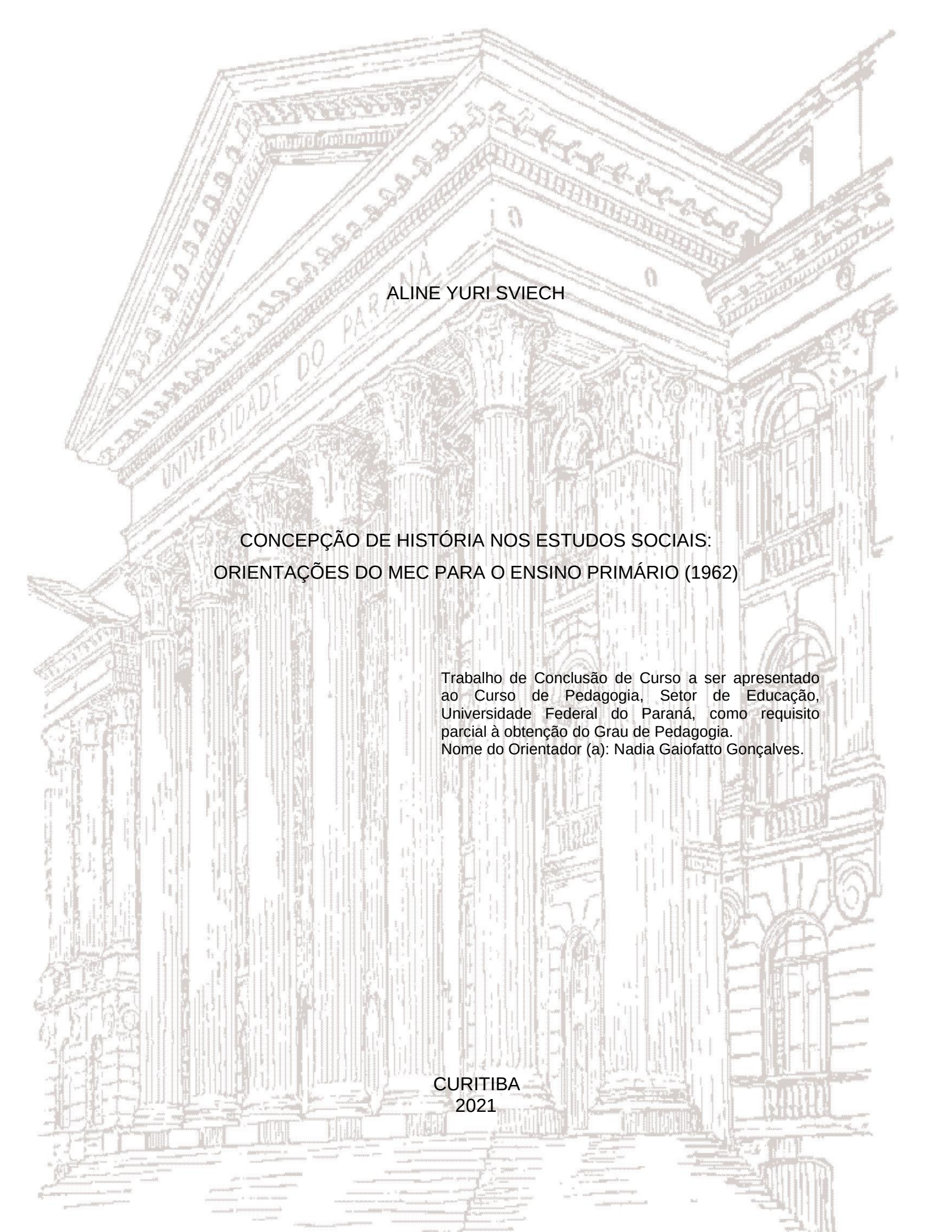




ALINE YURI SVIECH

CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA NOS ESTUDOS SOCIAIS:
ORIENTAÇÕES DO MEC PARA O ENSINO PRIMÁRIO (1962)

Trabalho de Conclusão de Curso a ser apresentado
ao Curso de Pedagogia, Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná, como requisito
parcial à obtenção do Grau de Pedagogia.
Nome do Orientador (a): Nadia Gaiofatto Gonçalves.

CURITIBA
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALINE YURI SVIECH

**CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA NOS ESTUDOS SOCIAIS:
ORIENTAÇÕES DO MEC PARA O ENSINO PRIMÁRIO (1962)**

CURITIBA

2021

*À minha mãe Elisabeth, ao meu pai Carlos, ao meu
companheiro de vida Chrysthopher e ao meu amor
de 4 patas Sushi (in memoriam)*

AGRADECIMENTOS

São muitos aos que devo agradecer a conclusão de mais essa etapa em minha vida.

Agradeço primeiramente à minha mãe, minha base e força, por todo apoio, incentivo, de todas as formas possíveis, amor e cuidado durante minha trajetória, por ter acreditado em mim de forma incansável, mesmo em momentos que eu duvidei de minha capacidade. Sem ela, não teria ingressado no curso de Pedagogia, bem como, não teria prosseguido.

Ao meu pai por todo auxílio, pelo seu exemplo de determinação perante os desafios da vida, sempre me impulsionando, motivando para que alcançasse meus objetivos.

Ao meu amor Chrysthopher, companheiro de quase 20 anos, por todo amor, cuidado, dedicação e parceria, por estar ao meu lado em todas as situações, sempre compreensivo, acolhedor, dando apoio incondicional, bem como força para continuar.

Aos meus irmãos, principalmente à Milena, por estar sempre pronta a me ajudar, uma das minhas maiores incentivadoras.

À professora Nádia, por toda generosidade em compartilhar seu imenso conhecimento, sempre compreensiva, extremamente criteriosa, em todas suas correções. Minha admiração cresceu após ter o privilégio de ser sua orientanda.

Aos meus amigos, amigas e colegas de curso, por todas as trocas que tivemos durante a graduação.

À todos os professores do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Paraná, por todo aprendizado e que me fizeram ter uma nova visão de mundo, não apenas no aspecto profissional, mas para a minha vida como um todo.

“(...) Um povo sem conhecimento, saliência de seu passado histórico, origem e cultura, é como uma árvore sem raízes.”

(Bob Marley)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a concepção de História presente no guia de ensino para a escola primária, para Estudos Sociais, publicado e distribuído pelo MEC em 1962, logo após a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 4024/61). Para tanto se realizou a pesquisa sobre a História, enquanto disciplina a partir da criação do Colégio Pedro II em 1838 no Rio de Janeiro, suas alterações e permanências, focalizando o currículo do Ensino Primário. Os estudos demonstraram a forte influência do positivismo para diversos setores da sociedade brasileira, como o político, o filosófico, e o educacional, mais precisamente para o ensino de História, objeto dessa pesquisa. Observou-se também que o ensino de História, que está sempre em diálogo com uma concepção de História, se caracterizou pela presença do pensamento positivista, bem como dos ideais da Escola Nova, a partir da disciplina de Estudos Sociais. A abordagem de História presente nas orientações do MEC é explorada, com base no guia de ensino “Estudos Sociais na Escola Primária”, publicado no ano de 1962 sob responsabilidade do Ministério da Educação, para as primeiras séries do ensino primário, utilizado assim como fonte “visível” do código disciplinar, uma maneira de examinar as formas de pensar o ensino e a aprendizagem, pois os manuais e guias didáticos voltados à formação de professores auxiliam no sentido da compreensão dos elementos que compõe a disciplina escolar, com isso, sua análise é fundamental. O guia foi produzido pelo MEC a partir de recursos do Programa de Emergência, para ser distribuído de forma gratuita às “professôras” brasileiras. Nesse período João Goulart era Presidente da República e Darcy Ribeiro Ministro da Educação e Cultura. O material é dividido por capítulos, e cada um deles destinado a um ano escolar. É notável a presença do pensamento positivista nas orientações do guia, como por exemplo em aspectos que envolvem noções de progresso e evolução, de adaptação dos alunos ao meio social em que estão inseridos e a valorização de grandes fatos e heróis nacionais. A partir da análise das instruções foi possível compreender a concepção de História pretendida para a disciplina no ensino primário, no período da promulgação da primeira LDB de 1961.

PALAVRAS-CHAVE: Concepção de História. Ensino. Positivismo. Estudos Sociais.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: CAPA DO GUIA ESTUDOS SOCIAIS NA ESCOLA PRIMÁRIA.....	37
FIGURA 2: APRESENTAÇÃO DO LIVRO COM ASSINATURA DE DARCY RIBEIRO, MINISTRO DA EDUCAÇÃO.....	38
FIGURA 3: PREFÁCIO GUIA DE ESTUDOS SOCIAIS NA ESCOLA PRIMÁRIA.....	42
FIGURA 4: OS ESTUDOS SOCIAIS NO 1ºANO. OBJETIVOS – HÁBITOS, ATITUDES, CONHECIMENTOS. CAPÍTULO 1.....	43
FIGURA 5: COLABORAÇÃO ENTRE PAIS E PROFESSORES. A CRIANÇA EM SEU NOVO AMBIENTE. CAPÍTULO 2.....	44
FIGURA 6: A AÇÃO DA ESCOLA. CAPÍTULO 3.....	44
FIGURA 7: EXERCÍCIOS DE OBSERVAÇÃO. CAPÍTULO 3 – AÇÃO DA ESCOLA.....	45
FIGURA 8: OS ESTUDOS SOCIAIS NO 2ºANO. CAPÍTULO 1.....	45
FIGURA 9: A COMUNIDADE E O TRABALHO. O SENTIDO DE COMUNIDADE – A INTERDEPENDÊNCIA. CAPÍTULO 2.....	46
FIGURA 10: O SENTIDO DE COMUNIDADE – A INTERDEPENDÊNCIA. A COMUNIDADE E O TRABALHO. CAPÍTULO 2.....	46
FIGURA 11: A COMUNIDADE E O TRABALHO. CAPÍTULO 2. O SENTIDO DE COMUNIDADE – A INTERDEPENDÊNCIA.....	47
FIGURA 12: A VALORIZAÇÃO DO TRABALHO NA COMUNIDADE – AÇÃO DA ESCOLA. A COMUNIDADE E O TRABALHO. CAPÍTULO 2.....	47
FIGURA 13: INTERESSE HISTÓRICO E COMPREENSÃO DE CONCEITOS HISTÓRICOS. CAPÍTULO 5.....	48
FIGURA 14: INTERESSE HISTÓRICO E COMPREENSÃO DE CONCEITOS HISTÓRICOS. CAPÍTULO 5.....	48
FIGURA 15: CONDIÇÕES DE TRABALHO NO PASSADO E NO PRESENTE. CAPÍTULO 3.....	49

FIGURA 16: ASPECTOS DA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA NO SENTIDO DE ADAPTAÇÃO E MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE VIDA. CAPÍTULO 4.....	49
FIGURA 17: O NEGRO. ASPECTOS DA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA NO SENTIDO DE ADAPTAÇÃO E MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE VIDA. CAPÍTULO 4.....	50
FIGURA 18: O NEGRO. ASPECTOS DA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA NO SENTIDO DE ADAPTAÇÃO E MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE VIDA. CAPÍTULO 4.....	50
FIGURA 19: O INDÍGENA. ASPECTOS DA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA NO SENTIDO DE ADAPTAÇÃO E MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE VIDA. CAPÍTULO 4.....	51
FIGURA 20: CONTRIBUIÇÃO DOS JESUÍTAS. ASPECTOS DA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA NO SENTIDO DE ADAPTAÇÃO E MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE VIDA. CAPÍTULO 4.....	52
FIGURA 21: OBJETIVOS E PROGRAMA. OS ESTUDOS SOCIAIS NO 1ºANO. CAPÍTULO 1.....	53
FIGURA 22: A CRIANÇA E O CONECIMENTO DA REALIDADE BRASILEIRA. CAPÍTULO 2.....	54
FIGURA 23: A CRIANÇA E O MERCADO DE TRABALHO. CAPÍTULO 5.	54
FIGURA 24: A CRIANÇA E O MERCADO DE TRABALHO. CAPÍTULO 5.	55
FIGURA 25: A CRIANÇA E O MERCADO DE TRABALHO. CAPÍTULO 5.	55
FIGURA 26: OS ESTUDOS SOCIAIS NO 5º ANO. OBJETIVOS E PROGRAMA. CAPÍTULO 1.....	56
FIGURA 27: O SISTEMA FEDERATIVO DE GOVÊRNO; A CONSTITUIÇÃO FEDERAL E OS TRÊS PODERES DA REPÚBLICA. CAPÍTULO 2.....	57
FIGURA 28: TRABALHO E EDUCAÇÃO. CAPÍTULO 7.....	58
FIGURA 29: VALORIZAÇÃO DE FATOS E HOMENS DE INTERÊSSE HISTÓRICO E AQUISIÇÃO DE NOÇÕES BÁSICAS PARA A FORMAÇÃO DO CONCEITO DE HISTÓRIA. CAPÍTULO 4.....	59

FIGURA 30: VALORIZAÇÃO DE FATOS E HOMENS DE INTERÊSSE HISTÓRICO E AQUISIÇÃO DE NOÇÕES BÁSICAS PARA A FORMAÇÃO DO CONCEITO DE HISTÓRIA. CAPÍTULO 4.....	60
FIGURA 31: VALORIZAÇÃO DE FATOS E HOMENS DE INTERÊSSE HISTÓRICO E AQUISIÇÃO DE NOÇÕES BÁSICAS PARA A FORMAÇÃO DO CONCEITO DE HISTÓRIA. CAPÍTULO 4.....	61
FIGURA 32: CARTAZ-CALENDÁRIO. VALORIZAÇÃO DE FATOS E HOMENS DE INTERÊSSE HISTÓRICO E AQUISIÇÃO DE NOÇÕES BÁSICAS PARA A FORMAÇÃO DO CONCEITO DE HISTÓRIA. CAPÍTULO 4.....	61
FIGURA 33: VALORIZAÇÃO DE FATOS E HOMENS DE INTERÊSSE HISTÓRICO E AQUISIÇÃO DE NOÇÕES BÁSICAS PARA A FORMAÇÃO DO CONCEITO DE HISTÓRIA. CAPÍTULO 4.....	62
FIGURA 34: INTERESSE HISTÓRICO E COMPREENSÃO DE CONCEITOS HISTÓRICOS. CAPÍTULO 5.....	63
FIGURA 35: INTERESSE HISTÓRICO E COMPREENSÃO DE CONCEITOS HISTÓRICOS. CAPÍTULO 5.....	63
FIGURA 36: EXEMPLO DE GRÁFICO FAMILIAR. INTERESSE HISTÓRICO E COMPREENSÃO DE CONCEITOS HISTÓRICOS. CAPÍTULO 5.....	64
FIGURA 37: OBJETIVOS E PROGRAMA. OS ESTUDOS SOCIAIS NO 3º ANO. CAPÍTULO 1.....	65
FIGURA 38: CONDIÇÕES DE TRABALHO NO PASSADO E NO PRESENTE (CONTRIBUIÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO DO TEMPO). CAPÍTULO 3.....	65
FIGURA 39: OS JESUÍTAS, SILVÍCOLA, O NEGRO E O COLONIZADOR – PERSONAGENS DE HISTÓRIAS. CAPÍTULO 4.....	66
FIGURA 40: OS PORTUGUESES À ÉPOCA DO DESCOBRIMENTO. ASPECTOS DA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA NO SENTIDO DE ADAPTAÇÃO E MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE VIDA. CAPÍTULO 4..	67

FIGURA 41: O COLONIZADOR. ASPECTOS DA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA NO SENTIDO DE ADAPTAÇÃO E MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE VIDA. CAPÍTULO 4.....	67
FIGURA 42: OBJETIVOS E PROGRAMA. OS ESTUDOS SOCIAIS NO 4ºANO. CAPÍTULO 1.....	68
FIGURA 43: APRENDIZAGEM FACILITADA PELAS CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA AOS DEZ ANOS. A CRIANÇA E O CONHECIMENTO DA REALIDADE BRASILEIRA. CAPÍTULO 2.....	68
FIGURA 44: DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO DO TEMPO. CAPÍTULO 5.....	69
FIGURA 45: EXEMPLO DE LINHA DO TEMPO. DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO DO TEMPO. CAPÍTULO 5.....	70
FIGURA 46: SAÚDE- “CONQUISTA DO ESFÔRÇO E DO CONHECIMENTO HUMANO”. HIGIENE E SANEAMENTO. CAPÍTULO 3.....	71
FIGURA 47: GOVERNOS REPUBLICANOS NO BRASIL. CAPÍTULO 8....	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. O POSITIVISMO E SUAS INFLUÊNCIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.....	18
2. HISTÓRIA E ESTUDOS SOCIAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR (DO SÉCULO XIX À LDB DE 1961)	27
3. ABORDAGEM DE HISTÓRIA PRESENTE NAS ORIENTAÇÕES DO MEC NO GUIA “ESTUDOS SOCIAIS NA ESCOLA PRIMÁRIA” DE 1962.....	34
3.1. ORDEM E PROGRESSO.....	40
3.2. VALORIZAÇÃO DE GRANDES FEITOS E HERÓIS NACIONAIS.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS	77
ANEXO 1 – IMAGENS DO SUMÁRIO DO GUIA ESTUDOS SOCIAIS NA ESCOLA PRIMÁRIA (1962).	83

INTRODUÇÃO

Durante toda minha formação escolar, o ensino de História sempre me cativou e instigou e com o ingresso no curso de Pedagogia, tal interesse se intensificou, principalmente a partir das disciplinas de História da Educação, e de cursos de extensão relacionados ao tema. A partir dos estudos foi possível refletir sobre a minha trajetória de formação e a forma como se deu o ensino da disciplina, que sempre dialoga com um determinado conceito de História, assim, surge o interesse em realizar a presente pesquisa, com o objetivo de identificar a concepção de História proposta para o ensino primário, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

Com os estudos iniciais sobre o tema, foi possível identificar elementos positivistas presentes no período analisado, elementos estes que constam desde o século XIX, e ainda com resquícios, mesmo nos dias atuais. Dessa forma, a pesquisa busca colaborar com as discussões de profissionais da área de História, no sentido de problematizar a abordagem da disciplina e a identificação de elementos positivistas, que ainda podem se fazer presentes nos dias atuais, mesmo que no senso comum, e que podem não ser percebidos por parte dos docentes.

Azevedo (2010) analisa diferentes abordagens pedagógicas e historiográficas, relacionando o ensino de História a partir de tais concepções, bem como as influências presentes nos livros didáticos decorrentes das correntes de pensamento.

Em Fialho (2016) retoma-se o estudo de análise das concepções históricas, e como objeto de interesse da presente pesquisa, a concepção de História dos Estudos Sociais nos anos de 1960, embasada na teoria positivista.

A História enquanto disciplina se constitui no Brasil com grande influência de tradições europeias, do movimento republicano e de ideais positivistas em evidência no país. No final do século XIX, a partir da criação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, o ensino de História passa a incorporar o currículo da escola secundária. Devido à influência do modelo francês de ensino, o tema central de

estudos se voltava ao Estado-nação. Pouco abria espaço para o ensino da História do Brasil, e a História universal, nos parâmetros franceses, não contemplava o continente americano, bem como o Brasil (BITTENCOURT, 2018).

A partir da Escola Nova, a disciplina de Estudos Sociais chega ao Brasil, e entre 1928 e 1929, Anísio Teixeira e Delgado de Carvalho analisam propostas educacionais norte-americanas, assim, algumas destas são incorporadas ao programa de Ciências Sociais, originadas das aspirações dos escolanovistas, e dialogavam com reflexões de produções educacionais dos norte-americanos nesse período. A Escola Nova por sua vez, se preocupava com a adequação dos estudantes ao seu meio, bem como sua acomodação à sociedade, em que deveriam exercer sua cidadania. Essa acomodação seria de interesse dos governantes, pois as coisas se manteriam como estavam, sem a necessidade de mudanças sociais, assim, os programas escolares colaborariam para a disseminação das ideias e valores que legitimavam a manutenção do poder exercido (ABUD,1993).

Com a tomada do poder por Getúlio Vargas em 1931, houve mudanças importantes na educação, com o estabelecimento de programas de currículo com caráter nacional. Dessa forma Francisco Campos, ministro da Educação e da Saúde Pública, realiza uma reforma educacional que leva seu nome, fazendo com que o ensino de História do Brasil ganhasse mais relevância na grade curricular (NADAI, 1992). A disciplina é então subdividida em História Universal e História do Brasil, guiadas pela concepção positivista que marcou o século XIX, estendendo-se até a década de 1970, buscando legitimar e justificar ideologias e projetos políticos, bem como o fortalecimento da unidade da nação brasileira (ABUD, 1993).

A partir do decreto 19.890/31, é imposta a seriação obrigatória para todas as escolas do país, em todas as instituições de ensino secundário, e determinou-se que comissões organizadas pelo Ministério da Educação elaborassem programas de ensino das disciplinas, que deveriam ser unificados e seguidos por todo o Brasil. Os mesmos continham instruções metodológicas, objetivos das

disciplinas e orientações técnicas para os professores que iriam utilizá-los (ABUD, 1993).

Nadai (1992) analisa a história dos Estudos Sociais na escola de primeiro grau, bem como a implantação e “desimplantação” da mesma, e as alterações ocorridas em momentos diversos, que resultaram em modificações quanto à sua forma. A autora observa a influência das propostas vindas dos Estados Unidos para a constituição da disciplina no Brasil, os conceitos básicos dos Estudos sociais e seus objetivos, a tendência à revalorização dos processos cognitivos, ao invés da prática, e outros elementos relacionados à formação da cidadania. Discute ainda o impulso dos Estudos Sociais, quando a partir da promulgação da LDBEN (1961), foi incluído entre as disciplinas optativas sugeridas pelo Conselho Federal de Educação para o ensino secundário.

A reforma de Ensino de 1931, que determinou a organização dos programas de ensino das disciplinas por parte do Ministério da Educação, bem como suas “instruções metodológicas”, que indicavam os objetivos das disciplinas e técnicas de trabalho a serem utilizadas pelo professor, são abordadas por Abud (1993).

