhas, etc. 1.2. Tipos de solo. 1.3. Distribuição das águas: rios, lagoas, mares. 1.4. Paisagem vegetal: floresta, mantas, campos, bosques. 2. Relação do homem com a natureza: 2.1. Interdependência: águas: pesca, esporte, lazer; vegetação: extrativismo, orçamento, ornamentação; solo: extrativismo, agricultura, transporte, alimentação, pecuária, energia. 2.2 Preservação. 3. Tempo de natureza: 3.1 Estações do ano.
3ª SÉRIE	1. Da dinâmica da natureza e produção do espaço: 1.2. Interpretação: clima, relevo, hidrografia, solo, vegetação, comércio, agricultura, pecuária, extrativismo e indústria. 2. A relação homem/natureza e a produção social do espaço. 2.1. Extrativismo no município, estudos de caso: o pau-brasil e o ouro na ocupação do Brasil. 2.2. A pecuária no município. Estudo de caso, a pecuária e a ocupação no Nordeste e Sul do Brasil. 2.3. Agricultura no município: estudo de caso, cana de açúcar na ocupação do espaço brasileiro. 2.4. O comércio: tipos no município, noções de importação e exportação. 2.5. Indústria: tipos no município. Estudo de caso, a industrialização brasileira.
4ª SÉRIE	1. A dinâmica da natureza a produção do espaço paranaense: 1.1. Interrelação do clima, relevo, hidrografia, solo, vegetação com agricultura, pecuária, extrativismo e indústria paranaense. 2. A relação homem/natureza e a produção do espaço paranaense: 2.1. O extrativismo mineral e a ocupação do espaço paranaense. A mineração no Paraná contemporâneo. 2.2. A pecuária e o tropeirismo e a ocupação do espaço paranaense. A pecuária no Paraná contemporâneo. 2.3. O extrativismo da madeira e erva-mate e a ocupação do espaço paranaense. O extrativismo no Paraná contemporâneo. 2.4. A agricultura e a ocupação do espaço paranaense. O extrativismo no Paraná contemporâneo. 2.5. A industrialização e a ocupação do espaço paranaense. Infraestrutura – regiões industriais.

FONTE: dados organizados pela autora com base no Currículo Básico. Curitiba, 1988, p. 105-108.

Conforme anunciado no documento, o que se percebe é que a organização dos temas ao longo das séries continua por círculos concêntricos. Quando se observa a lista de conteúdos do tema Sociedade, por exemplo, temos para a 1ª série:

1. Organização dos espaços:
 - 1.1. Observação e representação dos espaços vividos pelo aluno.
2. Grupos a que pertencem os alunos:
 - 2.1. A sala, a escola, a família, outros grupos.
 - 2.2. Características e problemas dos grupos a que pertencem os alunos.

Ainda sobre o tema Sociedade, já para a 2ª série, os conteúdos ofertados contemplam a origem dos espaços:

1. Origem dos espaços:
 - 1.1. História da escola, bairro, cidade.
 - 1.2. História das cidades.
2. Grupos existentes nos diferentes espaços:
 - 2.1 Grupos e organizações: na escola, bairro, cidade.
 - 2.2 Características e problemas dos grupos e organizações.

Isso é semelhante aos conteúdos de Integração Social presentes no 2º Plano Curricular de Educação (1975), já que os conteúdos partem do mais específico para o mais geral. Ou seja, a lógica dos círculos concêntricos continua presente. Além disso, conteúdos continuam organizados a partir da ordem cronológica, como é o caso de alguns conteúdos listados no tema Sociedade para a 4ª série:

- [...]
2. Movimentos sociais e políticos paranaenses:
 - 2.1. Emancipação política.
 - 2.2. Abolição.
 - 2.3. Movimento federalista.
 - 2.4. Movimentos migratórios.
 - 2.5. Movimentos trabalhadores.
 - 2.6. Partidos políticos do Paraná.
- [...] (CURITIBA, 1988, p. 107).

Por meio dos temas Sociedade, Trabalho, Cultura e Natureza, os conteúdos de História e Geografia se integravam e, dessa forma, deveriam ser ensinados. Isso causa estranheza, pois se a proposta do Currículo Básico era a de uma nova concepção das áreas de estudo, procurando aproximar as disciplinas das ciências de referência, por que a Secretaria Municipal de Educação não ofertou um currículo de História e um currículo de Geografia separadamente?

Até o momento não foi possível responder a essa questão, as ex-professoras e ex-coordenadoras entrevistadas que atuaram na Rede Municipal de Ensino, também não souberam responder. Uma hipótese é a de que esta forma de ensino, de integrar História e Geografia, já fosse algo culturalmente instituído pelas professoras não licenciadas nessas disciplinas. Neste sentido, ao ser mantido o ensino de História e Geografia de forma integrada, as prescrições favoreceriam um melhor entendimento das professoras em como lecionar tais disciplinas, pois já estavam acostumadas a trabalhar dessa maneira. Isso também facilitaria que elas cumprissem as prescrições oficiais.

Ainda sobre a questão das professoras regentes que lecionavam para as turmas de 1ª a 4ª séries terem rompido, ou não, com a concepção tradicional de ensino, conforme as prescrições presentes no Currículo Básico Municipal, importa a leitura de um trecho deste documento que fala sobre Avaliação.

[É necessário] superar a avaliação baseada na memorização ou nas medidas padronizadas dos testes objetivos [...] A concepção científica da História indica que o objetivo da avaliação não será mais avaliar se os alunos sabem os fatos, os nomes, as datas, as causas, as conseqüências. O que iremos avaliar será se os alunos estabelecem relações históricas, se situam estas relações no tempo e no espaço (CURITIBA, 1988, p. 109).

Como será que a ideia de avaliar os alunos para verificar se “estabelecem relações históricas, se situam estas relações no tempo e no espaço” superando a avaliação “baseada na memorização” era entendida pelas professoras regentes que não tinham licenciatura em História e estavam acostumadas com o formato da avaliação sob a concepção tradicional (memorização de datas, fatos, nomes, etc.)?

Embora no Arquivo Público Municipal de Curitiba não tenham sido encontradas avaliações realizadas pelos alunos no período em questão, partimos do pressuposto que, de modo geral, as atividades realizadas em sala de aula refletiam na avaliação, ou seja, o mesmo formato das questões cobradas no dia a dia eram semelhantes àsquelas cobradas em uma avaliação (salvo um caso ou outro). Neste sentido, é possível captar indícios de como eram as aulas, para tentar imaginar também como era uma avaliação.

A edição de nº 12 do jornal *Escola Aberta*, da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, datado de agosto de 1988, pode ser um indício de que mesmo com a publicação do Currículo Básico, o ensino de História sob a perspectiva tradicional permaneceu. Uma de suas matérias apresenta uma reflexão sobre o

ensino de História e Geografia nas séries iniciais e infere: “Além da ‘falta de tempo’ alegada pelos professores para trabalhar [os conteúdos destas] ciências, deparamo-nos com o seu ensino sob a forma tradicional [...]” (ESCOLA ABERTA, 1988, p. 16).

É possível que a “falta de tempo” alegada pelas professoras tenha a ver com a quantidade de conteúdos de História e Geografia presentes no Currículo Básico para as turmas de 1ª a 4ª séries. Havia uma preocupação em cumprir com a lista dos conteúdos, como bem informou, em entrevista, Calluf: “[...] nas séries iniciais [1ª a 4ª séries] a preocupação era de pegar os conteúdos e ver como iam ser trabalhados” (CALLUF, 2021). Sobre isso, Gevaerd também afirmou: “[...] Muitas pessoas, de modo geral, precisavam de muito estudo para entender a concepção [histórico-crítica] e aquelas que não eram formadas em História, focaram mesmo na questão dos conteúdos propriamente dito [...]” (GEVAERD, 2021). Corroborando com esta afirmação uma frase presente em um documento redigido, em 1991, pela Gerência do Currículo, da Prefeitura Municipal de Curitiba em que critica negativamente várias prescrições do Currículo Básico, dentre elas: “[...] a relação dos conteúdos especialmente na 3ª e na 4ª série [ser] muito extensa” (CURITIBA, 1991, s/p.).