Ainda segundo Abud (1993), a educação como produto social precisa necessariamente ser analisada a partir do contexto sócio-político que a normatiza, observando sempre o período analisado. No ano de 1931, o ensino de História tinha como objetivo a formação humana do aluno e sua educação política. A disciplina era concebida como um produto acabado, positivo, vendo na escola uma função utilitária, visto que a mesma serviria para uma educação política e para a aproximação com o conhecimento dos problemas enfrentados pelo Brasil em função de seu desenvolvimento. Essa concepção dialoga com o corpo ideológico do governo de Getúlio Vargas, pois seu discurso contemplava a superação de arcaísmos presentes na sociedade brasileira, e o processo de modernização do país. Os desafios para o desenvolvimento do país eram reconhecidos, e a adoção de uma determinada história poderia ter grande contribuição para a solução dos mesmos.

Bitencourt (1993) aborda o ensino de História a partir das tensões e disputas entre intelectuais e políticos responsáveis pela organização e regulamentação do saber escolar, desde a constituição do Estado brasileiro, até os primeiros anos da implantação do regime republicano. A autora aborda os embates entre defensores da História Sagrada e a História laica, de cunho positivista ou cientificista.

É importante observar que o ensino de História está sempre em diálogo com uma concepção de História e mesmo que a concepção se altere, pode deixar vestígios em outros momentos.

Considerando a escola como local de produção de conhecimento, Bittencourt (2003) pontua que:

A história das disciplinas escolares deve ser analisada como parte integrante da cultura escolar para que se possam entender as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura geral e a sociedade. Conteúdos e métodos, nessa perspectiva, não podem ser entendidos separadamente e, ainda, os conteúdos escolares não são vulgarizações ou meras adaptações de um conhecimento produzido em um “outro lugar”, mesmo que possuam relações com esses outros saberes ou ciência de referência. A seleção dos conteúdos escolares depende intrinsecamente de finalidades específicas e, assim como os métodos, não são decorrentes dos objetivos das ciências de referência (BITTENCOURT, 2003, P.26).

Os programas de ensino traziam a preocupação das comissões organizadoras com as técnicas de ensino de História utilizadas em escolas secundárias. A Escola nova e o pensamento de John Dewey inspiraram a criação dos projetos e operavam no sentido de enfatizar o uso dos procedimentos técnicos a serem empregados pelos professores para motivar os alunos no ensino de História no Brasil (ABUD, 1993).

Após uma longa discussão e muitos embates, em 1961 com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 4024/61), o ensino público é garantido, com ênfase no ensino profissionalizante, considerado necessário devido ao momento de industrialização do país. Dessa forma as disciplinas direcionadas à formação profissional do estudante apresentam maior destaque na grade curricular. O Conselho Federal de Educação (CFE) passa a ser o responsável por determinar as disciplinas

obrigatórias; já a definição dos conteúdos programáticos ficou a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação, após criados, pois alguns estados levaram mais tempo para organizar os seus, o Conselho Estadual de Educação do Paraná por exemplo, foi formado no ano de 1964. Então o CFE sugere que o ensino de História Geral e do Brasil se tornem obrigatórios e ainda, quando possível, o ensino de História da América.

Como consequência das decisões tomadas pelos conselhos, nota-se que o ensino de História continua sua trajetória marcada pelo viés positivista com uma visão eurocêntrica (NADAI, 1988).

Observa-se que à época da implantação da LDBEN, havia de um lado influências de elementos propostos pela Escola Nova, no currículo do ensino primário, com a presença dos Estudos Sociais, assim como fatores de uma abordagem positivista de História, que se fazia presente desde o século XIX.

A adoção de determinado currículo está diretamente associada ao sujeito que se busca formar e ainda sob uma visão mais ampla, o projeto de nação que se deseja alcançar.

Circe Bittencourt defende que:

Conhecer e acompanhar as principais tendências da produção historiográfica não é apenas uma questão de caráter teórico, mas trata-se também de uma necessidade prática, porque é com base em uma concepção de história que podemos assegurar um critério para uma aprendizagem efetiva e coerente. (BITTENCOURT, 2011, p. 140).

Com isso, a presente pesquisa se propõe a analisar as orientações do Ministério da Educação para os Estudos Sociais, com base na publicação “Estudos Sociais na Escola Primária” de 1962 (MEC), visando compreender a abordagem de História contemplada, bem como observar de que forma elementos da perspectiva positivista de História estavam presentes na orientação do Ministério da Educação para o ensino primário.

Para tanto, inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico, sobre o tema, nas bases de teses e dissertações BDTD, Scielo e Biblioteca digital de teses e dissertações – SiBi/UFPR, utilizando as palavras: “Estudos Sociais (décadas 1930 a 1960)”, “Concepção de História”, “Ensino de História”. Destes,

aqueles relacionados ao tema concepção de História na década de 1960 serão utilizados na pesquisa.

Será também utilizado como fonte o guia de ensino “Estudos Sociais na Escola Primária”, publicado no ano de 1962 sob responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura, com orientação de Josephina de Castro e Silva Gaudenzi, para as primeiras séries do ensino primário.

De acordo com Urban (2013) os estudos dos manuais de didática, voltados à formação de professores, colaboram no sentido de compreender a forma de pensar os elementos que compõem uma disciplina escolar. Apoiadas em discussões sobre o código disciplinar, as análises sobre a história das disciplinas podem ser realizadas sob dois aspectos, o primeiro que considera elementos agregados pela mesma, no seu percurso de existência, incorporando ideias sobre o aprender e o ensinar, envolvendo práticas docentes, regras e normas de organização, bem como conteúdos necessários para a formação de professores, em suma, se relaciona aos discursos, maneiras de pensar, que justificam a interpretação do aprender e ensinar de cada período histórico. Tais elementos podem ser identificados em documentos como currículos e manuais.

Ainda segundo a autora, o segundo aspecto possível de investigação estaria relacionado ao estudo do código disciplinar na prática do professor, assim os guias e manuais de ensino, juntamente com os programas escolares e a legislação vigente do período, poderiam ser considerados “textos visíveis”, “fontes visíveis do código disciplinar, que carregam as formas de pensar o ensino e a aprendizagem.

Assim, o conceito de “código disciplinar” aponta os manuais como elementos fundamentais na constituição das disciplinas escolares, justificando dessa maneira as investigações que tomam os manuais como fontes para a investigação sobre a relação entre o ensino e a aprendizagem (URBAN, 2013, p. 143).

O presente trabalho será organizado em três capítulos. O primeiro discutirá características da concepção positivista de História, que serão base da discussão que se segue. O capítulo seguinte será dedicado à discussão da História, no currículo escolar do ensino primário vigente quando da promulgação

da primeira LDB, em 1961. No terceiro e último capítulo, a abordagem de História contida nas orientações do MEC para os Estudos Sociais, de 1962 será analisada.

1. O POSITIVISMO E SUAS INFLUÊNCIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

O pensamento positivista tem seu início com Augusto Comte (1798-1857), que pode ser considerado como o “inventor” da Sociologia, esta, definida por Comte como a verdadeira ciência da natureza humana. A denominação de inventor é legitimada pelo fato de A. Comte ter colocado em evidência o caráter irreduzível da realidade social, buscando determinar a posição da Sociologia perante as outras ciências humanas, bem como em relação às ciências da natureza. Com isso possibilitou o enriquecimento da Sociologia, mas percebeu a dificuldade metodológica encontrada em uma ciência em que sujeito e objeto podem se confundir, quando um homem se dedica ao estudo de outros homens (BORDÉ, 2012).

De acordo com Löwy, (2010), a hipótese fundamental do positivismo é de que:

[...] a sociedade humana é regulada por leis naturais, ou por leis que têm todas as características das leis naturais, invariáveis, independentes da vontade e da ação humana, tal como a lei da gravidade ou do movimento da terra em torno do sol: pode-se até procurar criar uma situação que bloqueie a lei da gravidade, mas isso se faz partindo de que essa lei é totalmente objetiva, independente da vontade e da ação humana. Deste modo, a pressuposição fundamental do positivismo é de que essas leis que regulam o funcionamento da vida social, econômica e política, são do mesmo tipo que as leis naturais e, portanto, o que reina na sociedade é uma harmonia semelhante à da natureza, uma espécie de harmonia natural (LÖWY, 2010, p.38).

Para a concepção positivista, a história é vista como uma sucessão de fatos e acontecimentos que ocorrem de forma ordenada, direcionadas ao progresso, que seria alcançado após a humanidade atingir o terceiro estado (lei dos três estados), que seria o estado positivo, considerado perfeito (LOPES, 1986).

Ao analisar a lei dos três estados de A. Comte, observa-se que este defende a ideia de que cada ramo do conhecimento passa sucessivamente por

estes processos, sendo eles: estado teleológico, ou fictício; estado metafísico, ou abstrato e o estado científico ou positivo. Comte aplica esta lei à evolução das sociedades ocidentais (BORDÉ, 2012).

Segundo Bordé, na Idade Média, o estado teleológico¹ tem a expressão de uma autoridade sacralizada, em que há uma confusão entre os poderes espirituais e os temporais, com uma rigorosa hierarquia social, responsável por toda organização das instituições feudais.

Neste estado, a observação dos fenômenos é reduzida, com isso, a imaginação assume o primeiro plano e o homem ao se deparar com a grande diversidade da natureza, apenas é capaz de explicá-la a partir da crença na intervenção de seres sobrenaturais, como deuses e espíritos. Dessa forma, o estado teleológico busca uma compreensão absoluta, o homem nesse processo acredita ter o conhecimento absoluto, se satisfaz em relacionar todos os fenômenos observados às divindades, não problematizando esta concepção (COMTE, 1978a). Ainda a mentalidade teleológica apresentaria um importante papel com relação à coesão social, estabelecendo a vida moral. A monarquia aliada ao militarismo seria a expressão política mais adequada para esse estado.

Já no estado metafísico, que se inicia na Idade Moderna até o Iluminismo, ocorre uma forte crítica aos modos de pensamento e organizações sociais, porém com base em entidades abstratas, como os Direitos do homem e o Estado constitucional. A diferença mais visível entre a mentalidade metafísica e a teleológica, seria o fato de que a primeira coloca o abstrato no lugar do concreto, e a argumentação substitui a imaginação. Nesse aspecto, o estado metafísico se caracterizaria pela dissolução do teleológico e romperia com a ideia de subordinação da natureza e do homem ao sobrenatural. No âmbito político, ocorre a substituição de reis por juristas e se concebe a sociedade como sendo originária de um contrato, baseando o Estado na soberania do povo. (BORDÉ, 2012).

¹ Da palavra grega *télos*, que significa propósito ou fim, é o estudo dos objetivos, fins, propósitos e destinos. Ciência que se pauta no conceito de finalidade (causas finais) como essencial na sistematização das alterações da realidade, existindo uma causa fundamental que rege, através de metas, propósitos e objetivos, a humanidade, a natureza, seus seres e fenômenos (Disponível em: <https://www.significados.com.br/teleologia/> Acesso em 03/09/2021).

Para Comte, o estado positivo é caracterizado pela subordinação da imaginação e da argumentação à observação. O pensamento positivo abandona a consideração das causas dos fenômenos, vista nos estados anteriores, se preocupando com a investigação de suas leis, compreendidas como relações constantes entre fenômenos possíveis de serem observados. Essa filosofia entende ser impossível a redução dos fenômenos naturais a um só princípio, como Deus ou a natureza.

Em suma, o espírito positivo, segundo Comte, instaura as ciências como investigação do real, do certo e indubitável, do precisamente determinado e do útil. Nos domínios do social e do político, o estágio positivo do espírito humano marcaria a passagem do poder espiritual para as mãos dos sábios e cientistas e do poder material para o controle dos industriais (COMTE, 1978a, p.12).

Embora necessários para o desenvolvimento, o estado teleológico e metafísico, deveriam, segundo Comte, ser superados pelo estado positivo, o terceiro e último estágio de desenvolvimento, caracterizado pelo domínio do saber científico, que seria adquirido por meio da observação e não mais pela imaginação ou argumentação, se manifestando pelo viés da previsibilidade, seguindo o lema “ver para prever” (OLIVEIRA, 2010).

Nesse contexto, a República surgiria como elemento fundamental na transição e superação dos estados teleológico e metafísico, em que a figura da monarquia hereditária pautada no direito divino dos reis ainda impedia a evolução humana. As repúblicas, na visão de Comte, deveriam ser comunidades, como extensões da família, não muito extensas, assim, a pátria republicana ou “mátria” como Comte denominava para ressaltar fatores comunitários e afetivos e se voltar ao imaginário feminino, poderia ser representada pela figura da mulher (CARVALHO, 1990).

Segundo Lopes (1986), o papel da História nesse contexto estaria relacionado à determinação dos fatos históricos a partir da pesquisa em documentos e fontes primárias, dessa forma a atividade se deparava com a impossibilidade de a história se constituir como ciência, pois os fatos estavam no passado, não se repetiam, o que impossibilitava sua relação com os fenômenos

observados, circunstância que motivou debates entre sociólogos e historiadores no final do século XIX.

Mesmo entre alguns historiadores positivistas a percepção se diferenciava à de Comte, pois concebiam o fato histórico como algo que estava externo ao observador, e com este não apresentava nenhuma relação. Também se ocupavam da problemática da causalidade, relacionando causas e consequências de maneira linear, assim, o que acontecia antes condicionaria o que viria depois.

Sob esse ponto de vista:

A história assim descrita é uma grande sucessão de acontecimentos que se baseiam em fatos isolados, preocupada sobretudo com guerras, batalhas, personagens, grandes feitos, grandes heróis. Todos mortos. E assim, a história tratada à distância, assepticamente, quase nada ou nada explica, embora exerça marcada influência na compreensão do histórico em todos quantos têm acesso à escola, o que é extremamente conveniente à manutenção da ordem (LOPES, 1986, p. 23).

A história sempre estaria propensa a evolução e ao progresso, assim, o processo histórico se inclinaria constantemente para melhorar de forma gradativa e linear a humanidade, sem que houvesse a necessidade de rupturas bruscas e revoluções. Seria como um agrupamento de fases imóveis, que com o passar do tempo teria suas fases substituídas, de forma que cada estágio seria superior ao anterior. Nessa conjuntura, a evolução linear progressista faria parte da História, o presente seria um resultado necessário do conjunto da evolução anterior de modo que prevalecesse a análise racional do passado, com isso, segundo Comte (1978b) seria necessário afastar do processo de construção do conhecimento, um viés puramente crítico, pois dessa forma, uma compreensão deturpada do passado poderia corromper o entendimento do presente.

Na História a Escola Metódica dialoga com o positivismo e se apropriou de elementos deste, com isso, muitas vezes as duas escolas são vistas como sinônimas, e mesmo chamadas genericamente de História “tradicional”.

A Escola Metódica surge da proposta vigente ao final do século XIX de que a História poderia se constituir em uma ciência positiva, dotada de um estatuto científico. Dessa forma os historiadores dessa corrente criticavam fortemente especulações filosóficas e pregavam o máximo rigor no trabalho com

as fontes. Os mesmos fizeram parte da geração que iniciou a organização da profissão em diversos países europeus, principalmente na França. Exerciam influência na formulação de programas e livros de História, que eram direcionados a alunos de ensino primário e secundário, e com o crescente processo de escolarização ao longo do século XIX em países europeus, a disciplina passa a ter grande importância na formação das massas (FERREIRA, 2013).

Ainda segundo Ferreira, uma das principais influências para a escola metódica foi Leopold Von Ranke (1795 – 1886), que deu início a uma nova forma de delinear a escrita da História, seguindo métodos de uma ciência. Sua relevância se relaciona ao fato de que Ranke criou novos procedimentos para o trato com o passado, dessa maneira a disciplina deixa de ocupar o lugar de preparação para outros estudos, como para a Teologia e o Direito e passa a ter sua própria identidade, pois o passado se torna então área de conhecimento e investigação.

A Escola Metódica se baseia na busca pela objetividade histórica, e como mencionado anteriormente, é amplamente denominada de forma equivocada, de positivista, cabe então nesse contexto ressaltar que são duas escolas distintas, pois a metódica se encarrega de encontrar uma História positiva e não positivista, no sentido de torná-la verificável a partir de documentos.

Na França, o ensino de História nas escolas se caracterizou, a partir da III República (1870-1940), por uma tendência nacionalista, servindo para interesses republicanos de uma elite política que estava no poder. A disciplina apresentava a função de formar bons cidadãos no amor à república e com o afastamento a qualquer concepção religiosa. Porém, diversos preceitos da Escola Metódica foram esquecidos na produção dos livros didáticos, com isso, a História metódica colaborou para a construção de um passado comum a todos os cidadãos da pátria, exaltando as riquezas e belezas do país, bem como a coragem dos heróis e grandes homens, o que fortaleceu o Estado Nacional (FERREIRA, 2013).

O pensamento positivista circulou em diversas partes do mundo; em meados de 1870, já estava presente em praticamente todo o continente europeu, e seguiu por países da América Latina, inclusive no Brasil. Ao final do Império,

filhos das classes mais abastadas brasileiras, realizavam seus estudos em escolas europeias, e nessas universidades, tinham contato com as novas correntes filosóficas e devido ao pouco tempo de aprofundamento, pois se estabeleciam por um período relativamente pequeno no exterior, acabavam trazendo apenas superficialidades da teoria positivista, o mesmo ocorria quando a divulgação do positivismo se dava a partir de intelectuais autodidatas, que careciam de uma sistematização necessária, formando um pensamento difuso e muitas vezes diverso das fontes originais (OLIVEIRA, 2010).

Observa-se que os primeiros brasileiros a obterem contato com o positivismo eram ligados às áreas técnicas das ciências, pois, segundo Oliveira, a elite pretendia formar seus filhos como militares, engenheiros e médicos, assim, o positivismo no Brasil ficou mais associado, inicialmente, às ciências positivas, como a Matemática, a Biologia e a Física.

Como citado anteriormente, o positivismo se propagou por diferentes partes do mundo, estando presente até mesmo nos dias atuais, em várias áreas e âmbitos da sociedade. Segundo Oliveira, tal mentalidade “expressa confiança nos benefícios da industrialização, no otimismo em relação ao progresso capitalista, no culto à ciência e a valorização do método científico, voltados a uma reforma intelectual da sociedade” (OLIVEIRA, 2010, p.9).

Então o positivismo que surge ao final do século XVIII, inicialmente como uma crítica da burguesia antiabsolutista, acaba, no século XIX se transformando em uma ideologia conservadora que se identificava com a ordem industrial burguesa.

O fato de o positivismo assumir uma forte oposição ao pensamento eclético e religioso presentes no período da formação da República do Brasil, não impediu que esta corrente de pensamento exercesse uma forte influência no processo de proclamação da mesma. Dessa forma, se considera que o positivismo que se instalou no país apropriou-se de apenas uma parte da teoria original, o espírito cientificista principalmente (OLIVEIRA, 2010).

Ainda, vale destacar que o positivismo teve maior influência para o processo de consolidação da República, e menos, para a sua proclamação, e

serviu como um fundamento para a criação de símbolos, que caracterizassem o Brasil como uma nação republicana, assim, o hino, os heróis e o lema “ordem e progresso” presentes na bandeira, são exemplos dessa influência (AMORIM, 2016).

Se observa que no Brasil a corrente positivista de Comte predominou em diversas áreas, se destacando a política, a filosófica e a educacional, sendo a última, mais precisamente a História, de maior interesse para essa pesquisa.

Para Comte a educação deveria ter como principal função a promoção social e o respeito à hierarquia social, pois o que importava, não era o homem, a classe e sim a humanidade. O fundamento principal da educação pela via positivista pregava uma educação para todos, e os ideais da escola positivista somente seriam alcançados a partir do desenvolvimento das condições que garantiriam essa educação, ou seja, deveria ser universal e também laica, assim assegurariam a manutenção da ordem e da harmonia (FAUSTINO, 2001).

Ainda segundo Faustino, havia a necessidade de adentrar o meio social dos proletários, e apenas com a educação laica e universal, tal ação seria possível. Essa forma de ensino deveria priorizar o desenvolvimento de ideias relacionadas à ordem e harmonia, com fins à felicidade da humanidade. Como o poder político era negado ao povo, devido à organização social do capitalismo, a participação no poder moral que abrangia religião e educação, poderia satisfazer os anseios dessa população.

Se o povo está agora e deve permanecer a partir desse momento indiferente à posse direta do poder político, nunca pode renunciar à sua indispensável participação contínua no poder moral. Este é o único verdadeiramente acessível a todos, sem perigo algum para a ordem universal, muito pelo contrário: traz-lhe grandes vantagens cotidianas, autorizando cada um, em nome duma comum doutrina fundamental, a chamar convenientemente as mais altas potências a seus diversos deveres essenciais (COMTE, 1978b, p. 86).

A educação seria a apropriação individual do conhecimento. Tal concepção influenciava na organização dos currículos, que deveriam partir do mais simples para o mais complexo e o conhecimento precisava evitar a abstração, se referindo apenas ao que era humano. Dessa forma, a educação

estimularia o engajamento na sociedade, não apenas um acúmulo de conteúdos, e se recomendava uma sistematização racional dos conhecimentos, buscando o essencial de cada ciência. Assim, o conteúdo teria de ser ensinado e não discutido, debatido ou problematizado (FAUSTINO, 2001).

O ensino de História sofreu grande influência da teoria positivista, ela era concebida como um constante processo de transformação que seguia sempre os princípios da ordem e do progresso. A ordem presumia que as transformações sempre ocorriam de forma harmoniosa, gradativa, nunca radical, e o progresso sempre trazia melhorias para as sociedades. Nesse sentido, a produção do conhecimento histórico deveria se limitar a apresentar as fases dos processos históricos, e ao homem caberia a resignação (AMORIM, 2016).

Concebe-se o conhecimento em uma perspectiva total, organizando todo o passado da humanidade num contínuo e harmonioso tempo linear. A história tem por função o levantamento científico dos fatos, deixando à sociologia a sua interpretação. Os documentos, nesta perspectiva, têm uma função: apresentar os fatos. O papel do pesquisador torna-se o de extrair das fontes o que elas têm. Por conseguinte, à história resta a função única da narração. Os fatos históricos se encadeiam como que mecânica e necessariamente numa relação determinista de causas e consequências (OLIVEIRA, 2010, p.10).

Para Amorim (2016), a História nos moldes positivistas era ensinada como uma verdade indiscutível, em que o narrador, que neste caso seria o professor, não exercia interferências em sua construção. Outra característica marcante dessa concepção de História era a periodização dos acontecimentos históricos e a ênfase dedicada aos estudos sobre as grandes figuras públicas, políticas e heróis nacionais. Considera-se que a história está dada, e consta nos documentos, assim, é necessário afastar todo e qualquer tipo de especulação filosófica, correndo o risco de se desviar da objetividade.