Quando perguntado, em entrevista, à ex-professora e ex-coordenadora da Escola Papa João XXIII, Gevaerd, se as professoras regentes romperam com a concepção de ensino tradicional e cumpriram com as prescrições do Currículo Básico voltado a um ensino sob concepção histórico-crítica, obteve-se a seguinte resposta:

Nós [coordenadoras] não chegamos a ir para a sala de aula para ver se estavam colocando em prática o que aprenderam, pois existia um currículo oficial, e a Rede Municipal era muito organizada. Habitualmente havia um controle e, as professoras, bem ou mal tinham que ir se adaptando. Nós fazíamos o assessoramento e nas escolas as pedagogas conduziam o processo, controlando e pedindo para fazer um planejamento naquela perspectiva [histórico-crítica]. Era assim que funcionava (GEVAERD, 2021).

Já, Calluf afirmou: “[...] Algumas faziam trabalhos diferenciados, outras seguiam o padrão do ‘ensino tradicional’” (CALLUF, 2021).

A ex-professora Denize Ferreira, formada pelo curso do Magistério e que atuou na Rede Municipal de Ensino, de 1982 a 2000, afirmou que, “para lecionar História, seguia a sequência dos conteúdos presentes no livro didático indicado pela Prefeitura e no planejamento. A prática do ensino de História eram aulas com muita motivação envolvendo: jogos, quebra-cabeça e leituras” (FERREIRA, 2021). No que se refere ao depoimento de Ferreira, mesmo informando que durante as suas aulas

utilizava jogos, quebra-cabeças e leituras para motivar os alunos, isto não significa que tenha rompido com concepção tradicional de ensino.

Levando em consideração o depoimento das ex-coordenadoras e ex-professoras, mesmo havendo uma formação continuada, um assessoramento para as professoras regentes da Rede Municipal de Ensino, para compreenderem como deveriam ensinar História sob a concepção histórico-crítica, conclui-se que nem todas cumpriam com o que lhes era proposto, já que cada uma, a seu modo, se *apropriou* das orientações gerando diferentes *representações* sobre como lecionar História para as turmas de 1ª a 4ª séries. E, como já abordado anteriormente, essa questão está intimamente ligada à formação acadêmica dessas professoras o que, de acordo com alguns autores, ainda se reflete nos dias atuais.

Ao desenvolverem uma pesquisa sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental I, em diferentes municípios do interior do estado do Paraná, Moreno e Bueno (2010) utilizaram a fonte oral e entrevistaram professoras sobre o assunto. De acordo com os autores, desde quando o ensino primário passou a ser ofertado no Paraná, no início do século XX, já havia uma cultura escolar instituída que dava atenção prioritária para o aprendizado da Língua Portuguesa e da Matemática. Nesse sentido, lhes chamou a atenção “[...] o lugar residual ocupado pelo ensino de História [...]”. Os autores observaram que as entrevistadas “[...] não [fizeram] nenhuma referência a habilidades, competências ou conceitos próprios do conhecimento histórico”, por afirmarem serem noções “[...] muito subjetivas para os estudantes” (BUENO; MORENO, 2010, p. 7). Os autores refletiram sobre a precária ou ausente formação inicial e/ou continuada na área de História para a maioria das professoras que entrevistaram. Além de se verificar, com as entrevistas, “[...] a permanência de uma concepção que remonta o projeto nacionalista do século XIX para o ensino de História” (BUENO; MORENO, 2010, p. 8).

Silva e Dias (2011) também entrevistaram professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, e, a partir da interpretação das fontes, identificaram que elas se distanciavam dos documentos curriculares oficiais por considerá-los muito teóricos e, por conta disso, afirmaram preferir organizar o planejamento das aulas a partir da experiência acumulada ou pelo livro didático, por entendê-los como uma tradução do currículo oficial.

Retomando as questões relacionadas à análise dos conteúdos do Currículo Básico Municipal, foi possível inferir que, embora o objetivo fosse oportunizar ao aluno

uma leitura de mundo historicamente situado em suas dimensões sociocultural, política e econômica, fazendo-o compreender que “é sujeito da História, transformador da realidade e não apenas objeto (determinado pela realidade), como faz a História Tradicional” (CURITIBA, 1988, p. 102), este documento apresentava semelhanças com o 2º Plano Curricular, não rompendo com a organização dos conteúdos por círculos concêntricos e com a concepção cronológica dos fatos.

Sob esta perspectiva, o QUADRO 11 apresenta um comparativo entre o 2º Plano Curricular, de 1975, responsável pela instituição da Integração Social no currículo, no contexto da ditadura civil-militar e o Currículo Básico, baseado nas concepções de ensino histórico-crítica, publicado em 1988 no contexto da redemocratização do país, quando a História já havia retornado ao currículo como disciplina específica.

QUADRO 11 - COMPARAÇÃO ENTRE O 2º PLANO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO (1975) E O CURRÍCULO BÁSICO MUNICIPAL (1988): MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

	2º Plano Curricular de Educação (1975)	Currículo Básico Municipal (1988)
Mudanças	• A História estava inserida em Integração Social (1ª a 4ª séries). • Fundamentação teórico- metodológica pautada em bases filosóficas, psicológicas, pedagógicas (Carl Rogers, John Dewey, Jerome Brunet e Jean Piaget).	• A História retornou ao currículo, como disciplina específica. • Fundamentação teórico- metodológica pautada na concepção histórico-crítica (Dermeval Saviani).
Permanências	• Não promoveu a ruptura com a concepção tradicional de ensino. • Currículos organizados em círculo concêntricos (família, escola, bairro, município, estado, país). • Conteúdos de História e Geografia integrados.	• Não promoveu a ruptura com a concepção tradicional de ensino. • Currículos organizados em círculo concêntricos (sociedade, trabalho, cultura, natureza). • Conteúdos de História e Geografia integrados.

FONTE: dados organizados pela autora, com base no Plano de Educação (volumes I, II e III, de 1975) e no Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira (1988). Ambos elaborados pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

No Paraná, durante a década de 1980, não houve publicação de um currículo que norteasse o ensino de História nas escolas do estado. Apenas na década de 1990, houve a criação do único documento norteador das propostas curriculares – *Currículo Básico do estado do Paraná* – baseado na Pedagogia Histórico-Crítica (MARTINS, 2001, p. 122). Entretanto, como bem observou Martins (2001, p. 122), “isso não

significou que a partir da sua elaboração, na prática, todas as escolas passassem a adotá-lo”. Sobre isso, a professora M. A., quando entrevistada por Martins, afirmou:

Eu lembro que em 1991 eu voltei a trabalhar na Secretaria da Educação. Então eu viajei para vários municípios do interior do Paraná para discutir o currículo novo, de 1990, com os professores. Então você chegava no Norte Velho, Paranavaí, Cascavel e tinha professor que ainda estava lá com os livros do Borges Hermida, do Francisco Silva, esses autores tradicionais. Eles não estavam entendendo esse novo currículo, que tinha uma proposta mais avançada, dentro de uma linha de discussão mais aprofundada de História (MARTINS, 2001, p. 122).

Esta questão relaciona-se às atitudes dos professores diante de uma reforma curricular. De acordo com Ranzi,

Quando se anuncia uma mudança curricular que vai exigir uma nova prática do professor, percebemos pelo menos dois comportamentos: ou gera tensão, o professor fica apreensivo com a mudança, pois ela provoca um esforço a mais para a adaptação na forma de atuar, ou gera indiferença, principalmente naqueles que já estão desiludidos com os resultados do seu trabalho ou com as reformas curriculares já empreendidas (RANZI, 1999, p. 9).