Sob esse ponto de vista, o aluno teria a função de memorizar fatos do passado, da civilização, sendo estimulado a sempre lembrar as contribuições dadas por seus ancestrais no sentido de colaborar com a modernização e o progresso do mundo, com isso, esse culto aos heróis e antepassados, foi

importante no sentido de manter viva a memória dos acontecimentos passados, e o passado é resgatado a partir da descrição feita pelo professor, de documentos escritos e oficiais (FAUSTINO, 2001).

A influência dessa concepção para a História no currículo escolar do ensino primário vigente com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases de 1961, será abordada no capítulo seguinte.

2. HISTÓRIA E ESTUDOS SOCIAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR (DO SÉCULO XIX À LDB DE 1961).

A História enquanto disciplina é assim denominada, a partir da criação do Colégio Pedro II², em 1838, no Rio de Janeiro. Anteriormente não se encontram registros da sua presença no sistema educacional do Brasil, inclusive não há sinal de cadeiras de História em províncias brasileiras no período regencial, seja no ensino de primeiras letras, ou no ensino secundário. O Colégio foi criado com o intuito de servir de modelo com relação à estrutura, para o ensino secundário que era organizado naquele momento (MANOEL, 2012).

Em meados da década de 1820 a escola elementar, também denominada como primária ou de primeiras letras, era voltada ao ensino de ler, escrever e contar, dessa forma, os professores dessas escolas deveriam utilizar a Constituição do Império e a História do Brasil para o ensino da leitura. O estudo da História nesse contexto era associado às lições de leitura, os alunos aprendiam a ler a partir de textos que estimulassem a imaginação, favorecendo o senso moral e o comprometimento para com a pátria e seus governantes (BITTENCOURT, 2011).

Assim, desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir a ideia de nação associada à de pátria, interligadas como eixos indissolúveis (BITTENCOURT, 2011, p. 61).

O ensino de História, segundo Bittencourt (2011), era pautado pela História Sagrada, que fazia parte da doutrina religiosa, tendo mais espaço que a História profana, laica, mesmo após a proclamação da república, que consequentemente desvinculou Igreja Católica e Estado. Observa-se que a moral cívica era associada à moral religiosa, dessa forma, era constante a utilização de histórias sobre a vida dos santos, que serviam de exemplo de caráter e moral,

² O regulamento de 1838 do Colégio Pedro II foi um marco que inseriu a História enquanto disciplina escolar no Brasil, ensino este que se iniciou marcado pela influência de concepções europeias da história, principalmente a francesa, fazendo com que a história da Europa ocidental fosse retratada como a verdadeira História da civilização (MANOEL, 2012).

retratados como verdadeiros heróis. O estudo da História da pátria era recomendado aos professores, mas era optativo, e seguia a mesma lógica do ensino da História Sagrada, se utilizando de narrativas da vida e de grandes feitos de personagens importantes da vida pública, considerados modelos de moral para as futuras gerações.

Com a abolição da escravidão no final do século XIX no Brasil, bem como o crescimento populacional, resultado da imigração e intensa urbanização, a educação precisava atender novas demandas, em uma sociedade que passava a debater questões de cidadania, direitos sociais e civis, que deveriam ser estendidos à um número maior de sujeitos. Inclusive a escolarização precisava ser ampliada para um contingente social mais amplo, e com isso, os programas curriculares procuravam fortalecer e consolidar uma identidade nacional, a partir de uma homogeneização cultural, introduzindo a ideia de um passado único na formação da nação.

O ensino de História na escola primária precisava assim integrar setores sociais anteriormente marginalizados no processo educacional sem, contudo, incluir nos programas curriculares a participação deles na construção histórica da Nação (BITTENCOURT, 2011, p. 64).

Nesse cenário, a História, ensinada desde o primeiro ano escolar aos trabalhadores livres, que substituíram os escravos, deveria operar no sentido de inculcar valores com relação à preservação da ordem, ao respeito à hierarquia, de forma que a nação se impulsionasse ao progresso e à modernização, seguindo modelos europeus. A cidadania, conceito criado com auxílio dos estudos históricos, contribuía para situar cada sujeito em seu lugar de pertencimento na sociedade, de forma harmônica, cabendo às classes populares a admiração dos feitos dos grandes heróis, que nessa concepção, foram responsáveis por criar a nação e conduzir a mesma ao seu destino final, o progresso. Segundo Bittencourt (2011, p. 65), a História “tinha como missão ensinar as ‘tradições nacionais’ e despertar o patriotismo.”

Ainda no final dos anos de 1920, a modernização era um desafio para o país, assim como disputas políticas e mudanças sociais, o que fez dessa década

um espaço fértil para debates com relação à sociedade e cultura, e nesse contexto a educação era um tema recorrente, pois esta era vista como instrumento para manutenção do Estado Nacional e da identidade coletiva dos brasileiros. Após 1925 os debates se intensificaram e diversos intelectuais discutiam a importância da instrução no sentido de atender as necessidades dos setores da sociedade que se expandiam, como as classes médias urbanas, e para isso, as escolas precisavam ser transformadas (ABUD, 1993).

As intenções para a educação, defendidas pelos intelectuais do período eram claras. Para Abud (1993), o princípio fundamental das escolas era formar cidadãos e para que isso fosse possível, era necessário que as instituições divulgassem as “ideias civilizadas” vindas das “verdadeiras elites”.

Na realidade pensava-se na transmissão de um saber “civilizatório”, que formasse “aquela categoria social que fica entre o povo e os dirigentes do país, tanto na política como na ciência. As ideias, por meio deles, filtram-se, descendo continuamente das camadas superiores até os mais humildes: são eles que mantêm coeso o corpo da nação” (ABUD, 1993, p. 164).

Em 1931 é realizada a reforma do ensino, levando o nome do Ministro da Educação do período, Francisco Campos, e se destacou pela intenção de manter e fortalecer a unidade da nação brasileira. Os objetivos para a disciplina de História presentes nos programas da mesma eram voltados à formação humana do alunado, focada no conhecimento das obras coletivas dos homens no decorrer do tempo, sua educação política, promovendo a familiarização do estudante com os problemas enfrentados pelo país resultantes de seu desenvolvimento, bem como estimular a consciência de seus deveres perante a comunidade. Observa-se que a História nesse momento é considerada um produto acabado, positivo, tendo na escola uma função utilitária (ABUD, 1993).

Ao final da década de 1930, ocorrem polêmicas e confrontos quanto aos conteúdos históricos a serem ensinados nas escolas. As disciplinas de Língua Portuguesa, História, seguidas de Educação Moral e Cívica e da Geografia, constituíam os temas principais para a formação do nacionalismo e patriotismo, consolidando-se a partir do culto aos heróis e da formação das tradições

nacionais, que aconteciam em aulas e festas cívicas. Nesse mesmo período é criado o Ministério da Educação, que organiza o sistema escolar, tornando a seleção de conteúdos mais centralizada, dessa forma os mesmos passam a acatar normas mais rígidas e gerais. Nota-se que o ensino de História nas escolas primárias nesse momento, é marcado pela apreciação dos heróis nacionais, eventos cívicos e ainda, observa-se que a História do Brasil se tornou obrigatória para alunos que tinham a possibilidade de concluir os estudos secundários, fazendo parte dos exames de admissão para os cursos ginasiais (BITTENCOURT, 2011).

Ainda nos anos de 1930, começam a surgir as primeiras propostas de Estudos Sociais, em substituição às disciplinas de História, Geografia e Civismo, para as escolas primárias. Os Estudos Sociais inspirados por escolas americanas, bem como por entusiastas da Escola Nova, chegaram ao Brasil por intermédio de intelectuais brasileiros que tiveram contato com essas novas teorias educacionais. Os Estudos Sociais estavam fundamentados em um modelo de educação que considerava a criança como centro, buscando sua inserção social (NADAI, 1993).

O ensino sob essa concepção, tinha o intuito de aproximar o aluno do contexto social ao qual pertencia, bem como diminuir a defasagem encontrada entre as propostas dos programas educacionais e o avanço científico em crescimento nesse período. Os defensores dos Estudos Sociais no Brasil acreditavam que a substituição das disciplinas de História e Geografia pela de Estudos Sociais seria benéfica, pois segundo eles, as mesmas apresentavam uma rígida delimitação do campo de estudo, já a nova abordagem se mostrava flexível no trato com os conteúdos da área das ciências humanas (SANTOS, 2011).

Os Estudos Sociais tinham seus programas apoiados nos estudos da psicologia cognitiva, desenvolvida a partir dos anos de 1930 e aperfeiçoada pelos estudos pedagógicos nos anos de 1950. Devido a essa fundamentação psicológica, os Estudos Sociais eram apresentados para as crianças de forma gradativa, de acordo com suas faixas etárias; sua proposta era que os estudos fossem iniciados com base na realidade de tempo e espaço das crianças. Assim, o passado mais próximo era o imediato, o familiar, o local e o escolar. Nessa

concepção, aos oito anos a criança teria então capacidade psicológica, bem como motivação, para que a área de percepção de outros tempos e espaços fosse aprofundada, a partir de narrações mais realistas de fatos passados (BITTENCOURT, 2011).

Ainda de acordo com a autora, Delgado de Carvalho³, forte defensor dos Estudos Sociais para o ensino primário, acreditava que essa era basicamente uma área de formação de valores morais, mas que devido ao contexto de transformações do período, não poderia mais se pautar apenas no desenvolvimento do espírito patriótico e nacionalista, e sim nas estratégias para reprimir as inquietudes de uma geração que vivia em um mundo submetido a constantes transformações. Para ele:

Os Estudos Sociais poderiam atender aos problemas da sociedade moderna e ajudar a enfrentar seus riscos por serem constituídos de “diferentes matérias”, no intuito de dar segurança e estabilidade aos educandos. Tais matérias provinham da Geografia humana, da Sociologia, da Economia, da História e da Antropologia Cultural, que se misturavam para constituírem “ciências morais”. Elas se integravam para explicar o mundo capitalista organizado segundo o regime democrático norte-americano, que favorece a ação individual e o “espírito” de competitividade como garantia de sucesso, condição que exige um desenvolvimento de capacidade de crítica segundo os moldes liberais: criticar para aperfeiçoar o sistema vigente e melhor se adaptar a ele (BITTENCOURT, 2011, p. 74).

Os métodos aplicados para a obtenção de êxito dos Estudos Sociais eram fundamentais, nesse sentido foi instituído o currículo a partir de círculos concêntricos, estratégia que se baseava em uma organização espacial, na qual se partia do mais específico para o mais geral, ou seja, do plano concreto do aluno para o abstrato. Fato justificado pela adoção da psicologia cognitiva de Jean

³ Carlos Miguel Delgado de Carvalho, nasceu na representação diplomática do Brasil na França em 1884. Diplomado pela Escola das Ciências Políticas, de Paris, fez o curso de Direito na Universidade de Lausanne e de sociologia na London School of Economics. Foi professor de Sociologia da Educação no Instituto de Educação e no Colégio Pedro II, onde foi também diretor no período de 1930 1931. Professor de História Moderna na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi um dos pioneiros na introdução das concepções da geografia moderna no Brasil. Sócio do Instituto Histórico e Geographico Brasileiro. Membro correspondente da *Royal Society of Literature de Londres* e Membro do Conselho Nacional de Educação. Faleceu em 1980 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 2021).

Piaget, que defende o desenvolvimento por estágios, do mais concreto ao mais abstrato, do sensório-motor ao operatório-formal, como base para os estudos desse método de ensino. Observa-se que o objetivo da organização por círculos concêntricos era oferecer uma visão dividida da realidade temporal e espacial, visto que cada círculo era apresentado de forma isolada, não promovendo as relações necessárias dos alunos com outras dimensões, o que diminuía a abordagem crítica do ensino, bem como impedia o reconhecimento por parte deste de elementos relacionados à estranheza e de alteridade na História (PEREIRA, 2019).

Essa forma de organizar o currículo, estabelecia o trabalho com os conteúdos partindo da realidade próxima dos alunos, do que era familiar, com o argumento de que o educando não teria o desenvolvimento intelectual necessário para estudar sociedades e culturas distantes, com maior ênfase no espaço e no presente. Esse fato, de acordo com Pereira (2019), foi responsável por excluir o estudo de outras culturas e povos dos currículos do ensino primário, enfatizando a atenção na história da cidade e do estado. Outro efeito observado pelo autor é a forma linear de se compreender os tempos históricos, já que os elementos anteriores do currículo não apresentavam comunicação com os seguintes, o que impossibilitava o entendimento das crianças da influência exercida do que era global sobre o local, bem como o entendimento da sincronia dos acontecimentos e as relações entre as diferentes dimensões temporais.

Nessa concepção, a aprendizagem histórica se limitava ao acúmulo de informações tendo como referência o que era próximo ao aluno, e a partir de uma visão eurocêntrica de temporalidade, passava-se a admitir que um acontecimento ou fato substituíra o outro, e nesse ciclo evolutivo, se estabeleciam graus de importância aos tempos históricos. É importante refletir que essa abordagem demasiadamente seletiva dos fatos e fortemente voltada ao que era próximo do aluno, não oferecia a possibilidade de que estes tivessem experiências com outros tempos históricos, e menos ainda que estabelecessem relações interculturais (PEREIRA, 2019).

A História dessa forma, inserida nos Estudos Sociais, não favorecia a problematização sobre as tensões e conflitos, comuns em todas as sociedades, e ignorava as contradições e os movimentos históricos. Assim, segundo Pereira (2019, p. 42), “A história das comunidades ficou desligada da história das estruturas da nação ou dos grandes sistemas econômicos-destituída, portanto, de história.” Nessa perspectiva, a história local se ocupava apenas de partilhar um conjunto de informações sobre a cidade, como a fundação, primeiros habitantes, encarregando-se exclusivamente de adequar as gerações aos espaços em que viviam.

Bittencourt (2011) aponta que a aprendizagem histórica nesse contexto acabava por se constituir como “apêndice” da Geografia local e da Educação Cívica, e, ainda, que as datas cívicas, bem como a exaltação dos grandes acontecimentos nacionais, eram praticamente os únicos conteúdos históricos para os alunos do ensino primário.

Com o intuito de analisar as orientações para os Estudos Sociais, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.4024) de 1961, o próximo capítulo será dedicado à discussão da abordagem de História presente no guia de ensino “Estudos Sociais na Escola Primária”, publicado no ano de 1962.

3. ABORDAGEM DE HISTÓRIA PRESENTE NAS ORIENTAÇÕES DO MEC NO GUIA “ESTUDOS SOCIAIS NA ESCOLA PRIMÁRIA” DE 1962

Neste último capítulo a abordagem de História presente nas orientações do MEC para o ensino de Estudos Sociais será analisada a partir do estudo do guia “Estudos Sociais na Escola Primária”, publicado no ano de 1962⁴.

Como mencionado anteriormente, a investigação dos manuais e guias escolares contribui no sentido de compreender os elementos que compõem uma disciplina escolar, pois podem ser considerados “textos visíveis”, que juntamente com os programas escolares e a legislação vigente, carregam a forma de se pensar o ensino e a aprendizagem (URBAN, 2013). Dessa forma a investigação da fonte citada é fundamental para o entendimento da concepção de História pretendida para o ensino primário a partir da disciplina de Estudos Sociais, visto que a edição do guia foi promovida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), ou seja, expunha o que e de que forma o governo gostaria que se fosse ensinado naquele período.

No ano de 1962 João Goulart era presidente da república e o Ministério da Educação e Cultura tinha como ministro Darcy Ribeiro⁵. O MEC então cria um programa de emergência buscando promover a publicação de livros que auxiliassem o trabalho do professor em sala de aula. Tais livros estavam reunidos na coleção da “Biblioteca da Professora Brasileira”⁶ e segundo o ministro, na apresentação do livro: “em tiragem que permite colocar nas mãos de cada professor e de cada professora do Brasil tão poderoso instrumento de trabalho.”

⁴Este livro encontra-se digitalizado, na íntegra, em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/173708>.

⁵ Antropólogo, educador e romancista, nasceu em Montes Claros (MG), em 26 de outubro de 1922, e faleceu em Brasília, DF, em 17 de fevereiro de 1997. Diplomado em Ciências Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1946), com especialização em Antropologia. Diretor de Estudos Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do MEC (1957-61); presidente da Associação Brasileira de Antropologia. Participou com Anísio Teixeira, da defesa da escola pública por ocasião da discussão de Lei de Diretrizes e Bases da Educação; criou a Universidade de Brasília, de que foi o primeiro reitor; foi ministro da Educação e chefe da Casa Civil do Governo João Goulart (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS).

⁶ No início dos anos de 1960, o MEC desenvolve um programa voltado à formação de professores para o ensino primário, tendo como base a Biblioteca da Professora Brasileira, que contava com uma coleção de diversos guias para orientação pedagógica, que foram distribuídos para todas professoras e professores brasileiros (ANOS DOURADOS, 2011).

(GAUDENZI, 1962, p.11). Entre as obras constavam: Atlas Histórico e Geográfico Brasileiro, Dicionário Escolar do Professor, e os guias para ensino de Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Recreação e Jogos e ainda o de Música. É possível a partir destes, observar a proposta de currículo para o ensino primário da época (GONÇALVES, 2011).

A intenção que se anuncia para a criação do material, é a de auxiliar os professores, que segundo observado por Darcy Ribeiro (GAUDENZI, 1962, p. 11) possuíam uma formação precária, sem amparo ou estímulo, e necessitavam de apoio para exercer sua função, dessa forma, a doação do guia para os docentes teria como objetivo contribuir com o trabalho tido como nobre, de acordo com o ministro, para a formação dos cidadãos brasileiros.

A afirmação do ministro pode ser justificada com base no Censo escolar de 1964, que apesar de posterior à alegação, possibilita uma compreensão sobre a formação dos professores primários da época. Segundo os dados, dos 289.865 professores primários em salas de aula, em 1964, apenas 161.996, cerca de 56% tinham realizado o curso de formação profissional. Do restante, dos 44% de professores leigos, cerca de 71,60% apresentavam apenas curso primário, completo ou incompleto, 13,7% o curso ginásial (completo ou incompleto), e ainda 14,6% tinham curso colegial, completo ou incompleto (TANURI, 2000). Com isso, o material poderia ser de grande auxílio para os professores neste momento, devido à carência de sua formação.

Diversos aspectos chamam atenção no guia, entre eles, já de início, se observa o fato de que na capa vem escrito “Biblioteca da Professora Brasileira” e ao longo do material se referenciam os professores no masculino. Uma das possibilidades para que isso ocorra talvez se relacione ao fato de que nesse período, a maioria de docentes no ensino primário eram mulheres, então seria uma forma de enaltecer essas professoras.

No Brasil, a partir do final do século XIX, com o ingresso de mulheres nas primeiras escolas normais, quando estas passam a admitir mulheres, o magistério inicia um processo de feminização, visto que a profissão era uma das únicas, ou a única a ser considerada adequada para o gênero feminino. A expansão dos

sistemas de ensino, impulsionadas pelo desenvolvimento do país, bem como o “abandono” da profissão por parte dos homens, fortalece e marca a construção da identidade feminina no magistério (FERREIRA, 1998).

Pensadores e políticos passam a defender a ideia de que a mulher estaria mais preparada para a educação de crianças, pois esta função seria um “prolongamento” de seu papel como mãe, que já era exercido em suas casas. Assim, de um lado o magistério seria a única profissão a unir funções domésticas conhecidamente femininas, às suas “qualidades naturais”, e por outro lado a inclusão das mulheres no magistério poderia suprir as demandas pela mão de obra na escola primária, visto que esta área era pouco buscada por homens, devido à baixa remuneração (TANURI, 2000).

Dessa forma, devido aos fatores acima destacados, se observa um predomínio do gênero feminino na docência do ensino primário no período que antecede a produção do material. No Brasil, de acordo com dados do Serviço de Estatística da Educação e Cultura, de 1958, do total de 197.423 professores primários, 184.028 eram mulheres e 13.395 homens (IBGE, 2021), o que reforça a observação de que o ensino primário era uma função predominantemente feminina, justificando a utilização do termo “Biblioteca da Professora Brasileira” na capa do guia de Estudos Sociais na escola primária, embora no interior isso tenha sido esquecido, como pode-se perceber nas imagens abaixo, a primeira da capa, a segunda já da apresentação do livro.



FIGURA 1- CAPA DO GUIA ESTUDOS SOCIAIS NA ESCOLA PRIMÁRIA
Fonte: Gaudenzi (1962).

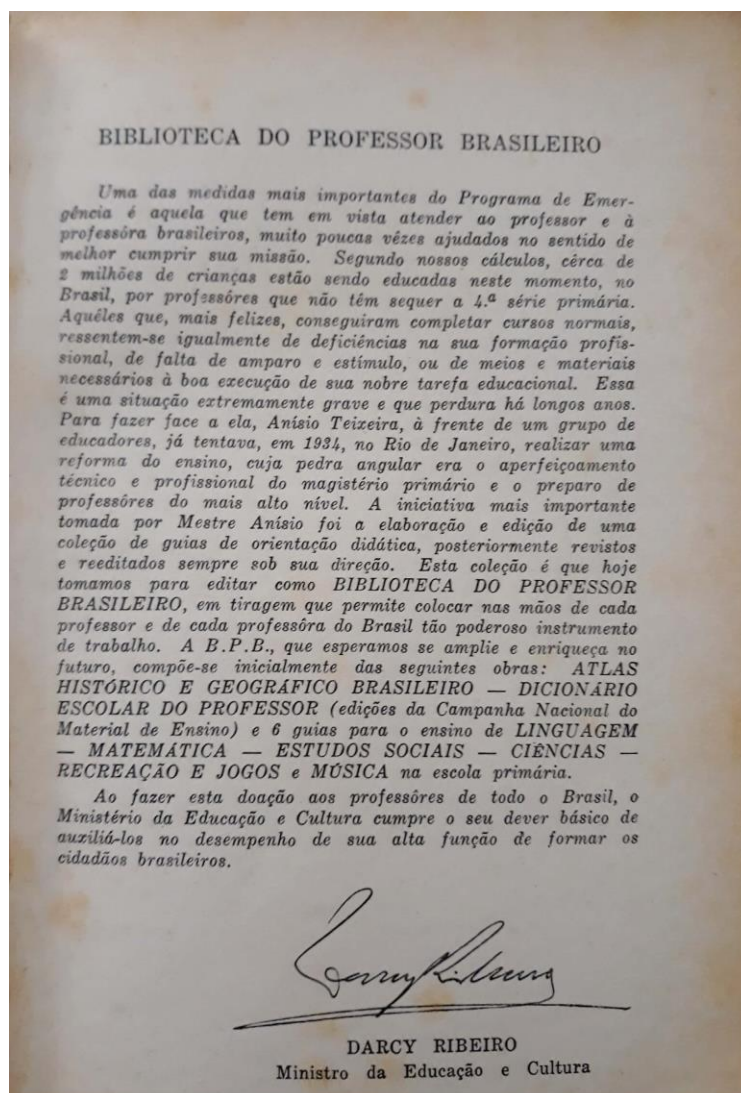


FIGURA 2- APRESENTAÇÃO DO LIVRO COM ASSINATURA DE DARCY RIBEIRO, MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Fonte: Gaudenzi (1962, p.11).