Isso tem a ver com a forma como cada professor se *apropria* da legislação, passando a produzir alterações no ensino de História em sala de aula. Já em Curitiba, no ano de 1989, a Secretaria Municipal de Educação publicou um novo Currículo para nortear o ensino da Rede. Intitulado *Currículo Básico: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública*, foi aprovado, em 1989, na gestão do então prefeito Jaime Lerner (1989-1993).

Em *Política Educacional: uma retrospectiva histórica*, documento redigido, em 1991, pela Gerência do Currículo da Prefeitura Municipal, é possível identificarmos uma crítica negativa referente ao Currículo Básico de 1988 que, por sua vez, serviu de justificativa para a elaboração do novo Currículo, de 1989.

A organização dos conteúdos em eixos temáticos: SOCIEDADE, TRABALHO, CULTURA, NATUREZA não está clara para o professor. Não evidencia um ponto de partida e a sequência a ser seguida gerando múltiplas interpretações. A sequência [de conteúdos] é fruto da reflexão do grupo [que elaborou o documento], que fez suas relações entre os pressupostos teóricos, encaminhamento e os conteúdos (CURITIBA, 1991, s/p.).

Embora o documento tenha sido redigido em 1991, como o próprio título já diz, ele faz uma retrospectiva sobre o Currículo Básico Municipal, publicado em 1988. Critica a organização dos eixos temáticos “não evidenciando um ponto de partida e a

sequência a ser seguida” e afirma que tal sequência podia estar clara para quem o elaborou, mas não para quem o aplicaria. Continua:

Na organização dos conteúdos precisa ser evidenciado que os eixos temáticos são trabalhados articuladamente, considerando as relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza no TEMPO e no ESPAÇO, através do TRABALHO criando necessidades produzindo transformações, daí há necessidade de se trabalhar conteúdos que reflitam o objeto da história.

Para o professor de 1ª a 4ª série que não tem formação em História, a escolha dos temas se apresenta de difícil compreensão porque específicas do historiador (CURITIBA, 1991, s/p.).

Outra crítica realizada foi ao fato de que os eixos temáticos não eram articulados para serem evidenciadas “as relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza no TEMPO e no ESPAÇO” [...]. De acordo com esse documento, para as professoras que não eram formadas em História esta concepção era difícil de ser compreendida.

Por fim,

a relação dos conteúdos especialmente na 3ª e na 4ª série é muito extensa. A noção de tempo não está evidenciada na sequência dos conteúdos.

A relação dos conteúdos é confusa na sua distribuição deixando dúvidas quanto à sua significação para a formação da cidadania e a instrumentalização para desenvolver os conteúdos de 5ª a 8ª série (CURITIBA, 1991, s/p.).

A extensão dos conteúdos também foi criticada, especialmente os conteúdos da 3ª e 4ª séries, além da noção de tempo não aparecer na sequência desses conteúdos, bem como a “formação da cidadania”, pré-requisito para que o aluno pudesse prosseguir com os conteúdos de 5ª a 8ª séries.

Vale destacar que o documento escrito pelos integrantes da Gerência do Currículo, e que criticou o Currículo Básico Municipal (1988), foi redigido na gestão de Jaime Lerner. Por conta disso, é importante lembrar que se trata de uma nova gestão municipal e, portanto, é comum que críticas sejam realizadas à gestão anterior. Além disso, mudanças apontadas como positivas podem se configurar em estratégias para legitimar e justificar ações do “novo governo”.

O *Currículo Básico: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública*, de 1989, concebia o ensino de História por meio das categorias TRABALHO, PODER e CULTURA, com o objetivo de fazer o aluno compreender que “as concepções destas categorias não são as mesmas em todos os tempos e em todos os povos” (CURITIBA, 1989, p. 330), pois cada sociedade possui

características próprias, decorrentes do seu processo histórico, apresentando semelhanças e diferenças.

No que se refere ao referencial teórico e encaminhamento metodológico, o Currículo manteve a concepção histórico-crítica que, na visão da Secretaria Municipal de Educação, “propicia elementos para os indivíduos se tornarem ativos, dinâmicos, críticos, organizados e participantes na construção do conhecimento, uma vez que o processo pedagógico se constrói em função do fazer e refazer” (CURITIBA, 1989, p. 10). Com relação à metodologia, a prescrição era a de romper com o ensino de História sob a concepção tradicional de modo que o aluno assumisse uma postura diferente à que o currículo anterior se propunha:

[...] fatos, ‘heróis’ e datas são erigidos de acordo com diferentes visões. O que será considerado, nesta abordagem crítica, é o processo histórico. Dessa compreensão, surgirão alguns fatos e personagens representativos e outros anônimos que participaram ou silenciaram nesse devir. As datas, por sua vez, serão utilizadas para situar no tempo o desenrolar do processo (CURITIBA, 1989, p. 332).

O fragmento exposto nos leva a pensar: será que as prescrições deste Currículo elaborado em 1989 foram cumpridas a ponto de haver um rompimento no que tange ao ensino de História sob a perspectiva tradicional? Como não é objetivo deste trabalho investigar sobre este documento e todo processo que o envolve, fica como sugestão para futuras pesquisas que se ampliem as discussões sobre o tema, a fim de contribuir para o desenvolvimento da história e historiografia da educação.

Por fim, esse capítulo levou à compreensão do processo do retorno da História como disciplina específica no currículo das turmas de 1ª a 4ª séries da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, e o desmonte dos Estudos Sociais. Foi possível conhecer o 4º Plano de Educação da Rede para o ensino de História, as prescrições apresentadas para as professoras regentes, a ideia de ensinar esta disciplina sob a concepção histórico-crítica, na tentativa de romper com a ideia de um ensino tradicional. Também foi possível conhecer e analisar o Currículo Básico, responsável por validar e legitimar a proposta do 4º Plano de Educação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Este capítulo demonstrou que, de fato, o currículo deve ser compreendido em sua constituição histórica e social, que precisa ser analisado no contexto de sua elaboração, bem como as relações díspares de poder dos grupos sociais envolvidos no processo da sua criação, haja vista as necessidades provenientes da sociedade brasileira na conjuntura da redemocratização que permitiu que a Rede Municipal de

Curitiba concebesse um novo currículo – Currículo Básico (1988) - com o objetivo de repensar a educação.

Além disso, no que se refere às prescrições presentes no Currículo Básico, a partir do cruzamento da fonte oral (depoimento das ex-coordenadoras e ex-professoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba) e da fonte escrita (documentos encontrados no Arquivo Público Municipal) foi possível concluir que o seu cumprimento, por parte das professoras regentes, não pode ser generalizado, pois isso tem a ver com a forma como cada uma se *apropriou* das normativas e gerou diferentes representações sobre como lecionar História para as turmas de 1ª a 4ª séries (CHARTIER, 1990).

Os apontamentos deste capítulo também levaram à compreensão de que, embora o Currículo Básico Municipal prescrevesse um ensino sob a concepção da Pedagogia Histórico-crítica, ele não rompeu com a organização dos conteúdos por círculos concêntricos e com a concepção cronológica dos fatos históricos. Deste modo, é possível inferir que ele não inaugurou novas práticas, mas acabou por validar e reforçar uma forma de ensinar História já existente. Isto nos remete à compreensão do currículo como sendo uma tradição inventada (GOODSON, 1995; HOBBSAWN, 1997), por fazer referência às normas que se repetem e são aceitas e que se vinculam à formação do próprio docente, haja vista as professoras regentes acostumadas a trabalhar História e Geografia de forma integrada e sob a perspectiva tradicional. Trata-se de uma cultura escolar já consolidada e que deve ser considerada ao estudar a história do currículo e das disciplinas escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo analisar o ensino de História na proposta de Integração Social para as turmas de 1ª a 4ª séries, em escolas municipais de Curitiba, no contexto da ditadura civil-militar e o retorno desta disciplina aos currículos destas mesmas séries, pós-período ditatorial (década de 1980). Para tanto, a pesquisa iniciou com duas hipóteses, que ao longo do trabalho foram investigadas e respondidas, constituindo-se na tese defendida. A primeira hipótese buscou compreender de que forma as prescrições oficiais municipais voltadas para o ensino de História, inserido em Integração Social, foram *apropriadas* pelas professoras regentes que lecionavam esta disciplina para as turmas de 1ª a 4ª séries. Partiu-se do pressuposto de que as normativas oficiais se segmentam em diferentes *apropriações* para atingir objetivos pontuais (CHARTIER, 1990) e, portanto, as prescrições municipais podem não ter sido cumpridas totalmente pelas professoras regentes. Além disso, por haver uma cultura escolar já instituída, houve a tentativa de demonstrar que essas professoras já estavam acostumadas a lecionar História integrada à Geografia, e isso tem a ver com a formação que realizaram no Curso Normal ou Magistério. Nesse sentido, buscou-se também defender que, quando a História foi inserida em Integração Social, durante a conjuntura da ditadura civil-militar, e mesmo quando retornou ao currículo, como disciplina específica, já no período pós-ditadura, as professoras regentes que atuavam com as turmas de 1ª a 4ª séries da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, por não serem habilitadas em História, não questionaram ou criticaram tais fatos.

Já a segunda hipótese, partiu do pressuposto de que, mesmo depois do período ditatorial, quando a História retornou ao currículo como disciplina específica a ser lecionada, poucas mudanças ocorreram, no que se refere ao seu ensino para as turmas de 1ª a 4ª séries, da Rede Municipal de Ensino. Isso porque, mesmo havendo novas prescrições oficiais voltadas para o ensino de História, é possível que as professoras regentes tenham atuado de acordo com a dimensão *ativa* do currículo (GOODSON, 1995), ou seja, não cumprindo, de forma absoluta, com o currículo prescrito. E, portanto, a partir das suas próprias experiências na área da docência, vinculada a uma cultura escolar já consolidada, é provável que tenham legitimado o que e como a História seria ensinada, fazendo com que mais permanências do que

mudanças pudessem ser observadas no que tange ao ensino de História para as turmas de 1ª a 4ª séries, no contexto pós-ditadura civil-militar (década de 1980).

Para a investigação das hipóteses, três capítulos foram escritos. A narrativa foi construída com base na análise e cruzamento das fontes escritas - legislação oficial educacional, impressos sobre a temática e documentos encontrados na Biblioteca Pública do Paraná e no Arquivo Público Municipal - e de fonte oral – entrevistas de ex-professoras e ex-coordenadoras da Rede Municipal, por considerar que, por meio da memória é possível termos acesso ao conhecimento que nem sempre é captado pela fonte escrita. Além disso, para o aprofundamento das questões, optou-se pela adoção dos pressupostos teóricos relacionados a Ivor Goodson (*currículo escolar*), André Chervel (*disciplina escolar*) e Roger Chartier (*apropriação e representação*).

A Lei 5.692/71, promulgada no contexto da ditadura civil-militar, responsável pela reforma do ensino de 1º e 2º graus, visava para o país uma educação pautada no ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico. Para tanto, optou-se pela inserção dos Estudos Sociais (5ª a 8ª séries) e Integração Social (1ª a 4ª séries) nos currículos das escolas brasileiras, passando a englobar as disciplinas História e Geografia. E, por se tratar de uma disciplina da área das humanidades, coube a elas promover o “ajustamento” e a adequação do aluno para a vida em sociedade colaborando, desta forma, com a comunidade, o Estado e a Nação.

Em conformidade com a Lei 5.692/71, em 1975, foi elaborado 2º Plano Curricular Municipal de Curitiba, que apresentava a seleção de conteúdos organizados em círculos concêntricos e as normativas para o ensino da Integração Social destinados às turmas de 1ª a 4ª séries. Também vale lembrar que havia outra proposta para a prática desta disciplina, atrelada ao *Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração*. As pessoas que propuseram, elaboraram e coordenaram o projeto eram graduadas em História, portanto, colocá-lo em prática, por intermédio de orientações repassadas para as professoras regentes (não licenciadas em História), pode ser pensada como uma forma de evitar a descaracterização do ensino de História.

No decorrer deste trabalho foi possível perceber indícios de que algumas professoras regentes que lecionavam Integração Social, habilitadas pela Escola Normal ou pelo Magistério, agiam de acordo com as diretrizes presentes no 2º Plano Curricular, outras, de acordo com o *Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração*. Isso dependia do modo como cada professora se *apropriava* das normativas

e das orientações (CHARTIER, 1990). Além disso, o fato dos conteúdos de História e Geografia serem lecionados de forma integrada, vinculava-se a uma prática comum da formação docente. No Magistério ou no Curso Normal elas aprenderam a trabalhar assim e já estavam acostumadas. Isso também contribuiu para justificar o fato de que os conteúdos de História, mesmo estando inseridos em Integração Social, eram ministrados sob a concepção positivista. Por muitos anos tais conteúdos foram trabalhados assim, fazendo com que uma cultura escolar fosse instituída, contribuindo para a permanência deste tipo de concepção mesmo quando a História retornou ao currículo como disciplina específica, já no período pós-ditadura civil-militar.

O presente trabalho também oportunizou entender o processo do retorno da História como disciplina específica, no currículo das turmas de 1ª a 4ª séries da Rede Municipal de Curitiba. Para tanto, foi possível conhecer o *Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira* (1988), as prescrições apresentadas para as professoras regentes, a ideia de ensinar esta disciplina sob a concepção histórico-crítica, na tentativa de romper com a ideia de um ensino tradicional. Sobre isso, conclui-se que o currículo deve ser compreendido em sua constituição histórica e social (GOODSON 1995; CHERVEL, 1990), que precisa ser analisado no contexto de sua elaboração, bem como as relações díspares de poder dos grupos sociais envolvidos no processo da sua criação. Nesse sentido, as necessidades provenientes da sociedade brasileira na conjuntura da redemocratização permitiram que a Rede Municipal de Ensino de Curitiba concebesse um novo currículo com o objetivo de repensar a educação.

Porém, no que se refere às prescrições presentes no Currículo Básico (1988) e a intenção de propor um ensino de História que rompesse com a concepção tradicional, foi preciso olhar para a atuação das professoras. Em complemento ao já mencionado anteriormente, a prescrição oficial pode fragmentar-se em diferentes formas de *apropriação* para atingir interesses pontuais e gerar novos saberes (CHARTIER, 1990). Esta análise vai ao encontro da concepção de *currículo ativo*, proposto por Goodson (1995), quando infere que o professor é quem legitima o que será ensinado, podendo não cumprir com o que determina o currículo prescrito. Esta conclusão vincula-se à formação das próprias docentes, pois não eram formadas em História e estavam acostumadas a trabalhar esta disciplina de forma integrada à Geografia, sob a perspectiva tradicional. Seguindo por essa mesma linha, e em conformidade com as fontes orais, também em função da formação acadêmica, as

professoras regentes não se envolveram nas discussões a respeito da inserção dos conteúdos de História em Integração Social, e nem sobre o seu retorno ao currículo, como disciplina específica.

Mesmo no contexto da redemocratização brasileira, quando se intensificaram os debates sobre a renovação curricular e a História voltou a compor os currículos das escolas municipais, na condição de disciplina específica, tendo como base o Currículo Básico (1988) e não mais o 2º Plano Curricular (1975), poucas mudanças foram observadas. As professoras regentes continuaram ensinando História para as turmas de 1ª a 4ª séries da forma como haviam aprendido e como eram acostumadas a fazer. Tratava-se de uma cultura escolar já consolidada, que contribuiu para que houvesse mais permanências do que mudanças, no que tange ao ensino da disciplina.