Outro elemento interessante é a forma de organização do guia, o material é composto por 521 páginas, dividido por capítulos, e cada um deles destinado a um ano escolar do ensino primário, o que caracteriza um manual completo para os professores do ensino de Estudos Sociais. Em cada capítulo é possível verificar os temas, os objetivos, as sugestões de atividades suficientemente detalhadas, as formas de avaliação e ao final, uma ampla bibliografia auxiliar recomendada⁷.

⁷ As imagens do sumário do livro estão no anexo 1 do presente trabalho.

Pode-se observar a estrutura do material com relação aos temas a serem abordados. No primeiro ano se trabalha “A criança em seu novo ambiente, no segundo “A comunidade e o trabalho”, no terceiro “Novas formas de vida e aproveitamento dos recursos naturais no sentido da melhoria e progresso das condições de vida, no quarto “A realidade brasileira e no quinto a “Cidadania fundada no conhecimento da realidade brasileira”.

Ao analisar a estrutura do guia nota-se que a mesma está embasada nos círculos concêntricos, ou seja, se inicia na aprendizagem dos elementos mais simples, para os mais distantes e abstratos (KUHN, 2019).

Os círculos concêntricos que dispõem o currículo dos Estudos Sociais nos anos iniciais, de herança positivista, são a tradução pedagógica da racionalidade científica, um modo de compreendermos e ordenarmos o mundo e a sociedade. Embora aqui estejamos problematizando o currículo dos Estudos Sociais, parece-nos que essa racionalidade se estende também às demais disciplinas do currículo escolar. Desse modo, a disposição da realidade (conhecimento e conteúdo) referida aos círculos concêntricos produz uma determinada estrutura da realidade, cosmovisões, um mundo social, uma ordem política e econômica, uma ordem cultural, subjetividades, modelos pedagógicos, teorias da aprendizagem, etc (KUHN, 2019, p. 486).

Segundo Pereira (2019) a forma de organização com base nos círculos concêntricos está diretamente ligada à teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, que defende que a aprendizagem deve se iniciar pelo concreto, pois para Piaget, nos primeiros anos de vida a criança se encontra na fase concreta de desenvolvimento. Fato que justifica a adoção do estudo inicial de locais próximos e tempos familiares ao aluno. Essa característica pode ser observada no prefácio do guia:

Aliás, cabe aqui esclarecer que a aprendizagem da História se inicia, propriamente, no 4º ano, quando a criança vai amadurecendo para a conceituação de tempo histórico. A noção de tempo vai sendo adquirida aos poucos, desde o 1ºano, tendo mesmo constituído uma de nossas preocupações constantes, por ser gradativa apreensão, pela criança, dificultando sobretudo o curso de História na escola primária (GAUDENZI, 1962, p. 19).

“Estudos Sociais na Escola Primária” teve sua organização e redação realizada por Josephina de Castro e Silva Gaudenzi, episódio que merece atenção, pois em diversas partes do mundo nenhuma mulher havia assinado um manual pedagógico, e no Brasil, em meados dos anos de 1950, um grupo de escritoras brasileiras, incluindo Josephina, apresentaram o primeiro manual escrito por mulheres, de título “Prática do ensino primário” (1954), um conjunto de textos para a escola normal, contendo uma espécie de diário de atividades, questionários, orientações para observação, participação e direção do ensino, etapas necessárias para a formação dos normalistas, um material de cunho fundamentalmente prático. As mesmas autoras assinaram ainda outras publicações para o magistério, atuando também como professoras em Institutos de Educação, cursos de aperfeiçoamento, de nível primário e secundário, mas na maior parte das publicações, mulheres aparecem como coautoras, tratando de questões relacionadas ao trabalho em sala, procedimentos, regras e atividades sugeridas (SILVA, 2018).

Ainda sobre a biografia de Gaudenzi, foi encontrado outro livro de sua autoria, “A família de Lucinha” -Primeiro livro de leitura, de 1962. Silva (2018) comenta o fato de que Josephina atuou como professora de ensino primário, na área rural, e entre os autores de manuais famosos, aparecem escritores com ascensão na carreira docente, e poucos, ou apenas a autora atuou nessa modalidade de ensino, ao menos não aparecem informações de que estes autores tenham atuado no ensino primário, o que pode demonstrar a falta de prestígio, naquele momento, do nível primário.

Com o intuito de compreender a concepção de História presente no guia “Estudos Sociais na Escola Primária”, se realiza a análise do livro, elegendo as características mais recorrentes ao longo do material. Assim, noções de ordem e progresso, valorização de grandes feitos e heróis nacionais serão exploradas.

3.1 ORDEM E PROGRESSO

O positivismo de Comte defendia que a ordem seria condição fundamental para o progresso da humanidade e através deste último, o espírito positivo, ideal, seria alcançado, colocando fim às paixões, conduzindo a humanidade ao desenvolvimento harmonioso (FAUSTINO, 2001).

Ainda segundo Faustino (2001), a sociedade para Comte funcionaria como um corpo social, dividido em várias partes, em que cada parte teria sua função e importância, assim, para que o corpo tivesse bom funcionamento, todos os órgãos deveriam cooperar entre si. Porém, como o direito à participação política era negado às classes populares naquela época, Comte pregava a necessidade da educação universal, como forma de promover o respeito à hierarquia social, bem como para libertar o homem da ignorância, da desordem e da anarquia moral. Seria a participação do sujeito no poder moral, composto pela religião e educação.

Com relação à História, ela sempre estaria inclinada à evolução e ao progresso, assim se compreendia que o processo histórico tendia a melhorar de forma gradativa e linear a humanidade, sem que houvesse a necessidade de grandes rupturas e revoluções. Era vista como um conjunto de fases imóveis, e que com o tempo, uma fase substituiria a outra, e cada estágio seria superior ao anterior. Por esse ponto de vista, o presente seria resultado do estado de evolução anterior, dessa forma, deveria se afastar do processo de ensino uma abordagem crítica, pois esta poderia corromper o entendimento do presente, a partir de uma deturpação do passado (AMORIM, 2016).

No capítulo destinado ao 1º ano, a preocupação com a formação e manutenção da ordem estão presentes: “faz-se necessário dar à criança condições que lhe permitam não só o convívio com um grupo social mais amplo, como também a compreensão de que todas as pessoas têm um papel a desempenhar nesse grupo, e que o valor de cada uma dessas pessoas e o lugar de importância que ocupa no grupo dependem das tarefas que lhes cabe desempenhar e da maneira como o realizam – o que a levará a compreender e valorizar a hierarquia familiar e escolar” (GAUDENZI, 1962, p. 29).

Como abordado anteriormente, no momento da promulgação da LDBEN (1961) havia por um lado influências de elementos da Escola Nova, com a disciplina de Estudos Sociais, e de outro, elementos da concepção positivista, para o currículo do ensino primário, quanto à História.

O movimento da Escola Nova promoveu discussões entre educadores brasileiros que pretendiam trazer para o país uma nova visão de educação, que considerava o aluno como sujeito do conhecimento, buscando adaptá-lo ao meio. Sob essa concepção, o ensino de Estudos Sociais precisava aproximar o aluno do contexto social em que estava inserido, e diminuir o descompasso entre as propostas educacionais presentes nos currículos e o crescente avanço científico do século XX (SANTOS, 2015). Para Delgado de Carvalho, defensor do movimento:

O abismo existente entre o progresso material da nossa civilização e o atraso mental do momento é a tragédia do mundo moderno e cada vez irá se acentuando, se a Educação não preparar os indivíduos para o meio em que estão chamados a viver (1957, citado por SANTOS, 2015, p.150).

Nesse momento se pregava um ensino que promovesse a articulação entre o que era estudado e a realidade dos alunos, se propunha uma aprendizagem aliada ao meio ambiente físico e social em que o estudante estava inserido, e com o qual interagia. Dessa forma a união da educação individual e social formaria a personalidade do estudante, que estaria se inserindo na vida em sociedade, a partir do estudo de questões voltadas à vida presente (SANTOS, 2015).

A adequação do aluno ao meio, mesmo que não trate explicitamente do ensino de História, está ancorada na perspectiva positivista e dialoga com a noção da manutenção da ordem, necessária para o progresso, e aparece no guia em diversos momentos. Já no prefácio do material é possível observar que uma das motivações para a sua concepção se relaciona às novas experiências de vida, pelas quais as crianças estavam passando naquele momento, bem como as necessidades sociais exigidas na época.

Consideramos ainda as necessidades sociais que se vêm tornando cada vez mais complexas e mais urgentes, exigindo o domínio de instrumentos de ação, de conhecimento, de atitudes, de interesses e ideais para uma feliz integração do indivíduo a seu grupo.

FIGURA 3: PREFÁCIO GUIA DE ESTUDOS SOCIAIS NA ESCOLA PRIMÁRIA.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.18).

No 1º ano se identifica esse propósito nos objetivos desta etapa:

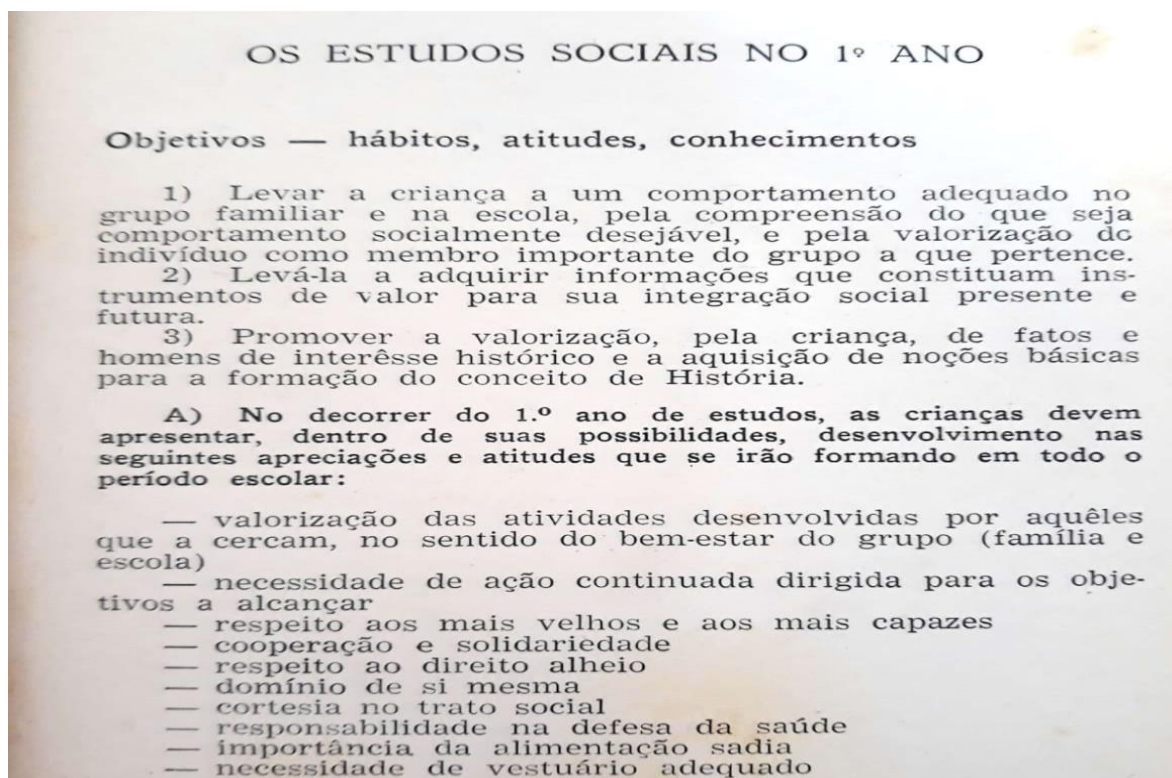


FIGURA 4: OS ESTUDOS SOCIAIS NO 1ºANO. OBJETIVOS – HÁBITOS, ATITUDES, CONHECIMENTOS. CAPÍTULO 1.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.27).

A aquisição de hábitos e atitudes desejáveis é sugerida a partir da utilização de regras de conduta, que segundo o guia, são necessárias para a harmonia do grupo. O estímulo à compreensão por parte das crianças da importância em seguir tais normas pode ser observado em questões cotidianas, como ao compartilhar um brinquedo, ou ao realizar um trabalho em grupo, mas

principalmente se sugere que a criança naturalmente entenda a necessidade em seguir as regras nas suas relações com o grupo.

O livro reconhece a importância da escola para o ajustamento da criança tanto no ambiente familiar, quanto no escolar, assim como observa a necessidade de participação da família para alcançar esse objetivo:

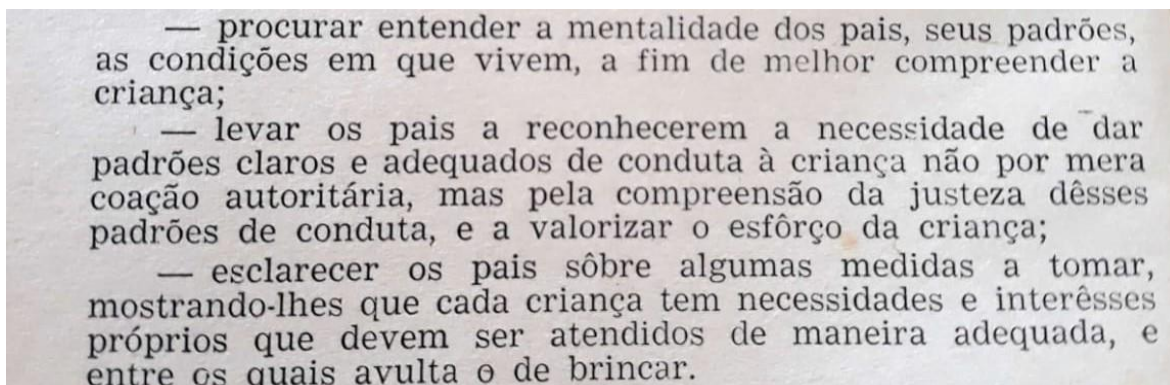


FIGURA 5: COLABORAÇÃO ENTRE PAIS E PROFESSORES. A CRIANÇA EM SEU NOVO AMBIENTE. CAPÍTULO 2.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.32).

O desenvolvimento da noção de hierarquia pode também ser observado no 1º ano:

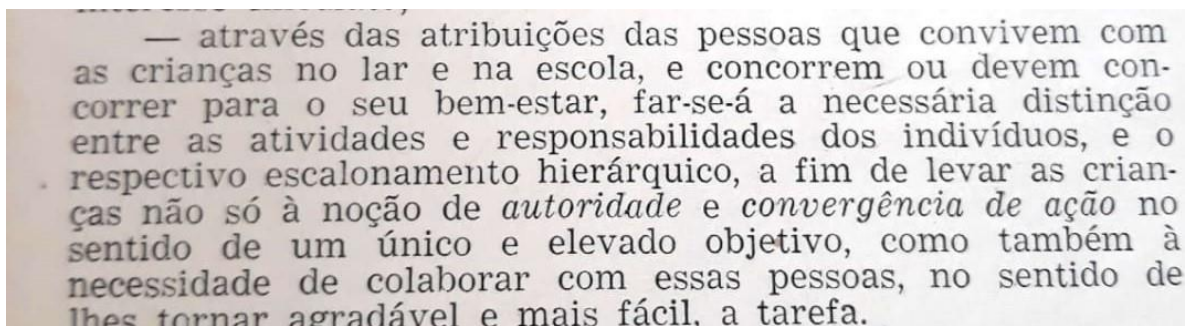


FIGURA 6: A AÇÃO DA ESCOLA. CAPÍTULO 3.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.35).

A concepção de progresso é reiterada em outro momento: “Enfim, levar à compreensão de que o bem-estar e o progresso da família dependem da ação de cada um nesse sentido, e da união de todos pelos laços de solidariedade.” (GAUDENZI, 1962, p.37).

Émile Durkheim concebia a sociedade como um organismo vivo, em que cada pessoa seria responsável pelo seu funcionamento, os membros deveriam trabalhar em harmonia, visando uma ordem social. Para esse autor, a divisão das atividades aumentaria a dependência entre os homens, estimularia a solidariedade orgânica, ou seja, a cooperação entre os sujeitos sociais, fundamental para a manutenção da sociedade. Vale lembrar que Durkheim: “fazia parte da Sociologia positivista a qual se preocupava com a manutenção da ordem existente, voltando sua atenção para a estabilidade social e a crença no cientificismo.” (SILVA, 2015, p.6).

De acordo com o guia, a ideia de progresso pode ser trabalhada em diversas situações, até mesmo, por exemplo, no caminho que leva o estudante à escola:

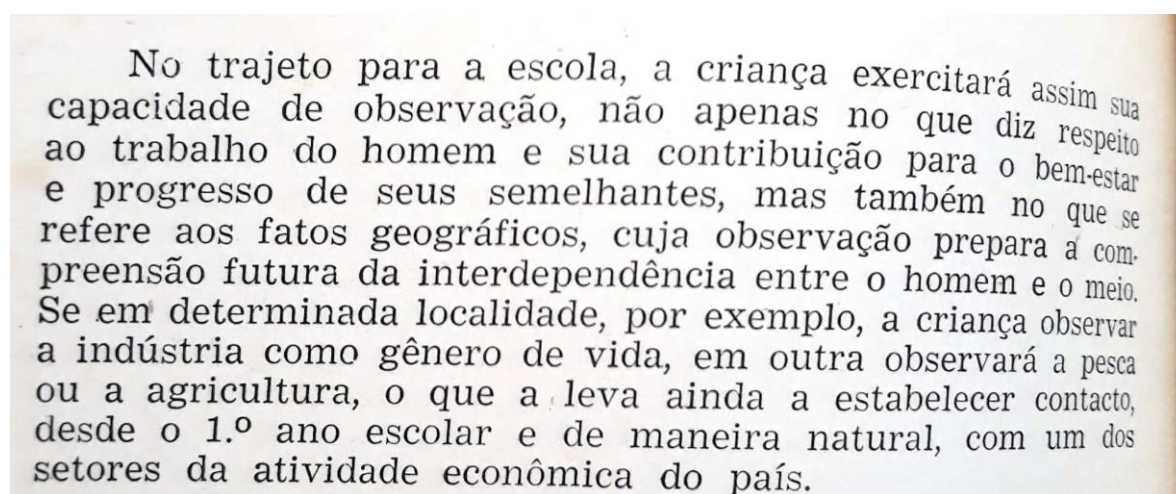
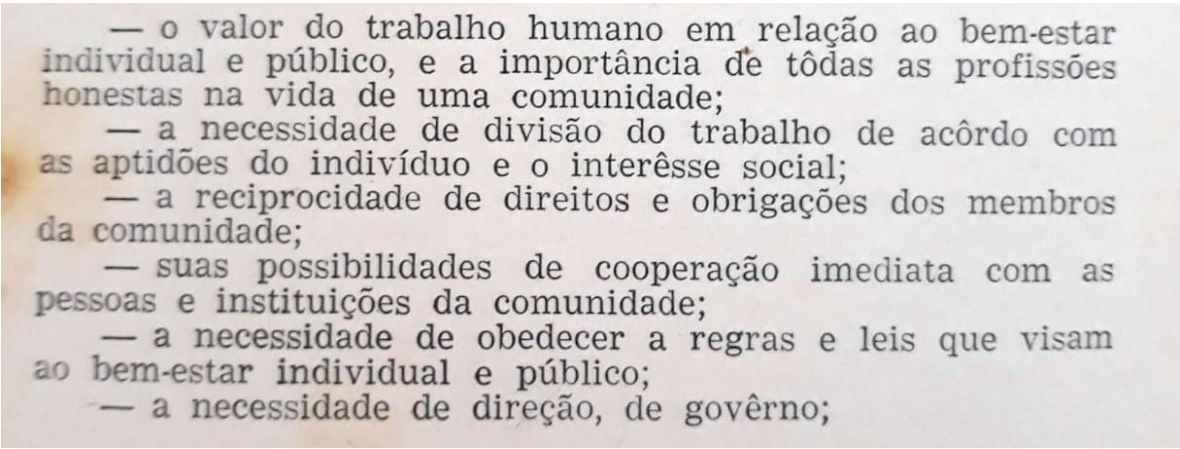


FIGURA 7: EXERCÍCIOS DE OBSERVAÇÃO. CAPÍTULO 3 – AÇÃO DA ESCOLA.

Fonte: Gaudenzi (1962, p. 43).

No 2º ano de Estudos Sociais, se pretende que a criança adquira o sentimento de comunidade, a valorização do trabalho humano, o entendimento das relações entre aspectos geográficos e formas de vida das comunidades.