Isso nos leva a pensar: de que maneira será possível construir uma cultura escolar a partir de outras concepções e práticas? Sob essa perspectiva, é de suma importância sempre refletirmos sobre o ensino de História e os desafios que os tempos hodiernos apresentam à prática desta disciplina.

De acordo com o exposto nas considerações finais, a presente tese tem relevância pelo seu ineditismo, pois não foram encontradas pesquisas referentes ao ensino de História, inserido em Integração Social, para as turmas da 1ª a 4ª séries na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e o retorno desta disciplina aos currículos destas mesmas turmas, pós-período ditatorial (década de 1980). E também, por suscitar diferentes indagações sobre o tema, que pode contribuir para que novas questões em torno do ensino de História sejam levantadas e, quando confrontadas por meio de diferentes visões, contribuir para a configuração deste no meio historiográfico.

Por fim, no decorrer desta pesquisa algumas possibilidades surgiram para o desenvolvimento de novos trabalhos sobre currículo ou disciplina escolar. São elas:

- a) dar continuidade à pesquisa sobre as prescrições referentes ao ensino de História presentes nos planos curriculares educacionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a partir da década de 1989;
- b) analisar a inserção dos conteúdos de Geografia no currículo da Integração Social para as turmas de 1ª a 4ª séries da Rede Municipal de Ensino de Curitiba;
- c) aprofundar a análise sobre o *Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração*.

Estas são algumas sugestões que podem inspirar futuras pesquisas que, quando concretizadas, poderão colaborar para o desenvolvimento da história e

historiografia da educação. Fica, então, o convite a pesquisadores que queiram realizar as discussões sobre o currículo e a disciplina escolar na rede pública ou particular de ensino.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, n. 25-26, p. 163-174, 1993.

ABUD, Katia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.18, n.36, p.103-114, 1998.

ABUD, Katia Mara. O ensino de História no contexto da ditadura civil-militar: ajustamento e convivência. In: ABUD, Kátia; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **50 anos da ditadura militar**: capítulos sobre o ensino de história no Brasil. Curitiba: W&A editores, p. 53-69, 2014.

ABREU, Louise Storni Vasconcelos de. **Educação Moral e Cívica**: entre comemorações e acusações, um projeto de pátria para o Brasil (ES - 1969 – 1975). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória-ES, 2016.

ALBERTI, Verena. A entrevista. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína (org.). **História oral**: experiência do CPDOC. Fundação Getúlio Vargas, 1989, p. 45-100.

ALMEIDA NETO, Antônio Simplício de. Cultura escolar e ensino de história em tempos de ditadura militar brasileira. **OPIS**. Catalão-GO, vol.14, nº 2, p.56-76, jul./dez. de 2014.

APAH - Associação Paranaense de História. **Revista Questões & Debates**. Curitiba, 1983, ano 4, n. 7, p. 329-332. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/issue/view/issue/2053/237>. Acesso em: 30 mar. 2020.

ARREBOLA, Thaís Correia; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **O ensino primário paranaense**: estudo a partir do jornal “A República” (1915-1917). Maringá-PR: ANPUH-PR, novembro de 2020, p. 1-11.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). **Educar**, Curitiba-PR: Ed. UFPR, n. 18, p. 103-141, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Loyola, 1990.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo: Marco Zero, v. 13, n. 25-26, p. 193-221, 1992.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. In: PINSKI, J. (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcos e RANZI, Serlei (orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, p. 9-38, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v.32, n. 93, p.127-149, 2018.

BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1992.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias**: o ensino de história no Brasil (1980 – 1998). Passo Fundo: UPF, 2001.

CALLAI, Helena Copetti; KUHN, Martin; TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz. Pressupostos Epistemológicos dos Círculos Concêntricos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.2, p. 472-49, abril a junho de 2019.

CARNEIRO, Maristela. **Metodologia do ensino de história**. 1ª ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2017, p. 07-28.

CARVALHO, Carlos Delgado de. **Introdução metodológica aos Estudos Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1957.

CARVALHO, Maria Marta de. **A Escola e a República**. 1ª ed. São Paulo-SP: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde Nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). São Paulo: EDUSF, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 25ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CARTAXO, Simone Regina Manosso; GASPARIN, Rosangela; MIRA, Marília Marques. Formação de professores da Educação Básica: análises dos processos formativos. **Revista FAEEBA**. Salvador-BA, v. 29, n. 57, p. 78-94. Jan.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos A. Anaya, Jesús A. Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CATANI, Denise Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.) **Educação em revista: a imprensa e a história da educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexos sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2. p. 177-229, 1990.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Lei 5.692/71: formação de professores e implicações na organização da escola. In: GONÇALVES, Nadia G., RANZI, Serlei M. F. (orgs). **Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas** (Paraná, 1964-1985). Curitiba: Ed. UFPR, 2012, p. 85-99.

COSTA, Vidal A. A. **Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**, Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 30, n.133, mar. 2007.

CUNHA, Luís Antonio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo, Cortez; RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**: regras para a direção do espírito. São Paulo: Martin Claret, 2002.

DIAS, Leila Neiva; NEVES, Berenice Valenzuela de Figueredo; RAFO, Marina Akiko Shimizu. **Caracterização dos Planos Curriculares de Educação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba-PR, 1988.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. 3ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

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

FAGIONATO, Yomara Feitosa Caetano de Oliveira. Estudos sociais como área integradora: notas preliminares sobre os ginásios vocacionais (São Paulo, 1961-1969). In: **III Seminário Internacional - História do Tempo Presente**. Florianópolis-SC: UDESC, 2017, p. 1-12.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p.89-125.

FERREIRA, Priscila Ribeiro. **O ensino de Estudos Sociais nas séries iniciais do Ensino Fundamental**: contribuições da perspectiva histórico cultural para uma revisão metodológica. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis-SC, 2000.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), São Paulo-SP, 2006.

FILGUEIRAS, J. M. A produção didática de educação moral e cívica: 1970-1993. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento educacional, Curitiba, v. 3, p. 81-97, 2008.

FONSECA, James Braga Vieira; GASMAN, Lydinéa. **Guia metodológico para cadernos**. Estudos Sociais. 1ª edição. MEC-FENAME. Brasília, 1969.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 4ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

FONSECA, Selva Guimarães. 2003a. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. 7ª ed. São Paulo-SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (orgs). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 49-75, 2003a.

FRIDERICH, Lidiane; KNACK, Eduardo Roberto Jordão. História do ensino de História no Brasil: tendências, continuidades, rupturas. **Revista Outras Fronteiras**. Cuiabá-MT, v. 5, n. 1, jan./jul., p. 85 -104, 2018.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. Divulgando um projeto político-pedagógico: o significado do jornal Escola Aberta (Curitiba, 1984-1988). **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n.31, p.167-182, setembro de 2008.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **História do Paraná**: a construção do código disciplinar e a formação de uma identidade paranaense. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba-PR, 2003.

GOMES, Maximilian da Rocha. **Formação inicial de professores**: um estudo de caso das práticas de ensino de egressos do curso normal. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas (UFP), Pelotas-RS, 2010.

GONÇALVES, Nadia G. **Conteúdo, metodologia e avaliação do ensino de História**. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Coordenação de integração de políticas de educação a distância. Magistério da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental. Curitiba, 2011.

GONÇALVES, Nadia G. A Escola Superior de Guerra e a Lei 5.692/71: discursos governamentais e implementação da Lei no Paraná. In: GONÇALVES, Nadia G., RANZI, Serlei M. F. (orgs). **Educação na ditadura civil-militar**: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964/1985). Curitiba: Ed. UFPR, 2012, p. 15-36.

GERMINARI, Geyso Dongley; HORN, Geraldo Balduino Horn. **O Ensino de História e seu Currículo**: teoria e método. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

GOODSON, Ivor. F. **Currículo**: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor. F. **O Currículo em Mudança**. Lisboa, PT: Porto Editora, 2001.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOODSON, Ivor. F. **Learning, curriculum and life politics**. New York: Routledge, 2005.