São incentivadas a apreciar, reconhecer:

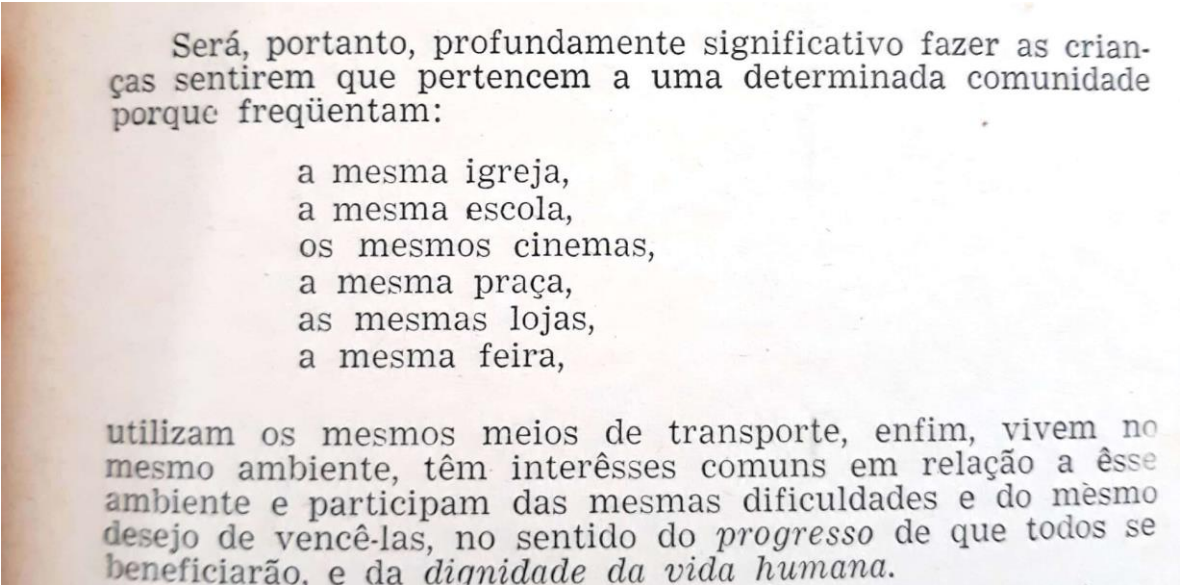


— o valor do trabalho humano em relação ao bem-estar individual e público, e a importância de todas as profissões honestas na vida de uma comunidade;
— a necessidade de divisão do trabalho de acordo com as aptidões do indivíduo e o interesse social;
— a reciprocidade de direitos e obrigações dos membros da comunidade;
— suas possibilidades de cooperação imediata com as pessoas e instituições da comunidade;
— a necessidade de obedecer a regras e leis que visam ao bem-estar individual e público;
— a necessidade de direção, de governo;

FIGURA 8: OS ESTUDOS SOCIAIS NO 2º ANO. CAPÍTULO 1.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.77).

As relações de interdependência na comunidade são abordadas no 2º ano:



Será, portanto, profundamente significativo fazer as crianças sentirem que pertencem a uma determinada comunidade porque freqüentam:

a mesma igreja,
a mesma escola,
os mesmos cinemas,
a mesma praça,
as mesmas lojas,
a mesma feira,

utilizam os mesmos meios de transporte, enfim, vivem no mesmo ambiente, têm interesses comuns em relação a esse ambiente e participam das mesmas dificuldades e do mesmo desejo de vencê-las, no sentido do *progresso* de que todos se beneficiarão, e da *dignidade da vida humana*.

FIGURA 9: A COMUNIDADE E O TRABALHO. O SENTIDO DE COMUNIDADE – A INTERDEPENDÊNCIA. CAPÍTULO 2.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.81).

A noção de colaboração e dependência entre os sujeitos é constantemente ressaltada no 2º ano, o aluno era induzido a compreender que a comunidade seria o resultado da ação de todas as pessoas que se uniram em um mesmo lugar, buscando atender suas necessidades materiais e espirituais, como abrigo, alimentação, vestuário, religião, seguindo normas de convivência social.

Os indivíduos que se grupam em uma comunidade têm diferentes características pessoais, o que, devidamente aproveitado, será uma fonte de maiores recursos para o grupo.

A criança apreenderá, assim, o próprio sentido democrático de comunidade em que todos colaboram, na medida de suas possibilidades reais, para o bem comum, e dêle usufruem, na interdependência das sociedades democráticas.

Além disso, a necessidade de adaptação ao meio geográfico leva o indivíduo a agir sobre o meio físico, no sentido de melhorar as condições de vida que êle apresenta. Dêsse modo, a criança irá sendo conduzida à compreensão de que o povoamento, as comunicações, os gêneros de vida e os costumes dos habitantes da região, isto é, o desenvolvimento social e econômico da comunidade, é largamente influenciado pelas condições geográficas locais.

FIGURA 10: O SENTIDO DE COMUNIDADE – A INTERDEPENDÊNCIA. A COMUNIDADE E O TRABALHO. CAPÍTULO 2.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.80).

Observa-se novamente a abordagem das relações de interdependência na comunidade:

Será, portanto, profundamente significativo fazer as crianças sentirem que pertencem a uma determinada comunidade porque freqüentam:

a mesma igreja,
a mesma escola,
os mesmos cinemas,
a mesma praça,
as mesmas lojas,
a mesma feira,

utilizam os mesmos meios de transporte, enfim, vivem no mesmo ambiente, têm interesses comuns em relação a êsse ambiente e participam das mesmas dificuldades e do mesmo desejo de vencê-las, no sentido do *progresso* de que todos se beneficiarão, e da *dignidade da vida humana*.

FIGURA 11: A COMUNIDADE E O TRABALHO. CAPÍTULO 2. O SENTIDO DE COMUNIDADE – A INTERDEPENDÊNCIA.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.81).

A apreciação das “profissões modestas”, no sentido de reconhecer sua importância para o funcionamento da sociedade, favorecendo a inserção da criança em seu meio social é notada no 2º ano:

Do mesmo modo, a experiência de um carpinteiro ou jardineiro, por exemplo, solicitada no momento exato em que as crianças dela necessitam para o prosseguimento de suas atividades, valoriza a profissão modesta, mas significativa na comunidade, e fortalece o sentido de colaboração. E se esse jardineiro ou carpinteiro é por acaso um pai de aluno, que oferece ajuda espontaneamente, ou por solicitação da escola, ao exemplo de colaboração e valor profissional junta-se a verificação, por parte da criança, de que o pai é membro atuante na comunidade. Disso lhe advirá, naturalmente, maior integração no grupo social.

FIGURA 12: A VALORIZAÇÃO DO TRABALHO NA COMUNIDADE – AÇÃO DA ESCOLA. A COMUNIDADE E O TRABALHO. CAPÍTULO 2.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.82).

Ainda no 2º ano se observa a presença de aspectos relacionados à noção de progresso enquanto resultado da continuidade de esforços, no sentido do bem comum:

E estarão incentivadas relativamente à sua própria contribuição para a vida em comum, sua melhoria e progresso. O que representa, por certo, significativa iniciação no conceito da *continuidade de esforços no sentido do bem comum*.
Ao mesmo tempo, os aspectos de vida que observarem, principalmente no que diz respeito a modificações que apresentam em relação ao passado e à feição que o progresso lhes vai imprimindo, irão iniciando a criança na noção do *progresso* resultante da continuidade desses esforços.

FIGURA 13: INTERESSE HISTÓRICO E COMPREENSÃO DE CONCEITOS HISTÓRICOS. CAPÍTULO 5.

Fonte: Gaudenzi (1962, p. 99).

A observação dos meios de transporte e de comunicação, por exemplo, serve de maneira feliz a êsse objetivo, já que a criança se interessa muito por êsses aspectos, e facilmente compreende a importância do aperfeiçoamento dos mesmos para as condições da vida social em progresso, principalmente no confronto que faz dos primeiros meios de transporte e comunicação com os atuais.

Haverá ainda a oportunidade de mostrar como o aperfeiçoamento desses meios de transporte e comunicação leva à

- 99 -

economia de tempo, o que representa elemento de valia para a compreensão futura dos conceitos de distância e tempo, ligados ao de progresso.

Para que essa compreensão se torne mais fácil, levar os alunos à apreciação de meios de transporte antigos como liteiras, carroças, bondes de tração animal etc. em função do tempo, levando-os a concluir que êsses meios de transporte estão ligados a uma época que já passou, mostrando ainda outros aspectos que caracterizavam êsse tempo, como os relacionados à maneira de vestir, aos costumes, ao trabalho e recreação. Assim as crianças irão compreendendo que há diferença no modo de viver atual em relação ao modo de viver, no passado.

FIGURA 14: INTERESSE HISTÓRICO E COMPREENSÃO DE CONCEITOS HISTÓRICOS. CAPÍTULO 5.

Fonte: Gaudenzi (1962, p. 99, 100).

Nos trechos acima é possível observar uma tendência de evolução linear, progressista da história, em que o presente seria um resultado necessário do conjunto da evolução anterior, uma etapa do desenvolvimento daria lugar a outra, com vistas ao progresso (LOPES,1986).

Essa mesma concepção se faz presente nas instruções para o ensino do 3º ano:

CONDIÇÕES DE TRABALHO NO PASSADO E NO PRESENTE

(contribuição ao desenvolvimento da noção de tempo).

Conforme o desenvolvimento dado ao assunto pelas oportunidades que o meio oferece, as crianças, levando em consideração os diferentes graus de aperfeiçoamento técnico e o rendimento do trabalho humano, estarão sendo iniciadas na *evolução das técnicas de trabalho*.

Poderão, assim, chegar a um confronto, em linhas gerais, entre as condições de trabalho do passado e as de hoje, confronto esse de grande utilidade do ponto-de-vista do desenvolvimento da noção de tempo.

Antigamente:

- poucos recursos naturais conhecidos;
- técnicas rudimentares de trabalho;
- predominância do trabalho manual;
- pequena produtividade;
- labor árduo;

Hoje:

- mais recursos naturais conhecidos;
- maquinaria facilitando o trabalho e aumentando a produção;
- novas técnicas, isto é, novas maneiras de fazer as coisas;
- conservação e recuperação das fontes de recursos naturais.

FIGURA 15: CONDIÇÕES DE TRABALHO NO PASSADO E NO PRESENTE. CAPÍTULO 3.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.163).

No 3º ano os alunos são constantemente estimulados a apreciar, observar, as marcas do progresso:

Dai a necessidade de fazê-las acompanhar o homem no seu lento aprendizado da melhor maneira de utilizar, em benefício próprio, os recursos de que dispõe, no sentido da adaptação e da melhoria das condições de vida.

A maneira por que se formaram e evoluíram nossos *hábitos alimentares*, por exemplo, e o progresso na maneira por que o homem tem procurado *abrigar-se e locomover-se*, além de fascinar a criança pelos aspectos pitorescos de que se revestem, criam excelentes oportunidades para o desenho, a narração, a leitura, a dramatização, os trabalhos manuais, a matemática, enfim, as atividades de *pesquisa e estudo*, de *criação e construção*.

Tomando consciência do lento progresso do homem no sentido de satisfazer suas necessidades primárias, a criança será levada a valorizar esses aspectos de vida simples, mas essenciais.

Compreenderá, igualmente, e isso é de grande importância, que a *forma atual de vida* representa a soma de *numerosas e válidas experiências*, o que provavelmente a estimulará no sentido de *contribuir com sua própria experiência para o progresso*, e de *aceitar e valorizar a experiência alheia*.

FIGURA 16: ASPECTOS DA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA NO SENTIDO DE ADAPTAÇÃO E MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE VIDA. CAPÍTULO 4.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.167).

A concepção de uma História linear, que ameniza, ou até mesmo ignora os conflitos, está presente no 3º ano na medida em que traz aspectos referentes à colonização do Brasil. Esta estratégia reforça, de certa forma, a ideia de uma ordem (mesmo que envolva exploração e violência, que são silenciadas), visando

ao progresso. A discussão sobre o estágio de desenvolvimento da cultura do povo português, é estimulada, no sentido de explicar como a evolução dos portugueses favoreceu o domínio dos mares, bem como a colonização de nosso país.

Com relação aos africanos, conflitos gerados pelo processo de escravização – embora o termo no documento seja escravidão, em consonância com o uso naquela época – dão lugar às contribuições desse povo para a formação da sociedade brasileira, o tema é citado, porém sem proporcionar a crítica e a reflexão por parte dos alunos.

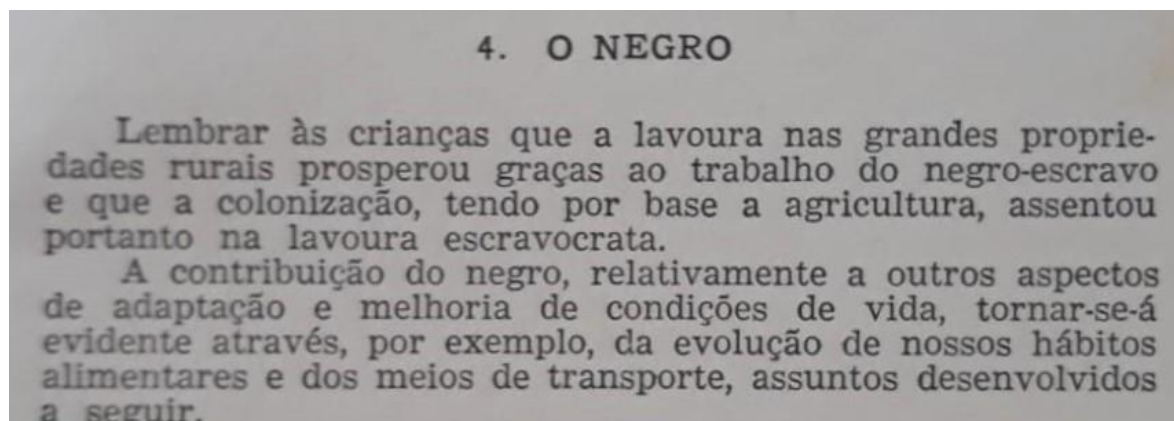


FIGURA 17: O NEGRO. ASPECTOS DA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA NO SENTIDO DE ADAPTAÇÃO E MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE VIDA. CAPÍTULO 4.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.171).

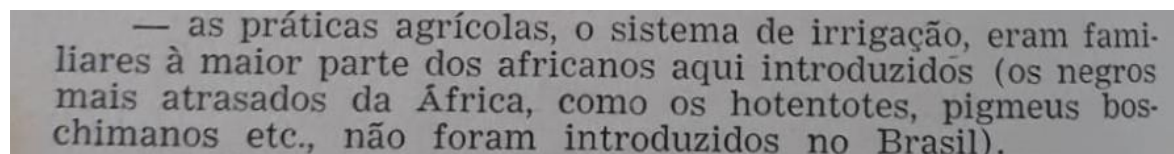


FIGURA 18: O NEGRO. ASPECTOS DA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA NO SENTIDO DE ADAPTAÇÃO E MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE VIDA. CAPÍTULO 4.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.172).

No trecho acima é possível observar a forma de conceber o africano não ambientado às práticas agrícolas, são tidos como atrasados, justificando que estes povos não foram os introduzidos no Brasil. É importante destacar que ao longo de todo material a menção aos africanos é significativamente menor que aos indígenas.

É interessante também observar como os indígenas eram retratados no guia:

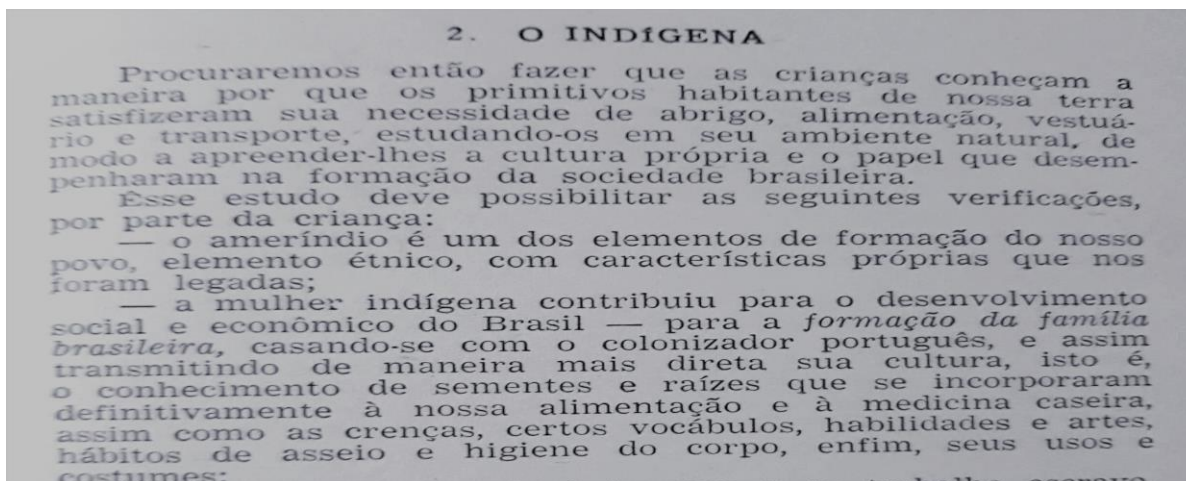


FIGURA 19: O INDÍGENA. ASPECTOS DA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA NO SENTIDO DE ADAPTAÇÃO E MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE VIDA. CAPÍTULO 4.

Fonte: Gaudenzi (1962, p. 169).

No trecho acima, é possível notar que o indígena era tido como um ser primitivo, pois pelo ponto de vista europeu, estaria em um estágio inferior de desenvolvimento. Os conflitos também são ignorados, quando se trata da mulher indígena, que se “casou” com o colonizador português, como se este processo tivesse sido necessariamente assim, harmônico, e não tivesse envolvido violência em diversos sentidos.

Em outro momento, coloca o indígena como inadequado às necessidades do colonizador, no sentido de que não estava apto ao trabalho na lavoura e ao trabalho escravo, mas “contribuiu” com o português como guia, canoeiro, sertanista e na defesa da colônia, como se tais atividades tivessem ocorrido de forma voluntária, e que somente por esta contribuição ou utilidade, deveriam ser reconhecidos ou valorizados. Aqui, pode-se observar que, de forma sutil, o que está posto é que o modo de vida considerado civilizado, que implica na ideia de riquezas e lucros, e de um tipo específico de organização e exploração do trabalho, que deve ser almejado como ideal, e que os indígenas foram úteis e contribuíram para o progresso do Brasil, na medida em que, de alguma forma, aderiram (ou não resistiram explicitamente) a este modelo.

Se observa que o progresso era tido sob uma concepção capitalista, em que inicialmente o indígena não estava inserido.

Outros feitos dos portugueses são destacados, como as contribuições trazidas pelos colonizadores com relação às tecnologias e técnicas de trabalho, que até então não existiam no país.

O papel dos Jesuítas é ressaltado com relação às suas intervenções na educação, na catequização dos indígenas, e na “condução” destes para a civilização, ignorando o fato de que esse povo já possuía sua cultura, seus costumes.

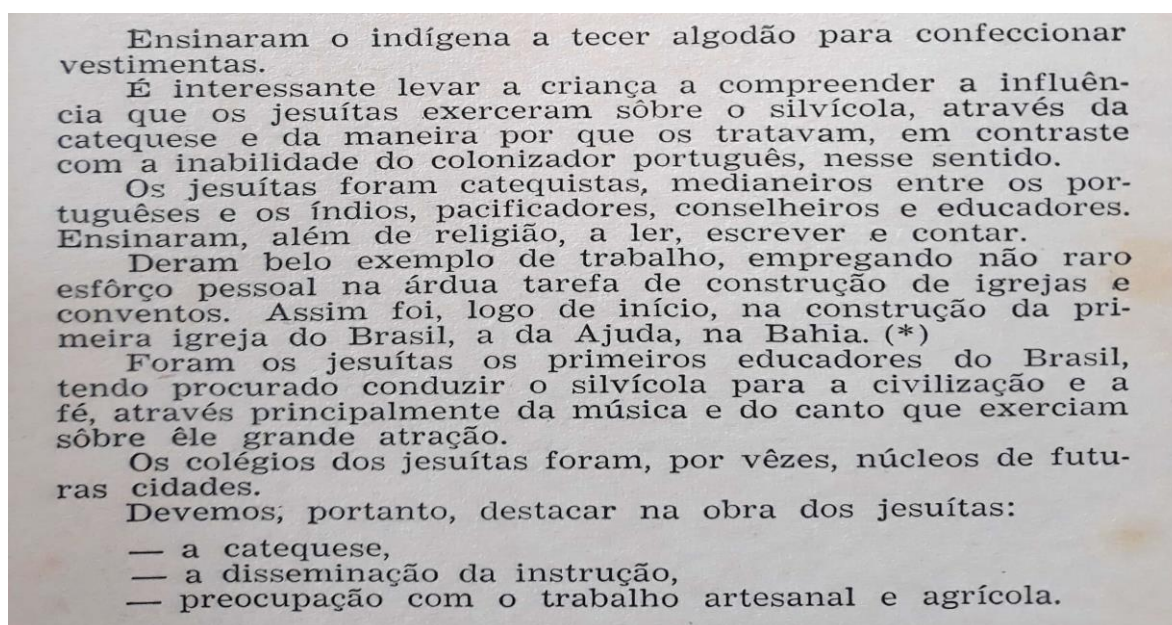


FIGURA 20: CONTRIBUIÇÃO DOS JESUÍTAS. ASPECTOS DA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA NO SENTIDO DE ADAPTAÇÃO E MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE VIDA. CAPÍTULO 4.

Fonte: Gaudenzi (1962, p. 172).

O capítulo destinado ao 3º ano ainda apresenta uma continuidade dos temas relacionados à adequação da criança ao meio. Já nos objetivos para a etapa nota-se o mesmo fundamento: “- Levá-la a relacionar os aspectos geográficos da região às atividades humanas nela desenvolvidas; - Levá-la a compreender a importância, para as comunidades em geral, dos aspectos de inter-relação e interdependência; -Levar a criança a valorizar as experiências

humanas no sentido da adaptação e melhoria das condições de vida.” (GAUDENZI, 1962, p.131).

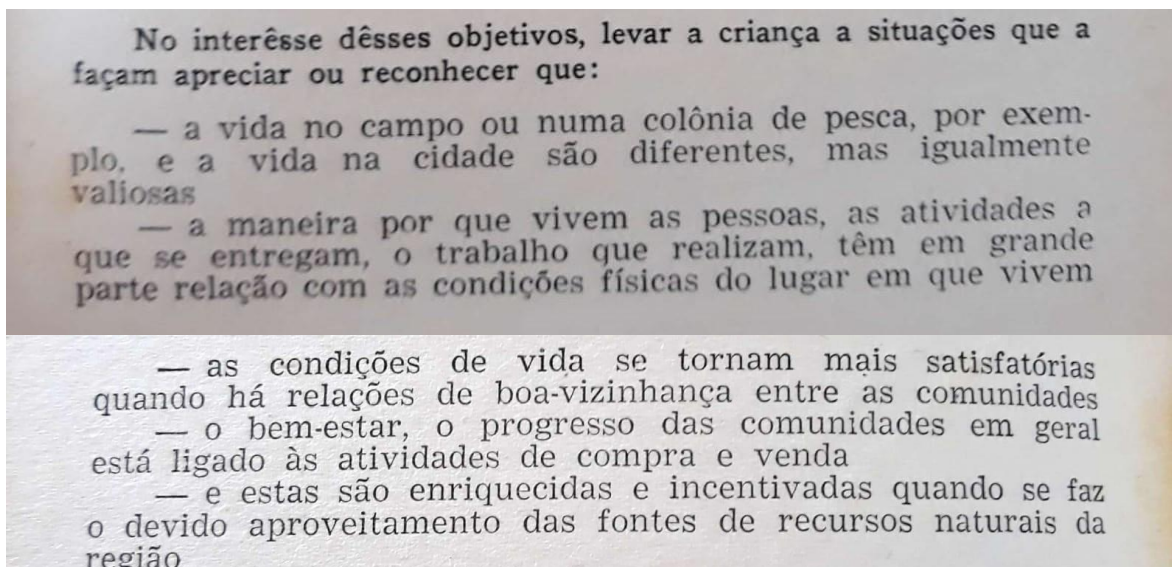


FIGURA 21: OBJETIVOS E PROGRAMA. OS ESTUDOS SOCIAIS NO 1ºANO. CAPÍTULO 1.

Fonte: Gaudenzi (1962, pgs.131 e 132).

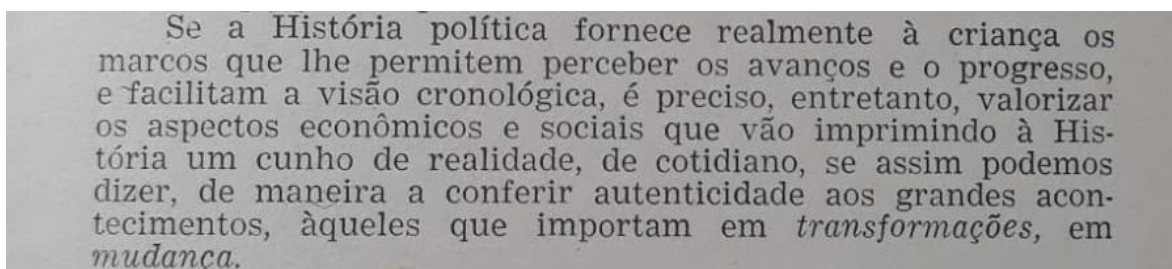
Nos trechos acima se observa a intenção de valorizar as diferentes formas de vida, buscando a acomodação do aluno, bem como incentivá-lo a fazer uso mais eficiente dos recursos disponíveis na região em que vivem.

Em outro momento, o conceito de comunidade pode ser utilizado para favorecer a compreensão da forma de organização política e administrativa da federação.

O 4º ano é apresentado no guia como o momento em que ocorre o confronto entre passado e presente, revelando continuidade às experiências vividas pelos estudantes, conduzindo-os para além dos dias atuais, através do progresso do qual ele vai tomando ciência. Assim como busca favorecer o conhecimento da realidade brasileira por parte das crianças, levando-as a compreender a necessidade de sua ação, por meio da sua adaptação na sociedade, para a melhoria das condições de vida da mesma.

O guia também defende que nesse ano, a criança já adquiriu meios para compreender as evoluções percorridas pela humanidade, assim, é capaz de

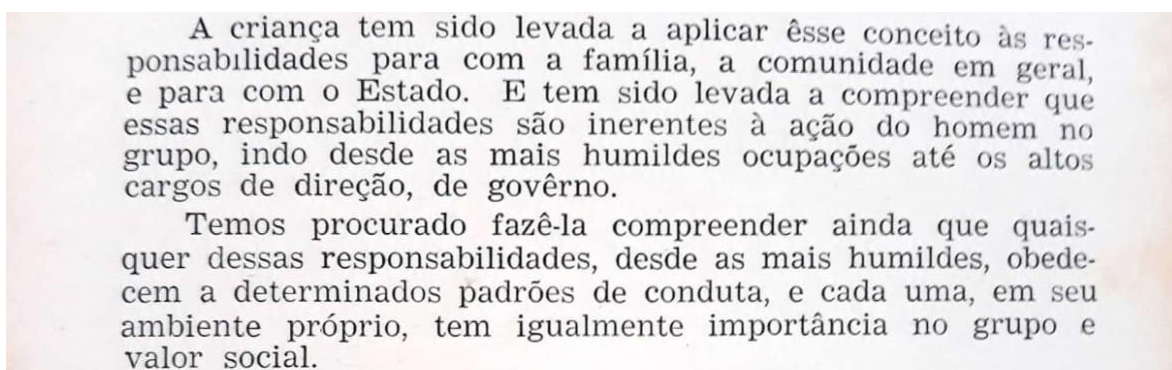
realizar uma certa sistematização de fatos históricos, bem como apreender aspectos de causa e efeito. Ocorre nesse período a sugestão do trabalho com a linha do tempo, e a divisão de fatos históricos de acordo com os séculos em que aconteceram (GAUDENZI, 1962, p.271).



Se a História política fornece realmente à criança os marcos que lhe permitem perceber os avanços e o progresso, e facilitam a visão cronológica, é preciso, entretanto, valorizar os aspectos econômicos e sociais que vão imprimindo à História um cunho de realidade, de cotidiano, se assim podemos dizer, de maneira a conferir autenticidade aos grandes acontecimentos, àqueles que importam em *transformações*, em *mudança*.

FIGURA 22: A CRIANÇA E O CONECIMENTO DA REALIDADE BRASILEIRA. CAPÍTULO 2.

É interessante perceber que nessa mesma série passa a ser discutido o mercado de trabalho. O livro menciona que desde o 1º ano se apresentou a preocupação de demonstrar à criança a importância do papel de cada pessoa no grupo, de acordo com suas aptidões, e que o valor de cada sujeito, bem como o lugar que ocupa na sociedade dependem de seu desempenho nas atividades que exerce.



A criança tem sido levada a aplicar êsse conceito às responsabilidades para com a família, a comunidade em geral, e para com o Estado. E tem sido levada a compreender que essas responsabilidades são inerentes à ação do homem no grupo, indo desde as mais humildes ocupações até os altos cargos de direção, de governo.

Temos procurado fazê-la compreender ainda que quaisquer dessas responsabilidades, desde as mais humildes, obedecem a determinados padrões de conduta, e cada uma, em seu ambiente próprio, tem igualmente importância no grupo e valor social.

FIGURA 23: A CRIANÇA E O MERCADO DE TRABALHO. CAPÍTULO 5.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.279).

De acordo com o guia, no 4º ano a criança desperta para a nacionalidade e o civismo, bem como é capaz de apreender a importância da contribuição de gerações passadas, ainda segundo o material, chega o momento “de apresentar à criança, para uma escolha talvez em futuro próximo, as possibilidades de preparação profissional.” (GAUDENZI, 1962, p.279).

É chegado, por vêzes, para muitas de nossas crianças, o momento de pensar em *servir*, em ser útil a si mesma, à família, à comunidade em geral, ao País.

FIGURA 24: A CRIANÇA E O MERCADO DE TRABALHO. CAPÍTULO 5.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.279).

Essa preocupação se justifica pelo fato de que nos anos de 1960, a rede de ensino primário não atendia 60% das crianças em idade escolar e além dos problemas de acesso ao ensino primário, o alto nível de repetências, a má qualidade na formação de professores, bem como a necessidade de contribuir com a renda familiar, resultava na evasão dos alunos, que buscavam oportunidades no mercado de trabalho (VAGO, 2013).

O guia traz ainda outras instruções nesse sentido:

É preciso fornecer, de maneira intencional, certos esclarecimentos relativos às profissões, lembrando-nos, por exemplo, mais uma vez, de alertar as crianças para a tradição errônea de menosprezo ao trabalho manual.

Torna-se necessário incentivá-las relativamente às atividades de ordem técnica, mostrando-lhes o valor das mesmas, e levando-as a concluir que, no momento presente, as atividades científico-tecnológicas têm transformado nossas condições de vida.

Os clubes que se venham a formar no 4.º ano podem incluir, entre seus departamentos, o de divulgação relativa a cursos de formação técnica e profissional.

Entre os conferencistas chamados à escola, pelo Clube, poderão ser incluídos aqueles que interessem às crianças, dêsse ponto-de-vista.

Poderão ser organizados fichários sobre os cursos de formação profissional, com as necessárias indicações sobre finalidades, localização, gratuidade, exigências de preparo anterior etc.

Essas indicações devem ser completadas com as informações sobre o mercado de trabalho (5.º ano pág. 398) aos alunos que vão deixar a escola, já em busca de um meio de vida.

FIGURA 25: A CRIANÇA E O MERCADO DE TRABALHO. CAPÍTULO 5.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.280).

Nota-se que as questões relacionadas à ordem e progresso estão mais explícitas até o 3º ano, no 4º e 5º ano essas noções aparecem de forma mais sutil. como no trecho abaixo, referente ao 5º ano:

7) Levar a reconhecer, de maneira o mais possível objetiva, que a democracia favorece a realização do indivíduo através de sua participação ativa nos grupos que compõem a vida democrática.

8) Levar ao conhecimento do Sistema Federativo de governo e de sua aplicação através de órgãos cujo funcionamento harmônico é regulado pela Constituição.

9) Levar a compreender que o respeito à Constituição é essencial à vida do país.

10) Conduzir à convicção de que as aspirações legítimas levam o homem a atividades na direção da felicidade e harmonia dos grupos.

FIGURA 26: OS ESTUDOS SOCIAIS NO 5º ANO. OBJETIVOS E PROGRAMA. CAPÍTULO 1.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.336).

Para a mesma série o guia prioriza a formação do aluno para cidadania, para a democracia, que desde os primeiros anos, segundo o livro, têm se trabalhado, no sentido de favorecer a apreensão de padrões de conduta condizentes com os processos democráticos. Se observa a intenção de fazer a criança compreender o funcionamento do sistema federativo brasileiro, os grandes problemas e desafios enfrentados pelo país, a atribuição de cada ente, que são apresentados no livro como grandes equipes de trabalho, que busca dar continuidade aos esforços visando o bem comum: “Nesse sentido, procuraremos focalizar a ação de nossos governos republicanos, fazendo-os notar principalmente por suas realizações positivas.” (GAUDENZI, 1962, p.342), bem como sua responsabilidade enquanto cidadã, sendo incentivada a colaborar com a resolução de problemas e encaminhamento da solução de outros, a partir da escolha correta de seus governantes.

As questões de trabalho voltam a ser apreciadas, assim como a tentativa de acomodação dos estudantes ao meio, ao reafirmar a necessidade de divisão do trabalho, de acordo com aptidões, e quando defende que as oportunidades estão ao alcance de todos, que basta o esforço e disposição do sujeito.

O guia sugere que desde os primeiros anos de Estudos Sociais, os estudantes vêm compreendendo:

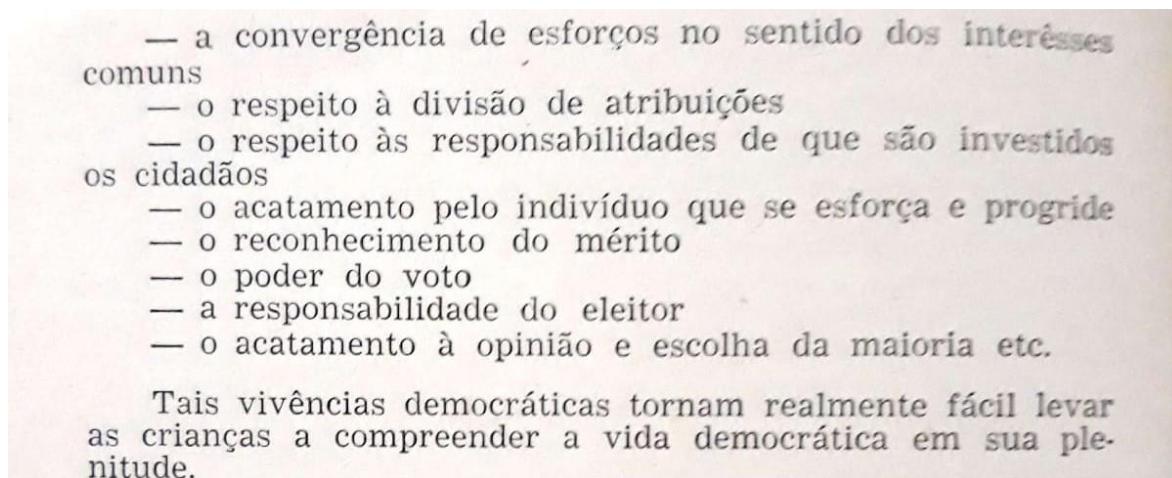


FIGURA 27: O SISTEMA FEDERATIVO DE GOVÊRNO; A CONSTITUIÇÃO FEDERAL E OS TRÊS PODERES DA REPÚBLICA. CAPÍTULO 2.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.350).

É recomendado que se esclareça para as crianças os benefícios obtidos pelo regime democrático, enfatizando direitos e deveres do cidadão, “pelo menos no que estiver ao alcance de seu entendimento e de maneira objetiva, mostrando que, a direitos, correspondem necessariamente, deveres.” (GAUDENZI, 1962, p.350). Nesse sentido, sugere-se ao professor, o trabalho com parágrafos da constituição brasileira, que tratam da vida comum, cotidiana do indivíduo e os direitos à vida, à liberdade, à segurança individual e à propriedade.

Com relação ao trabalho, no período da produção do guia, o Brasil se encontrava em processo de acelerado desenvolvimento, assim seria necessário formar mão de obra para atender às necessidades do país, nesse cenário, a educação surgiria como mecanismo importante no alcance desse objetivo.

É essa a preocupação de nossos dias: dar ao homem a assistência necessária, de maneira a torná-lo apto para o trabalho e a convivência humana, fazendo, da educação, meio de aprimoramento no trabalho — do que resulta maior produtividade.

Assim, aparece a Escola oferecendo ao País o que passa a representar, para a sua economia, precioso investimento: a *educação*, e, em particular o preparo do profissional. O êxito da democracia e do País vai depender dessa formação humana, especialmente no que diz respeito ao preparo para a cidadania e para exercer as profissões que o desenvolvimento do país está exigindo. É interessante que as crianças sejam levadas a perceber o que representam, para o país e

para o progresso nacional, o analfabetismo e o homem sem especialização profissional.

FIGURA 28: TRABALHO E EDUCAÇÃO. CAPÍTULO 7.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.398, 399).

Observa-se nesse momento a intenção de oferecer possibilidades de inserção dos alunos ao meio, ao menos no que se relaciona aos espaços a eles destinados na sociedade. Nessa concepção, estaria a disciplina de Estudos Sociais operando no sentido de adequar os estudantes às necessidades da sociedade, em busca de sua acomodação, bem como para a harmonia, a ordem e o progresso do país.

3.2 VALORIZAÇÃO DE GRANDES FEITOS E HERÓIS NACIONAIS

O pensamento positivista exerceu grande influência no processo de consolidação da república brasileira em diversos aspectos, entre eles, servindo de fundamento na criação de símbolos que pretendiam caracterizar o país como uma nação republicana, exemplos disso são o hino e os heróis nacionais (AMORIM, 2016), o que perpassou por muito tempo, o currículo da disciplina de História.

Já no primeiro ano do ensino primário, se observa no capítulo quatro, de título: “Valorização de fatos e homens de interesse histórico e aquisição de noções

básicas para a formação do conceito de história” a preocupação com esse tema. Segundo Bittencourt (2011), a partir da década de 1870, o ensino de História passa a ter sua importância ampliada, no sentido de veicular uma história nacional, operando como um significativo instrumento pedagógico para a formação de uma identidade nacional.

No início do capítulo se anuncia que o preparo da criança para a formação do conceito de história no primeiro ano de Estudos Sociais se baseia pela sucessão de fatos ao longo do tempo. (GAUDENZI, 1962, p.50). Nesse ano em específico os acontecimentos a serem explorados se relacionam em maior parte à vivência próxima dos alunos, sempre buscando reforçar a importância para as crianças, das ações de pessoas voltadas ao bem comum, se pretende também estimular os estudantes a imitar tais atos.

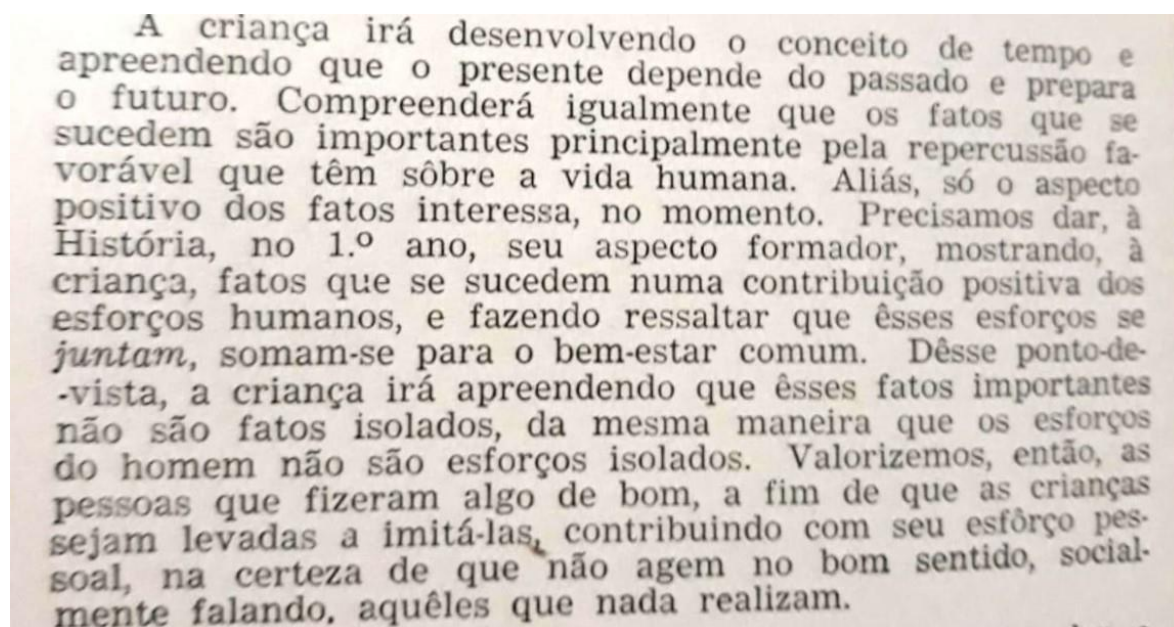


FIGURA 29: VALORIZAÇÃO DE FATOS E HOMENS DE INTERESSE HISTÓRICO E AQUISIÇÃO DE NOÇÕES BÁSICAS PARA A FORMAÇÃO DO CONCEITO DE HISTÓRIA. CAPÍTULO 4.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.50).

As sugestões para o trabalho com crianças de 1º ano buscam aproximá-las dos fatos próximos, relacionados à família, sujeitos da comunidade, bem como da escola.

Ao mesmo tempo, os fatos ligados ao histórico da escola e que foram documentados através de fotografias despertam a curiosidade dos alunos e levam a professora a narrações simples sobre esse *passado*. Se houver na escola ou na localidade uma pessoa ligada a esses fatos, essa pessoa deverá narrá-los às crianças, o que significará, nessa reconstrução do passado, precioso apoio na realidade. Se cada escola mantiver um pequeno museu relativo ao seu histórico, as crianças nele encontrarão atmosfera favorável à conceituação de passado.

As crianças irão também compreendendo que a situação presente resultou da ação de várias pessoas no passado e que elas próprias trabalharão para melhorar as condições presentes, preparando o futuro, isto é, preparando a escola para os novos alunos. A sucessão de fatos se vai impondo ao seu espírito.

E compreenderão ainda que devemos ser gratos aos que melhoraram as condições de vida para nós.

FIGURA 30: VALORIZAÇÃO DE FATOS E HOMENS DE INTERESSE HISTÓRICO E AQUISIÇÃO DE NOÇÕES BÁSICAS PARA A FORMAÇÃO DO CONCEITO DE HISTÓRIA. CAPÍTULO 4.

Fonte: Gaudenzi (1962, p. 52).

Essa forma de organização curricular está baseada nos círculos concêntricos (PEREIRA, 2019) em que se parte do que é mais próximo do aluno, para o mais distante, pois essa concepção defendia que a criança ainda não teria maturidade intelectual para o estudo de sociedades distantes, assim o ensino partiria do plano concreto do aluno para o abstrato.

A noção do tempo no 1º ano, segundo o guia, é adquirida aos poucos pela criança, podendo ser trabalhada em situações cotidianas, como a duração do

tempo, o hoje, o ontem, o amanhã (GAUDENZI,1962, p.52).

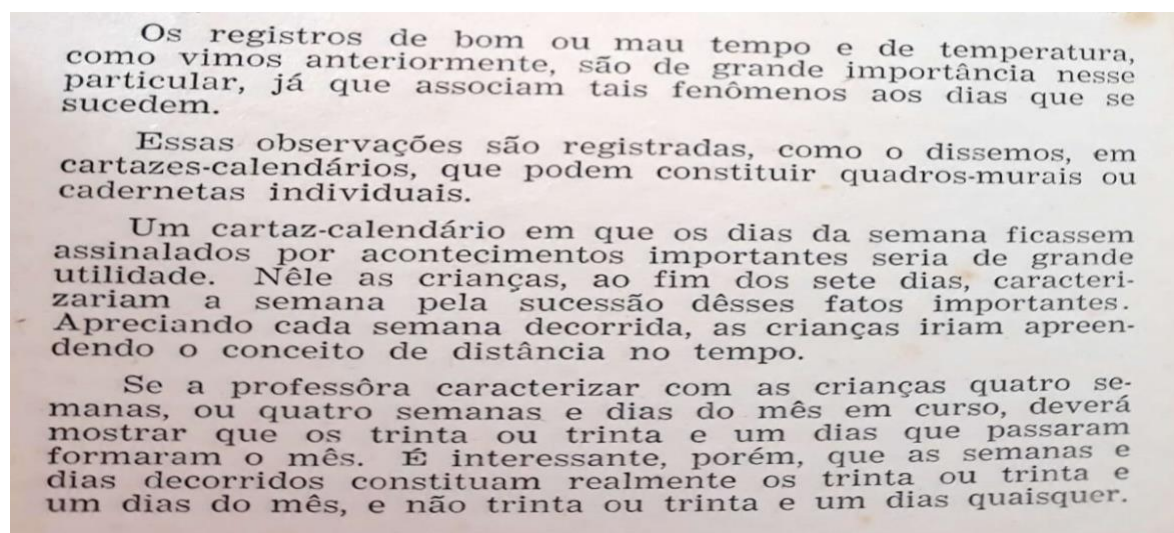


FIGURA 31: VALORIZAÇÃO DE FATOS E HOMENS DE INTERESSE HISTÓRICO E AQUISIÇÃO DE NOÇÕES BÁSICAS PARA A FORMAÇÃO DO CONCEITO DE HISTÓRIA. CAPÍTULO 4.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.52).