GUIMARÃES, Manuel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro: dezembro de 2005, p. 1-9.

HOLLANDA, Guy de. **Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1956)**. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1957.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo, Centauro, 2004.

HOBBSAWM, Eric. Hobsbawm & Terence Ranger (orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

JOUTARD, Philippe. Reconciliar História e Memória? **Revista da FAAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 23, p. 205-212, janeiro a junho de 2005.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. A historicidade do ensino de história: a pesquisa e o fazer do professor. **Cadernos de História**, Uberlândia-MG, v.15, n.1, p. 161-171, set.2006/set., 2007.

LOCKE, John. **Ensaio sobre o entendimento humano**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

LUIZ, Miriã Lúcia. **Que história é essa? Percurso da História ensinada a crianças de escolas do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória-ES, 2010.

MANOEL, Ivan Aparecido. O ensino de História do Brasil: origens e significados. **Revista eletrônica cadernos CIMEAC**, Ribeirão Preto-SP, v. 01, n. 01, p. 44-75, 2011.

MANTAGUTE, Elisângela Iargas Luzviak. **Educar a infância**: estudo sobre as primeiras creches públicas da Rede Municipal de Educação de Curitiba (1977-1986). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba-PR, 2009.

MARTINS, Cláudia Regina Kawka. **O ensino de História no Paraná, na década de setenta; legislações e prática**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba-PR, 1999.

MARTINS, Cláudia Regina Kawka. O ensino de História no Paraná, na década de setenta: práticas de professores. **Educar em Revista**, n.17, p.197-213, 2001.

MARTINS, Cláudia Regina Kawka. O ensino de História no Paraná, na década de setenta: as legislações e o pioneirismo do estado nas reformas educacionais. **História & Ensino**, Londrina, 2002, v. 8, p. 7-28.

MARTINS, Cláudia Regina Kawka. **A disciplina escolar de História no Ensino Público Secundário Paranaense**: 1931 a 1951. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba-PR, 2006.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares**: quem legitima esses saberes? - Universidade de Campinas (UNICAMP). Tese (Doutorado), Campinas-SP, 2000.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, Curitiba: Ed. UFPR, n. 51, p. 37- 50, 2014.

MARTINS, Maria do Carmo; RIBEIRO JR., Carlos Ribeiro Halferd; Reorganização do sistema de ensino em tempos democráticos: reforma curricular de 1951 e o ensino de História. **Revista Brasileira de História e Historiografia da Educação**, São Paulo-SP, v. 18, p. 1-26, 2018.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, São Leopoldo-RS, v. 15, n. 1, p. 40-49 – janeiro a abril de 2011.

MELO, José Joaquim Pereira de. Fontes e métodos: sua importância na descoberta das heranças educacionais. In: COSTA, Célio Juvenal, MELO, José Joaquim Pereira, FABIANO, Luiz Hermenegildo (orgs.). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2010, p. 13-35.

MENEZES, Claudino Luiz. **Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente**: a experiência de Curitiba. São Paulo: Papirus, 1996.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. **As políticas educacionais da Rede Municipal de Educação de Curitiba e a implantação de novas práticas nas escolas (1963- 1996)**. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Goiânia-GO: Universidade Católica de Goiás (UCG), s/p. 2004.

MORENO, J. C. **Inventando a Escola. Inventando a Nação**: discursos e práticas em torno da escolarização paranaense (1920-1928). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná (UFPR). 2003.

MORENO, J. C; BUENO, M. de M. Cultura escolar e consciência histórica: dialogando com professores das séries iniciais do ensino fundamental. Anais do XII Encontro Regional de História e VI Semana de História: regiões, imigrações, identidades. ANPUH-PR, UNICENTRO: Irati, 2010.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. História, Memória e as disputas pela representação do passado recente. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, Unesp, v. 9, n. 1, p. 56-70, janeiro a junho de 2013.

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

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo: ANPUH, v. 13, n. 25/26, p. 143-162. 1992.

NADAI, Elza. O ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, Jaime. (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 23-29.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU, 1974.

NAKAMURA, Maria Eliza Furquim Pereira. **Os Ginásios Vocacionais Estaduais**: algumas considerações iniciais acerca desta proposta educacional da década de 1960. In: XIII Encontro Nacional de História Oral. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). Porto Alegre-RS, p. 1-10, 2008.

NASCIMENTO, Sandra Regina Luvisetto do. **O Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo-SP, 2017.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues; SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O ensino de Estudos Sociais no Brasil: da intenção à obrigatoriedade (1930-1970). **Revista História & Perspectivas**, Uberlândia, v. 28, n. 53, p. 145-178, janeiro de 2015.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. O ensino de História na ditadura militar: por que ter medo da história? **Revista Labirinto**, Rondônia-RO, ano XVIII, v. 26, p. 391-406 - janeiro a março de 2017.

NEVES, Joana. O ensino de História nos 50 anos do Golpe Militar – Estudos Sociais sob a Ditadura. In. ABUD, Kátia; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs). **50 anos da ditadura militar**: capítulos sobre o ensino de História do Brasil. Curitiba: W & A Editores, 2014, p. 13-40.

NUNES, Clarice. Memória e História da Educação: entre práticas e representações. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v.7, n.2, p.9-25, set.-fev. 2002/2003.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. Organização Escolar no início do século XX: o caso do Paraná. **Educar**. Curitiba-PR: Editora UFPR, n. 18, p. 143-155, 2014.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda. Os estudos históricos sobre o currículo e as disciplinas escolares: das preocupações com as práticas escolares para o mundo da pesquisa acadêmica. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 3-41, jan./mar. 2017.

PAIVA, Edil Vasconcellos e PAIXÃO, Lea Pinheiro. **PABAE (1956-1964): a americanização do ensino elementar?** Niterói: EdUFF, 2002.

PRADO, Eliane Mimesse. **A disciplina História nos anos da ditadura militar**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

PEREIRA, Nilton Mullet. Círculos concêntricos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 39-44.

RAGAZZINI, Dário. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? Trad. VIEIRA, C. **Educar em Revista**, Curitiba: Ed. UFPR, n. 18, p. 13-28, 2001.

RANZI, Sereia Maria Fischer. **A especificidade da História como disciplina escolar**. In: XX Congresso Nacional de História. Florianópolis-SC: ANPUH, 1999.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. 3ª ed. Rio de Janeiro: FVG, 2000.

RODRIGUES, Elaine. **A (re)invenção da Educação no Paraná: apropriações do discurso democrático (1980-1990)**. Maringá: Eduem, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 40ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques. **O currículo da disciplina escolar história no Colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro-RJ, 2009.

SANTOS, Edilene Maria Leite dos. **A disciplina Educação Moral e Cívica no Curso Normal do Colégio Martinus (1969-1978): diálogos e representações**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba – PR, 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. O porquê dos Estudos Sociais: implicações histórico-sociais, políticas, econômicas. In: **História: Questões e debates**. Curitiba, ano 6, n. 11, 1985.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, 2004, p. 189-211.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 6. n. 37, p. 73 – 91, maio-ago. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas-SP: Gráfica Faculdade de Educação, v.18, n.2, p.291-304, abr. – jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795/18233> Acesso em: 1 ago. 2021.

SERRANO, Jonathas. **Epítome de história universal**. ed. 7. Rio de Janeiro: F. Alves, 1925.

SEYFERTH, Giralda. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 199-228.

SILVA, Alícia Mariani Lucio Lendes da. **Tempo de indicar caminhos**: O Serviço de Orientação Educacional no Colégio Estadual do Paraná (1968-1975). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2008.

SILVA, Alícia Mariani Lucio Lendes da. A Lei 5.692/71 e o Serviço de Orientação Educacional do CEP. In: GONÇALVES, Nadia G., RANZI, Serlei M. F. (orgs). **Educação na ditadura civil-militar**: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985). Curitiba: Ed. UFPR, 2012, p. 43-50.