Nota-se que a sucessão de fatos é relacionada à vivência das crianças, em outro trecho, se sugere que a professora confeccione um calendário, em forma de cartaz, para assinalar acontecimentos importantes ocorridos durante as semanas. É interessante observar a influência do cristianismo para a sugestão do registro de datas importantes.

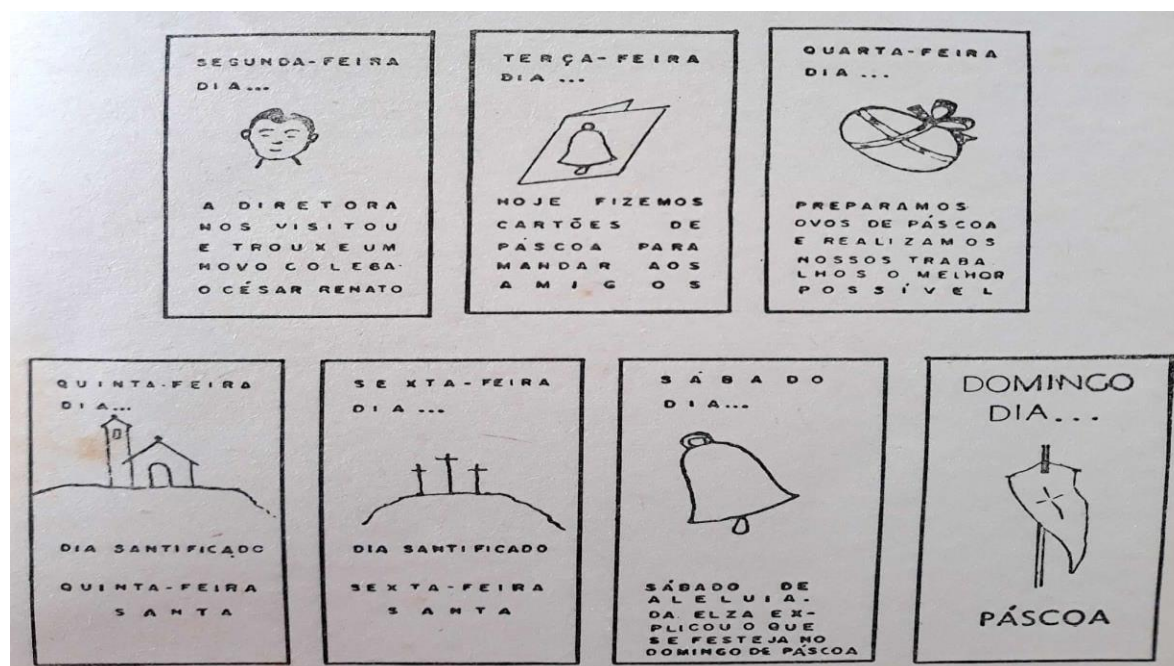


FIGURA 32: CARTAZ-CALENDÁRIO. VALORIZAÇÃO DE FATOS E HOMENS DE INTERESSE HISTÓRICO E AQUISIÇÃO DE NOÇÕES BÁSICAS PARA A FORMAÇÃO DO CONCEITO DE HISTÓRIA. CAPÍTULO 4.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.53).

Ocorre a ideia de uma organização cronológica de fatos: “Será útil, ainda, classificar cronologicamente os trabalhos realizados pelos alunos na última semana a fim de alargar as experiências das crianças sobre o decorrer do tempo.” (GAUDENZI, 1962, p.53).

E ainda o início do desenvolvimento de conceito histórico, utilizando a experiência mais próxima dos alunos:

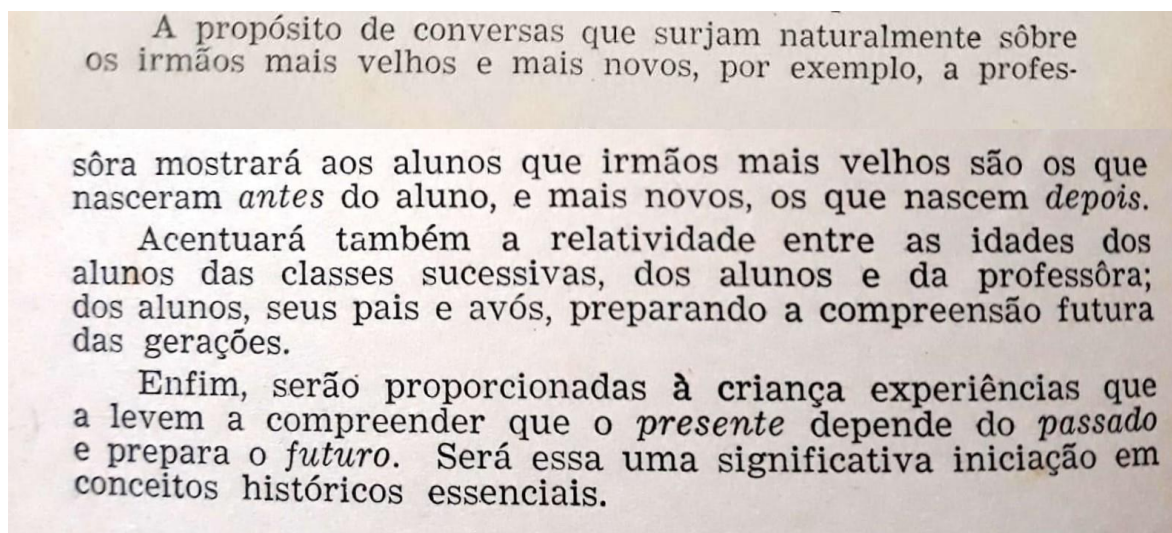
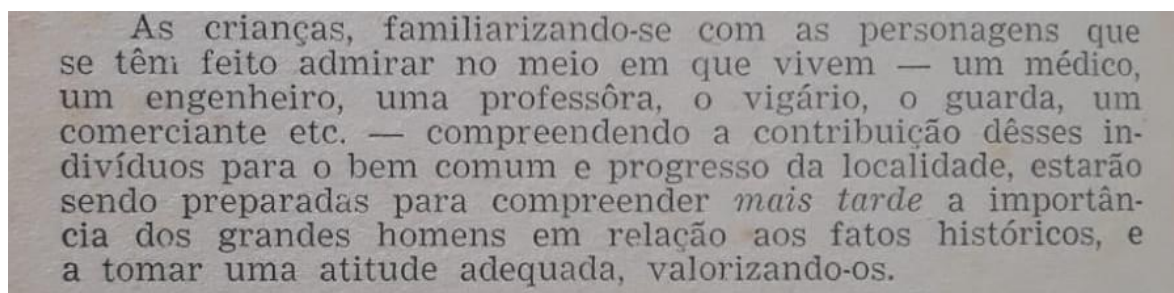


FIGURA 33: VALORIZAÇÃO DE FATOS E HOMENS DE INTERESSE HISTÓRICO E AQUISIÇÃO DE NOÇÕES BÁSICAS PARA A FORMAÇÃO DO CONCEITO DE HISTÓRIA. CAPÍTULO 4.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.53, 54).

Para o ensino do 2º ano o guia sugere que se desenvolva os objetivos do 1º ano, como a formação inicial do conceito de História, da valorização de fatos e homens de interesse histórico, acrescentando mais elementos: “a continuidade de esforços no sentido do bem comum”, “a noção de progresso como resultado desses esforços”, e ainda o interesse pelos aspectos históricos em geral.” (GAUDENZI, 1962, p.99).

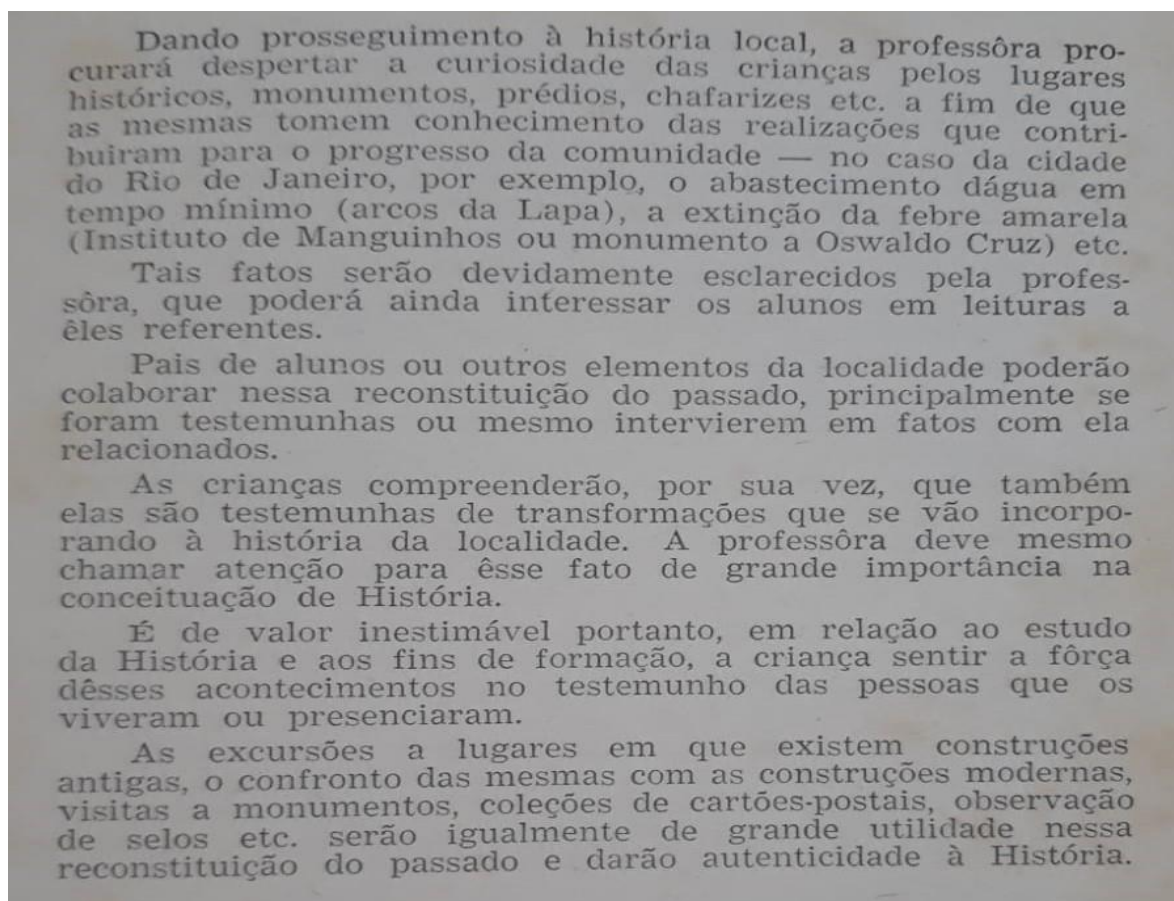
A mesma estratégia de apresentar fatos e feitos próximos do cotidiano dos alunos segue no 2º ano:



As crianças, familiarizando-se com as personagens que se têm feito admirar no meio em que vivem — um médico, um engenheiro, uma professora, o vigário, o guarda, um comerciante etc. — compreendendo a contribuição desses indivíduos para o bem comum e progresso da localidade, estarão sendo preparadas para compreender *mais tarde* a importância dos grandes homens em relação aos fatos históricos, e a tomar uma atitude adequada, valorizando-os.

FIGURA 34: INTERESSE HISTÓRICO E COMPREENSÃO DE CONCEITOS HISTÓRICOS. CAPÍTULO 5.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.100).



Dando prosseguimento à história local, a professora procurará despertar a curiosidade das crianças pelos lugares históricos, monumentos, prédios, chafarizes etc. a fim de que as mesmas tomem conhecimento das realizações que contribuíram para o progresso da comunidade — no caso da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, o abastecimento d'água em tempo mínimo (arcos da Lapa), a extinção da febre amarela (Instituto de Manguinhos ou monumento a Oswaldo Cruz) etc.

Tais fatos serão devidamente esclarecidos pela professora, que poderá ainda interessar os alunos em leituras a eles referentes.

Pais de alunos ou outros elementos da localidade poderão colaborar nessa reconstituição do passado, principalmente se foram testemunhas ou mesmo intervierem em fatos com ela relacionados.

As crianças compreenderão, por sua vez, que também elas são testemunhas de transformações que se vão incorporando à história da localidade. A professora deve mesmo chamar atenção para esse fato de grande importância na conceituação de História.

É de valor inestimável portanto, em relação ao estudo da História e aos fins de formação, a criança sentir a força desses acontecimentos no testemunho das pessoas que os viveram ou presenciaram.

As excursões a lugares em que existem construções antigas, o confronto das mesmas com as construções modernas, visitas a monumentos, coleções de cartões-postais, observação de selos etc. serão igualmente de grande utilidade nessa reconstituição do passado e darão autenticidade à História.

FIGURA 35: INTERESSE HISTÓRICO E COMPREENSÃO DE CONCEITOS HISTÓRICOS. CAPÍTULO 5.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.101).

Nesse mesmo ano se inicia o trabalho com o conceito de gerações - embora o guia sugira que ainda não se empregue o termo “gerações” – baseado nas idades de parentes, com a recomendação da confecção de um gráfico familiar. “As crianças irão percebendo apenas, através da diferença de planos, digamos assim, em que se situam eles próprios e seus irmãos, seus pais e avós, que o tempo passou, e os colocou em “planos” diferentes.” (GAUDENZI, 1962, p.101).

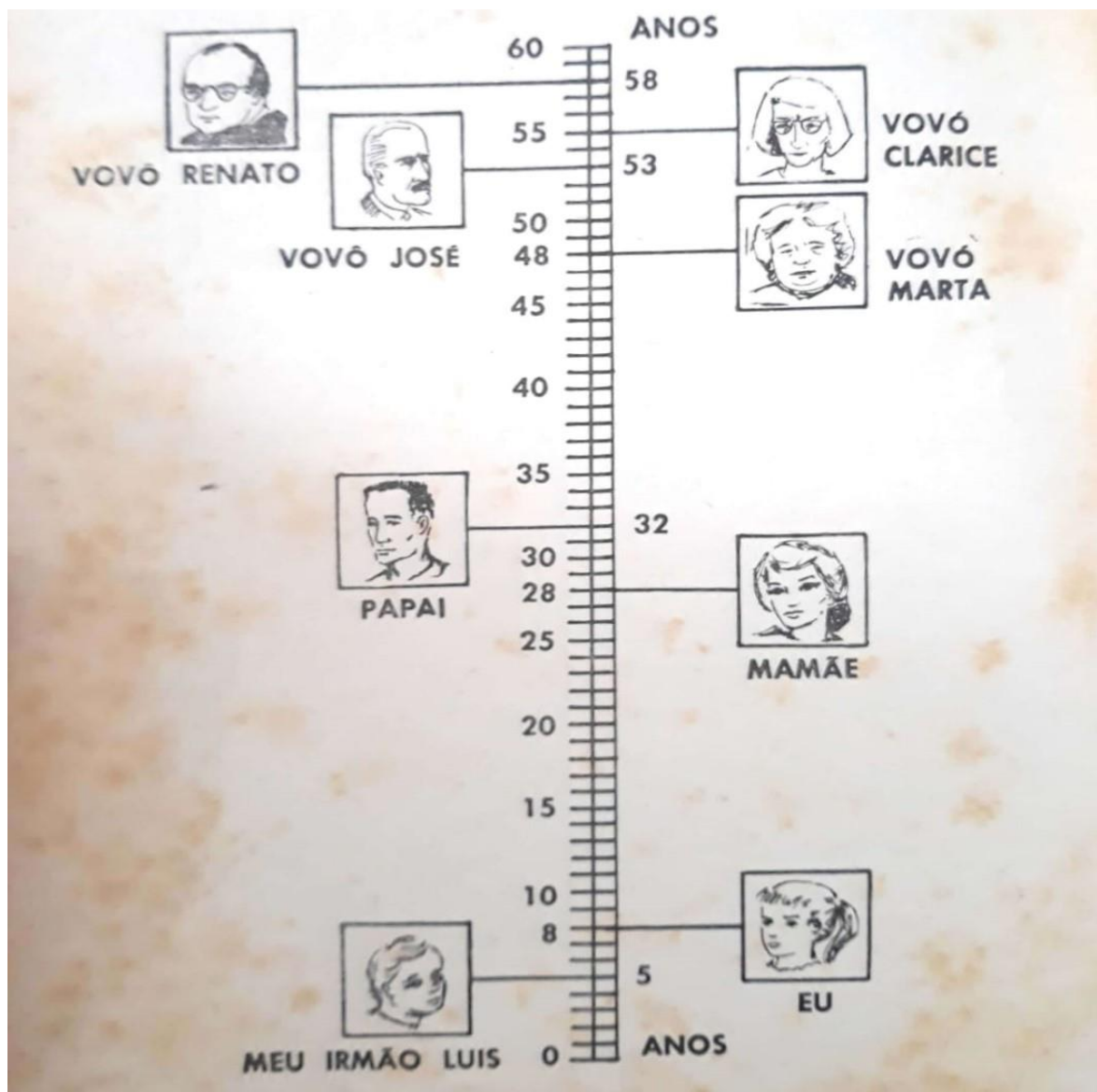


FIGURA 36: EXEMPLO DE GRÁFICO FAMILIAR. INTERESSE HISTÓRICO E COMPREENSÃO DE CONCEITOS HISTÓRICOS. CAPÍTULO 5.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.102).

O guia considera que a criança, aos 9 anos já possui maior capacidade de aplicar seu raciocínio aos objetos (GAUDENZI, 1962, p.133). Assim, nos objetivos para o ensino do 3º ano, se propõe: “Levar a criança a valorizar as experiências humanas no sentido da adaptação e melhoria das condições de vida e iniciá-la na apreciação do passado como base para o desenvolvimento do amor às tradições benéficas.” (GAUDENZI, 1962, p.131).

Dessa maneira se espera que ao fim do 3º ano, as crianças devem ter adquirido conhecimentos e informações referentes a:

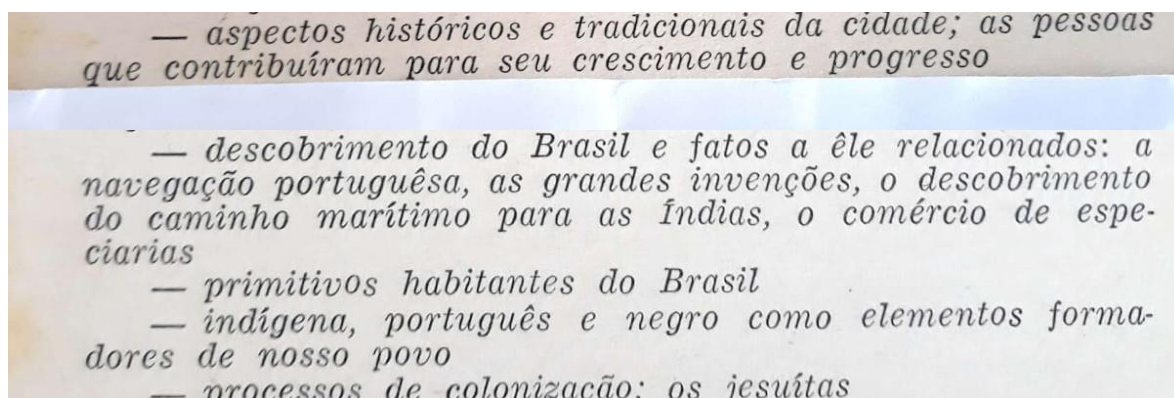


FIGURA 37: OBJETIVOS E PROGRAMA. OS ESTUDOS SOCIAIS NO 3º ANO. CAPÍTULO 1.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.131).

O conceito de gerações passa a ser empregado mais diretamente, relacionando o progresso à sucessão das gerações.

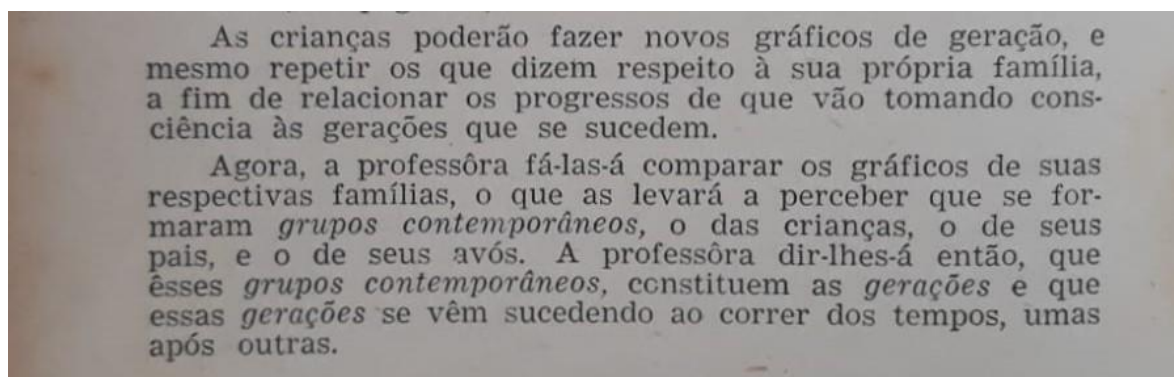


FIGURA 38: CONDIÇÕES DE TRABALHO NO PASSADO E NO PRESENTE (CONTRIBUIÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO DO TEMPO). CAPÍTULO 3.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.165).

Uma noção de tempo histórico mais precisa é trabalhada relacionando o sentido de geração aliado ao de época. (GAUDENZ, 1962, p.165).