SILVA, M. M. da; DIAS, M. de F. S. As professoras do anos iniciais e seus saberes no ensino do tempo histórico. IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. **Anais**. Florianópolis-SC: 2011.

SILVA, Daniele Hungaro da; MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Método de Ensino Intuitivo e a política educacional de Benjamin Constant. **Revista Eletrônica de Educação**, UFSCAR, v. 8, n.2, p. 198-211. 2014.

SILVA, Kaori Giulianna Akatsu Caetano da. **História no Ensino Fundamental I**: buscando caminhos para o ensino e a aprendizagem. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo - SP, 2014.

SOUZA, N. R. **Planejamento Urbano, saber e poder**: o governo do espaço e da população em Curitiba. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo-SP, 1999.

SZTUTMAN, Tania. **Ensino de História no primário**: depoimentos de ex-alunos do período de 1930 a 1960. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo-SP, 2014.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro-RJ, n. 14, p. 61-193, maio-ago. 2000.

TELLES, Michele Rota. **Professores dos anos iniciais do ensino fundamental e suas ideias sobre História e Ensino de História**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa-PR, 2015.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. **A Disciplina de História no Paraná**: os compêndios de História e a História ensinada (1876-1905). Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo-SP, 2005.

TOMACHESKI, E. G. B. **A trajetória da educação matemática na Rede Municipal de Ensino de Curitiba**: do currículo pensando ao vivido. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba-PR, 2003.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 233-243.

TRINDADE, Judite Maria Barboza. A História sumiu: o ensino de Estudos Sociais durante a Ditadura Militar. In: ABUD, Kátia; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs). **50 anos da ditadura militar**: capítulos sobre o ensino de História do Brasil. Curitiba: W & A Editores, 2014, p. 41-52.

VEIGA, Cynthia Greive. História Política e História da Educação. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e (orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 37- 47.

VIANA, Iêda. **“Artes de Fazer” na Reforma Escolar**: o projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração em Curitiba (décadas de 1970-1980). Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba-PR, 2006.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferrera de. **Capital humano e comércio econômico**. Scielo: dezembro de 2020. DOI: 10.1590. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/srrRFK6rcbj7gwW6GMyVNHK/?lang=pt> Acesso em: 17 nov. 2020.

VIANA, Iêda. A rede municipal de ensino de Curitiba e suas relações com o processo de urbanização: a materialidade do espaço escolar. **Comunicações**, Piracicaba-SP, v. 23, n. 3 p. 55-73, set. – dez. 2006.
Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/comunic/v23n3/2238-121X-comunic-23-03-00055.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

VIANA, Iêda. O ensino de história na ditadura civil-militar com a institucionalização dos estudos sociais. **PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, 2 São Paulo-SP, v. 21, n.1, p. 9-30, 2014.

VIEIRA, Evaldo. **A república brasileira: 1964-1984**. São Paulo: Moderna, 1994.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. **Caminhos e descaminhos na formação continuada de professores**: as políticas públicas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1963-1996). Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba-PR, 2010.

VIEIRA, Letícia. **Classes experimentais secundárias de instituições públicas de ensino do estado de São Paulo**: um estudo sobre formas de circulação e apropriação de práticas pedagógicas (1951-1962). Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo-SP, 2020.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **Erasmus Pilotto e a Escola Nova no Paraná**. In: V Congresso Ibero Americano de Historia de la Educación Latino Americana, 2001. p. 1-10. Costa Rica.

ZOTTI, Solange Aparecida. **O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema**: um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Goiânia-GO: Universidade Católica de Goiás, 2004, s/p.

ZOTTI, Solange Aparecida. Organização do Ensino Primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas-SP: Gráfica Faculdade de Educação, 2006, s/p.

FONTES

Documentos

CURITIBA. **Lei Ordinária de Curitiba nº 2.660**, artigo 1, inciso VI, de 01 de dezembro de 1965. Curitiba-PR, 1965.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Plano de Educação**. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC). Curitiba, 1968.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Relatório 4º bimestre do Centro Cívico Duque de Caxias. Departamento de Bem Estar Social. Diretoria de Educação. In: **Relatório final da supervisão pedagógica**: 1975. Unidade Escolar Júlia Amaral Di Lenna. Curitiba, 1975a.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Relatório Anual**. Departamento de Bem Estar Social. Diretoria de Educação. Curitiba, 1975b.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **2º Plano Curricular**: volumes I, II e III. Departamento do Bem Estar Social. Diretoria de Educação. Curitiba, 1975.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Relatório do grupo de estudos de Estudos Sociais**. Departamento De Educação. Curitiba, 1983.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Plano de Educação do Município de Curitiba – 1986-1988**. Departamento De Educação. Curitiba, 1986a.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Desmembramento da área de Estudos Sociais**. Departamento de Ensino. Divisão de Apoio Técnico Pedagógico. Curitiba, 1986b.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Currículo Básico**: uma contribuição para a escola pública brasileira. Secretaria Municipal de Educação. Curitiba, 1988.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. História e Geografia. **A Escola Aberta**. Curitiba, n.12, Agosto de 1988a.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Currículo Básico**: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública. Secretaria Municipal de Educação. Curitiba, 1989.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Política Educacional**: uma retrospectiva histórica. Secretaria Municipal de Educação. Gerência do Currículo. Curitiba, 1991.

PASSARINHO, Jarbas. B. Educação Moral e Cívica. In: **Revista Educação**. Ministério da Educação e Cultura, ano 1, nº 1. Brasília-DF: abr.-set. 1971.

INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA (IPPUC). **Memória da Curitiba urbana**. Curitiba, setembro de 1991, p. 251- 252.

PEIXOTO, Maria Onolita. Estudos Sociais na Escola Moderna. In: **Revista Educação**. Ministério da Educação e Cultura, ano 2, n. 7. Brasília-DF: jan.-mar. 1973.

UFPR - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de História. **Estudos Sociais a partir da longa duração**. Relatório n. 3. UFPR/Dehis. Curitiba, 1977.

Legislação do Brasil

BRASIL. **Lei de 15 de Outubro de 1827**. “Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 981**, de 08 de Novembro de 1890. “Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal”. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL, **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de Fevereiro de 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 19.852**, de 11 de Abril de 1931. “Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro”. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html> . Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.890**, de 18 de Abril de 1931. “Dispõe sobre a organização do ensino secundário”. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html> Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL, **Regulamento nº 8**, de 31 de Janeiro de 1938. “Contém os Estatutos para o Collegio de Pedro Segundo”. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/regula/1824-1899/regulamento-8-31-janeiro-1838-561957-publicacaooriginal-85725-pe.html> Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL, Decreto nº 4.244, de 9 de Abril de 1942. “**Lei orgânica do ensino secundário**”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm . Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.529**, de 02 de Janeiro de 1946. “O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artº. 180 da Constituição, decreta a seguinte: Lei Orgânica do Ensino Primário”. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL, **Lei nº 1.359**, de 25 de Abril de 1951. “Modifica a seriação de disciplinas do curso secundário estabelecida no Decreto-lei nº 4.244, de 1942”. Rio de Janeiro, 1951. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l1359.htm Acesso em: 26 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de Dezembro de 1961. “Fixa diretrizes e bases da educação nacional”. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL, **ATO INSTITUCIONAL nº 3**, de 5 de fevereiro de 1966. “Fixa datas para as eleições de 1966”. Brasília-DF, 1966. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atoins/1960-1969/atoinstitucional-3-5-fevereiro-1966-363627-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. “Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 31 maio 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e Quarto Ciclos do ensino fundamental - História. Brasília: MEC, 1998.

CFE - CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 853**, de 12 de novembro de 1971a. “Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na lei nº 5.692”.

CFE - CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 8**, de 1º de dezembro de 1971b, anexa ao Parecer nº 853/71. “Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e amplitude”.

CFE - CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 349**, de 06 de Abril de 1972. “Exercício de Magistério em 1º grau; habilitação específica de 2º grau”.

CFE - CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 785**, de 06 de novembro de 86. “Reformulação do núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus”. Documenta, n.132, Novembro de 1986.

CFE - CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 6**, anexa ao **Parecer nº 785**. “Reformula o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus”. Documenta, n.132, Novembro de 1986.

Legislação Estadual

PARANÁ. **Lei nº 1.236**, de 2 de maio de 1912. Direção e Inspeção do Ensino. Leis de 1912. Curitiba-PR: Diário Oficial, 1913.

PARANÁ. **Decreto nº 17**, de 9 de janeiro de 1917. Código de Ensino. Curitiba-PR: 1917

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 332**, de 9 de Novembro de 1984. “Estudos Sociais e seu desmembramento no ensino de 1º grau”. Curitiba, 1984.

SÃO PAULO, **Decreto nº 38.643**, de 27 de Junho de 1961. “Regulamenta a Lei n.6.052, de 3 de fevereiro de 1961, que dispõe sobre o Ensino Industrial, Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas e Cursos Vocacionais”. São Paulo: 27 de Junho de 1961. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1961/decreto-38643-27.06.1961.html>

Fonte oral

CALLUF, Fahid. Entrevista concedida a Edilene Maria Leite dos Santos. Curitiba, 29 de junho de 2021.

FERREIRA, Denize. Entrevista concedida a Edilene Maria Leite dos Santos. Curitiba, 6 de julho de 2021.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. Entrevista concedida a Edilene Maria Leite dos Santos. Curitiba, 11 de junho de 2021.

TODESCHI, Elba Lory Stencil. Entrevista concedida a Edilene Maria Leite dos Santos. Curitiba, 24 de maio de 2021.

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS EX-COORDENADORAS DE ESTUDOS SOCIAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Data: ____/____/____

Nome Completo:

Idade:

Formação:

Profissão:

1. Há quanto tempo a senhora foi coordenadora da área de Estudos Sociais na Rede Municipal de Educação de Curitiba? E em qual período?
2. Quais orientações lembra de ter repassado às professoras sobre o ensino de História inserido em Estudos Sociais?
3. Houve a oferta de formação inicial ou continuada para as professoras? Sobre isso e a seu ver, quais foram as maiores dificuldades encontradas por parte das docentes?
4. Em sua opinião, havia muita diferença entre Estudos Sociais e História no currículo e na sala de aula?
5. Houve alguma resistência por parte das professoras em aderir aos Estudos Sociais?
6. Quais dificuldades eram possíveis observar sobre o ensino de História inserido em Estudos Sociais na prática das professoras?
7. Em sua opinião, a função do ensino de História foi alterada quando dissolvida em Estudos Sociais?
8. A senhora se lembra quando a História voltou a ser ensinada, como disciplina específica, para as turmas de 1ª a 4ª séries? Quais são as suas lembranças desse processo (o que mudou, o que permaneceu)?

9. Com relação aos testes unificados:

- a) qual era o objetivo desses testes?
- b) eram aplicados em todas as escolas municipais?
- c) como faziam para aplicá-los e corrigi-los?
- d) de que forma e para que utilizavam os indicadores provenientes desses testes?

10. Mesmo antes do início da década de 1980, as discussões acerca da especificidade do ensino de História e a defesa pelo seu retorno, de forma autônoma, nos currículos das escolas brasileiras, passaram a ser comuns entre os licenciados em História. As professoras da Rede Municipal que atuavam de 1ª a 4ª séries participavam dessas discussões?

11. Em 1983, houve a formação de um grupo de estudo de Estudos Sociais para repensar essa disciplina. A senhora participou desse grupo ou tem conhecimento sobre ele?

12. Caso tenha participado do grupo de estudos de Estudos Sociais, responda:

- a. Como ele era organizado?
- b. Quem conduzia as discussões do grupo?
- c. Quais assuntos eram debatidos?
- d. Conseguiram aplicar o que era discutido no cotidiano da sala de aula?

13. Houve a oferta de um curso formativo para as professoras regentes, para que compreendessem a nova concepção de ensino de História trazida pelo Currículo Básico de 1988?

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS EX-PROFESSORAS DE INTEGRAÇÃO SOCIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Data: ____/____/____

Nome Completo:

Idade:

Formação:

Profissão:

1. Em qual período e em qual(is) escola(s) atuou como professora de Estudos Sociais?
2. Qual a sua formação inicial? E para qual(is) série/s a senhora lecionou Estudos Sociais?
3. Quais orientações lembra de ter recebido para o ensino de História inserido em Estudos Sociais? Houve a oferta de formação inicial ou continuada?
4. Em sua opinião, havia muita diferença entre Estudos Sociais e História no currículo e na sala de aula? Percebeu se houve ou teve resistência aos Estudos Sociais?
5. Observava dificuldades no ensino de História inserido em Estudos Sociais em sua prática ou na prática de outras professoras?
6. Em sua opinião, a função do ensino de História foi alterada quando dissolvida em Estudos Sociais?
7. Descreva a sua prática de ensino no que se refere aos conteúdos de Estudos Sociais (a carga horária, o conteúdo, a referência ou livro utilizados, o planejamento das aulas, a metodologia utilizada, os instrumentos avaliativos).
8. Era possível identificar os conteúdos de História inseridos na proposta de Estudos Sociais? Se sim, quais destacaria? Para eles, a senhora dedicava um tratamento metodológico diferenciado?

9. A senhora se lembra quando a História voltou a ser ensinada, como disciplina específica, para as turmas de 1ª a 4ª séries? Quais são as suas lembranças desse processo (o que mudou, o que permaneceu)?

10. Mesmo antes do início da década de 1980, as discussões acerca da especificidade do ensino de História e a defesa pelo seu retorno, de forma autônoma, nos currículos das escolas brasileiras, passaram a ser comuns entre os licenciados em História, porém, essas discussões se faziam presentes em seu cotidiano? Como?

11. Houve a oferta de um curso formativo para que as professoras regentes compreendessem a nova concepção de História trazida pelo Currículo Básico de 1988? Se sim, o que destacaria nele sobre o ensino de História?

12. Em 1983, formou-se um grupo de estudo de Estudos Sociais para repensar essa disciplina. A senhora participou desse grupo ou teve conhecimento sobre ele?

13. Caso tenha participado do grupo de estudos de Estudos Sociais, responda:

- a. Como ele era organizado?
- b. Quem conduzia as discussões do grupo?
- c. Quais assuntos eram debatidos?
- d. Conseguiu aplicar o que era discutido no cotidiano da sala de aula?
- e. O que aprendeu frequentando as reuniões do grupo?

14. Fazendo uma retrospectiva de como ministrava as aulas de Estudos Sociais e de como passou a ministrar o ensino de História, após o seu retorno no currículo da 1ª a 4ª séries, a seu ver, quais foram as principais mudanças? E o que permaneceu? (Em termos de abordagem dos conteúdos e metodologia de ensino).

APÊNDICE 3 – TERMO DE CESSÃO

Pelo presente documento eu, _____
_____, RG _____, CPF _____, residente na
rua _____, número
_____, complemento _____, cidade de _____, Estado
_____, declaro ceder ao/à pesquisador/a _____, RG
_____, CPF _____, sem quaisquer restrições aos seus efeitos
patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do conteúdo
depoimento de caráter histórico e documental que prestei em _____
(dia e local), num total de ____ minutos e ____ segundos gravados. Fica
consequentemente autorizada a pesquisadora a utilizar, publicar e divulgar, para fins
acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, na íntegra ou em parte, bem como
permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de
sua integridade na indicação de fonte e autor.

Curitiba, ____ de _____ de _____.

Assinatura do cedente: _____.