Com uma nova abordagem, o 3º ano passa a apresentar fatos históricos de outras épocas, um exemplo dessa nova perspectiva, é a apresentação da participação dos jesuítas no processo de colonização do Brasil: “faz-se necessário mostrar que os jesuítas contribuíram, de maneira marcante, para o aproveitamento de recursos naturais, nativos ou introduzidos na colônia.” (GAUDENZI, 1962, p. 172). Assim como no trecho seguinte:

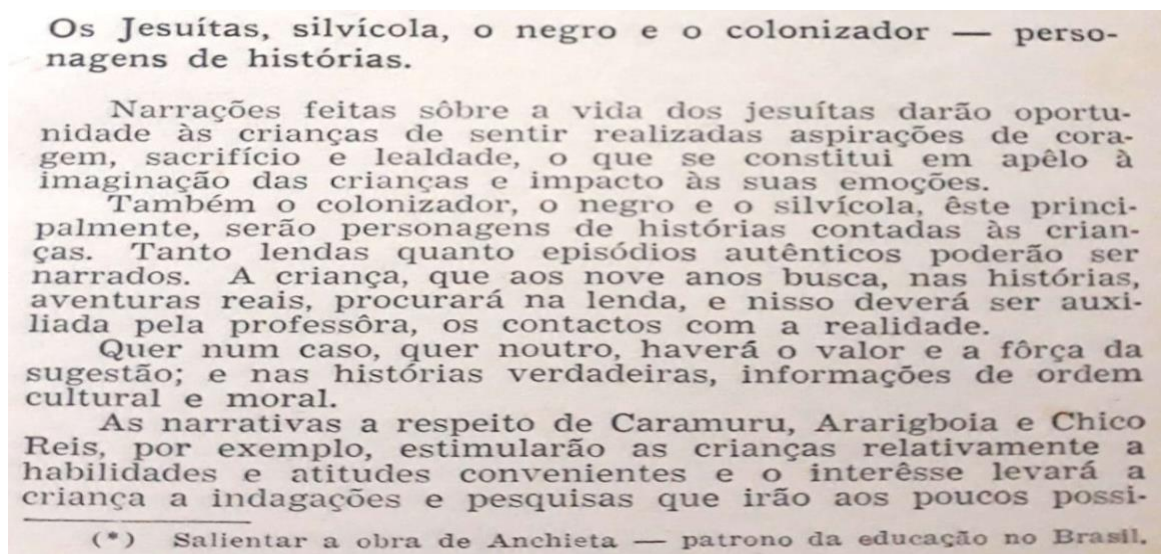


FIGURA 39: OS JESUÍTAS, SILVÍCOLA, O NEGRO E O COLONIZADOR – PERSONAGENS DE HISTÓRIAS. CAPÍTULO 4.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.173).

O estágio de desenvolvimento do povo português é ressaltado à época do “descobrimento do Brasil”, bem como suas grandes contribuições no enfrentamento dos problemas brasileiros, estimulando a admiração dos alunos pelos portugueses, colonizadores e civilizados, trazendo o progresso ao país e aos indígenas.

1. OS PORTUGUESES À ÉPOCA DO DESCOBRIMENTO

O descobrimento do Brasil e os fatos a ele relacionados — as navegações portuguesas, o descobrimento do caminho marítimo para as Índias etc. — darão oportunidade à criança de compreender o estágio de cultura do povo português a essa época e a atuação dos colonizadores nos problemas primordiais de vida, no Brasil.

Para que as crianças venham a compreender o estágio de cultura do povo português à época, a professora deverá esclarecê-las a respeito dos fatores que contribuíram para o domínio português nos mares. Assim, ressaltará a importância da Escola de Sagres como centro de estudo e pesquisa da época.

Do mesmo modo, a professora deverá conduzir as crianças a compreender o que representaram para a precisão dos rumos, a defesa, o conhecimento dos mares e a divulgação de idéias

FIGURA 40: OS PORTUGUESES À ÉPOCA DO DESCOBRIMENTO. ASPECTOS DA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA NO SENTIDO DE ADAPTAÇÃO E MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE VIDA. CAPÍTULO 4.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.168).

A importância do colonizador é novamente enfatizada, no sentido das benfeitorias para a colônia:

Os portugueses trouxeram:
sementes,
plantas alimentícias,
o primeiro gado,
os primeiros animais de transporte,
instrumentos agrícolas.

Em relação a técnicas de trabalho, o colonizador português introduziu diversos tipos de engenho, dos quais os principais foram os movidos a água — “engenhos reais” e os de bois e cavalos — “engenhocas”, tendo sido o engenho movido a água o tipo primitivo, pelo aproveitamento das correntes hidráulicas abundantes na área açucareira.

Embora os colonizadores portugueses não fizessem também o aproveitamento devido de nossos recursos naturais, interessando-se quase que exclusivamente pela cultura da cana-de-açúcar (somente no planalto paulista houve cultura diversificada), empregaram, ainda assim, recursos próprios na utilização e desenvolvimento dessa riqueza vegetal e criaram as grandes propriedades rurais, as fazendas latifundiárias que foram os verdadeiros centros de colonização. Nelas, nas casas-grandes, teve origem a família brasileira.

A sesmaria poderá ser explicada às crianças como doação de terras para cultivo, de maneira a completar-se o conhecimento dos recursos de que lançaram mão os portugueses no início da obra de colonização de nossa terra.

FIGURA 41: O COLONIZADOR. ASPECTOS DA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA NO SENTIDO DE ADAPTAÇÃO E MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE VIDA. CAPÍTULO 4.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.170).

Já no quarto ano de Estudos Sociais, se observa que a disciplina tem como objetivos:

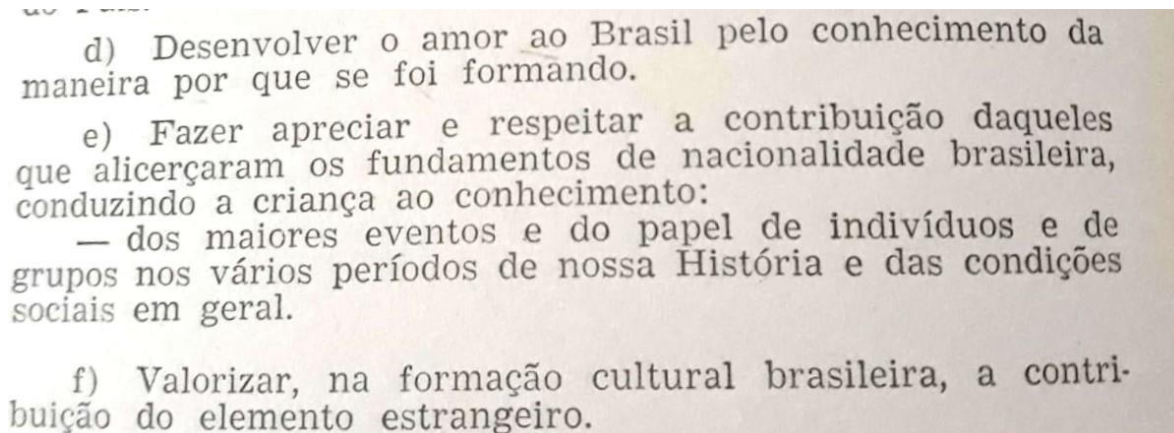
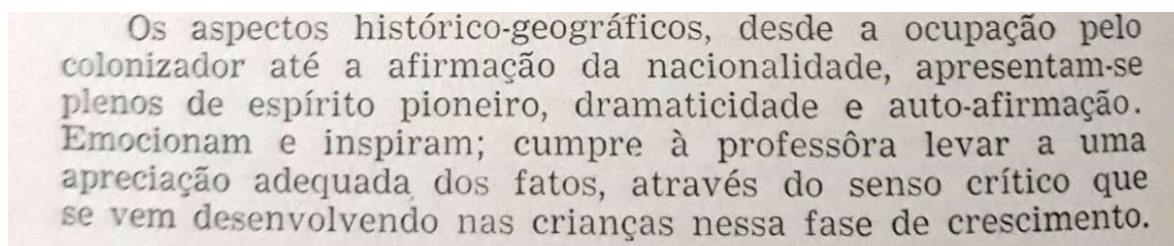
- 
- d) Desenvolver o amor ao Brasil pelo conhecimento da maneira por que se foi formando.
 - e) Fazer apreciar e respeitar a contribuição daqueles que alicerçaram os fundamentos de nacionalidade brasileira, conduzindo a criança ao conhecimento:
 - dos maiores eventos e do papel de indivíduos e de grupos nos vários períodos de nossa História e das condições sociais em geral.
 - f) Valorizar, na formação cultural brasileira, a contribuição do elemento estrangeiro.

FIGURA 42: OBJETIVOS E PROGRAMA. OS ESTUDOS SOCIAIS NO 4ºANO. CAPÍTULO 1.

Fonte: Gaudenzi (1962, p. 230).

O trecho destacado acima reafirma a contribuição do ensino de História para a formação de uma identidade nacional nesse período. E ainda: “A criança, no 4º ano de Estudos Sociais, verá desenrolar-se a seus olhos todo o processo de formação de uma nacionalidade; é um momento de grande importância, pelo qual é responsável a escola primária.” (GAUDENZI, 1962, p.233).

Se recomenda a apreciação dos fatos históricos no sentido de inspirar os alunos:



Os aspectos histórico-geográficos, desde a ocupação pelo colonizador até a afirmação da nacionalidade, apresentam-se plenos de espírito pioneiro, dramaticidade e auto-afirmação. Emocionam e inspiram; cumpre à professora levar a uma apreciação adequada dos fatos, através do senso crítico que se vem desenvolvendo nas crianças nessa fase de crescimento.

FIGURA 43: APRENDIZAGEM FACILITADA PELAS CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA AOS DEZ ANOS. A CRIANÇA E O CONHECIMENTODA REALIDADE BRASILEIRA. CAPÍTULO 2.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.234).

O desenvolvimento da noção de tempo no 4º ano tem como sugestão o trabalho com a sucessão de fatos históricos, analisados com base em relações de causa e efeito, e suas influências para a evolução histórica do Brasil. O guia ainda recomenda que se inicie com a as crianças a compreensão do conceito de século,

que segundo o livro, seriam marcos na história da humanidade (GAUDENZI, 1962, p.271).

Nesse contexto surge a proposta da utilização das linhas do tempo, em complemento aos gráficos de geração, empregados em anos anteriores, que se apresenta com mais clareza nas imagens abaixo:

No sentido dêsses objetivos, o professor fará a criança substituir, nos gráficos de geração, as *idades* dos grupos contemporâneos pelas respectivas *datas de nascimento*. Dêsse modo, a sucessão de tempo precisar-se-á em seu espírito em termos de *anos decorridos*.

O professor, então, fará as crianças observarem os gráficos de maneira a concluir que o intervalo entre as gerações é de mais ou menos vinte ou vinte e cinco anos.

Assim, de vinte em vinte anos, ou de vinte e cinco em vinte e cinco anos, *as gerações se vão sucedendo*; e quando quatro ou cinco gerações, conforme o caso, se sucedem, terão *decorrido cem anos*, isto é um *século*. Se, agora, confrontamos as datas de nascimento dos antepassados das crianças com os acontecimentos históricos mais recentes, estaremos levando a criança a situar melhor, *no tempo*, o acontecimento histórico.

Naturalmente o professor, através de linhas de tempo, irá situando os mais importantes acontecimentos históricos em suas respectivas datas, de maneira a que êles se enfeixem nos *séculos*, o que objetivará a noção.

O professor poderá mesmo ir anotando ou afixando, numa linha de tempo, à proporção que forem sendo evocados, êsses

acontecimentos de relêvo, que são os que importam em *transformações* sociais.

Através dessas *linhas de tempo*, ou de outras abrangendo menor número de fatos históricos, caso seja conveniente, poderemos levar a criança à observação de que tem havido *certa demora* entre as causas e seus efeitos, do mesmo modo que se tem *processado lentamente* a difusão de idéias, e *lentamente* se tem dado a repercussão de descobertas e invenções.

FIGURA 44: DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO DO TEMPO. CAPÍTULO 5.

Fonte: Gaudenzi (1962, p. 271, 272).

A questão da linha do tempo, pela forma como é abordada, além de ser marcada pelos grandes feitos, que trazem sobre os grandes homens e heróis, também acaba por reforçar a ideia de progresso, já mencionada no tópico anterior.

O livro traz ainda uma ilustração para exemplificar a linha do tempo:

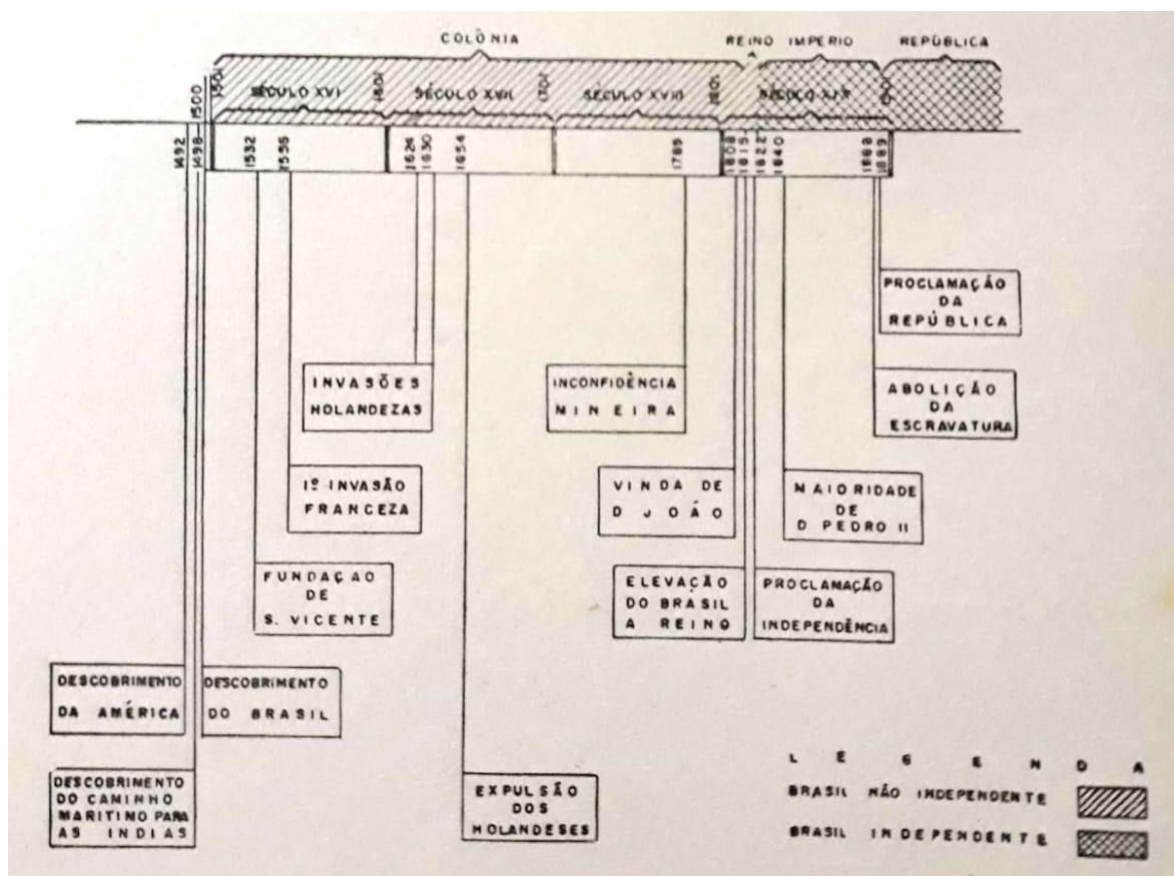


FIGURA 45: EXEMPLO DE LINHA DO TEMPO. DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO DO TEMPO. CAPÍTULO 5.

Fonte: Gaudenzi (1962, p. 272).

Essa forma de periodização dos fatos e a abordagem dos conteúdos é fortemente influenciada pelo positivismo, tanto na forma de conceituar o fato histórico, como na neutralidade e objetividade sugeridas ao professor para o trato com o social, bem como para com o papel do herói na construção da pátria (NADAI, 1992).

O 5º ano de Estudos Sociais traz a valorização de grandes feitos e personagens históricos quando discute questões de higiene e saneamento, que segundo o guia, são essenciais para a melhoria das condições de vida.

Inclusive nos objetivos para a série, consta: “Despertar o sentimento de gratidão pelos homens do passado que nos criaram condições favoráveis de desenvolvimento, através das realizações de higiene e saneamento.” (GAUDENZI, 1962, p.35).

Nesse sentido as crianças são levadas a apreciar as obras de grandes homens do passado que foram responsáveis por iniciar as ações de saneamento no país, como Oswaldo Cruz, Saturnino de Brito, Carlos Chagas, entre outros, assumindo um caráter utilitário, visando a “educação sanitária” (grifada pelo autor, p.358).

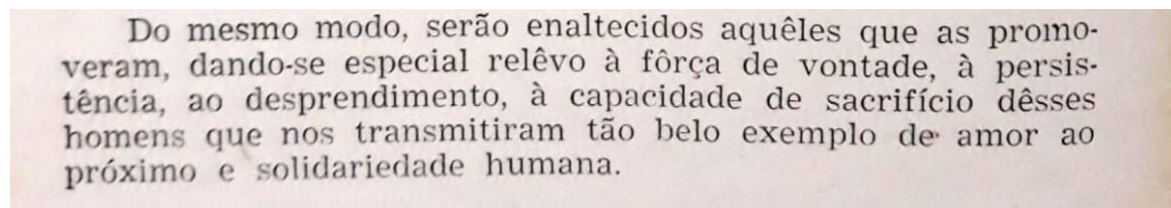


FIGURA 46: SAÚDE- “CONQUISTA DO ESFÔRÇO E DO CONHECIMENTO HUMANO”. HIGIENE E SANEAMENTO. CAPÍTULO 3.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.358).

No capítulo destinado ao 5º ano do ensino primário, personagens dos governos republicanos do Brasil são exaltados: “Através de iniciativas positivas dos presidentes Francisco de Paula Rodrigues Alves, Eptácio da Silva Pessoa, Getúlio Dorneles Vargas, Eurico Gaspar Dutra e Juscelino Kubitschek de Oliveira, as crianças tomaram conhecimento de ação dos governos passados, respectivamente nas obras de saneamento, na recuperação do Nordeste, na criação da indústria do aço, na recuperação do vale do São Francisco.” (GAUDENZI, 1962, p.406).

Há ainda a sugestão para auxiliar o professor, no sentido de selecionar aspectos positivos de governos passados, como durante o período da “República Velha”:

— promulgação da primeira Constituição da República — características dessa Constituição, que se manteve em vigor até 1930; mostrar seu espírito liberal no que concerne aos direitos e garantias do cidadão — no que continua o espírito da Constituição do Império — e seu aspecto presidencialista, federalista e democrático

— consolidação da República — Manuel Deodoro da Fonseca, Floriano Peixoto e Prudente de Moraes

— medidas no sentido do equilíbrio das finanças do país — Prudente de Moraes e Manuel Campos Sales

— as reformas administrativas e o notável progresso do país no governo Francisco de Paula Rodrigues Alves (*) principalmente no Rio, então capital da República, modernizada pelo Prefeito Francisco Pereira Passos e saneada pelo Diretor Geral de Saúde Pública — Oswaldo Cruz; escolha do Barão do Rio Branco para o Ministério das Relações Exteriores, prolongamento de estradas de ferro, construção de portos, adaptação, para o trânsito de automóveis, da estrada entre São Paulo e Santos (melhoramentos com base na recuperação financeira do período anterior).

— os benefícios do governo de Afonso Pena, continuador da obra de Rodrigues Alves; construção de estradas-de-ferro e de portos, incremento à imigração e a novos métodos de colonização.

— a criação do Serviço de Proteção aos Índios, fundação de escolas de aprendizes artífices, restauração do antigo Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio — na presidência de Nilo Peçanha.

FIGURA 47: GOVERNOS REPUBLICANOS NO BRASIL. CAPÍTULO 8.

Fonte: Gaudenzi (1962, p.407).

Bittencourt (2011) observa que o ensino de História desde o início da organização do sistema escolar brasileiro, era direcionado para uma formação moral e cívica, principalmente entre os séculos XIX e XX. Dessa forma os conteúdos passaram a ser organizados com o objetivo de formar uma ideia de nação associada à de pátria, como eixos indissolúveis. Para a autora: “Os feitos de ‘grandes homens’, seres de uma elite predestinada, haviam criado a nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidariam de conduzir o país ao seu destino.” (BITTENCOURT, 2011, p.64).

Amorim (2016) destaca que a História, na concepção positivista, era apresentada como uma verdade indiscutível, cabendo ao professor narrar os fatos, sem intervenções. Outro ponto interessante é que nesse cenário o ensino é focado na periodização de acontecimentos históricos, voltada aos estudos de grandes figuras públicas, políticos e heróis nacionais.

Ainda, de acordo com Nadai (1992):

A república, desde o início, tratou de cuidar da constituição da galeria dos 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 (NADAI,1992, p.152).

Segundo Faustino (2001), o papel dos alunos era o de memorizar fatos do passado, bem como sempre apreciar as contribuições realizadas pelos seus ancestrais para com a modernização e o progresso da humanidade, com isso a veneração aos heróis foi importante no sentido de manter viva a memória dos acontecimentos do passado. Desta forma, pode-se identificar que uma certa tradição curricular, presente na disciplina de História desde o século XIX, era preservada ainda, em 1962.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito dessa pesquisa foi analisar a concepção de História presente nas recomendações do Ministério da Educação para o Ensino Primário, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 4024/61). A partir dos estudos, observou-se que o pensamento positivista de Augusto Comte, com início no final do século XIX exerceu grande influência no Brasil, em diversas áreas, como no processo de consolidação da república, na política e na educação.

Com a análise do guia foi possível verificar a presença do positivismo para o ensino de História, em questões relacionadas à ordem e progresso, na valorização de grandes fatos e feitos de figuras históricas e na adequação dos estudantes ao meio. Tal concepção se justifica com o projeto de nação pretendida naquele momento, pois era necessário criar uma identificação com a república, bem como seu fortalecimento, em um momento de intensas modificações sociais e desenvolvimento da nação.

Vale ressaltar que o ensino de História está sempre em diálogo com uma concepção de História e que mesmo que a concepção se altere, pode deixar resquícios em outros momentos.

A presente pesquisa serve de base para reflexão de professores, com relação à sua concepção de História, que interfere significativamente para o ensino da disciplina, assim como traz novas possibilidades de pesquisas na área, no sentido de investigar qual abordagem está presente nos guias de formação de professores e livros didáticos atuais, ou mesmo na prática docente.

Dessa forma, a principal contribuição da pesquisa foi de evidenciar como o pensamento positivista era apresentado no guia, que se relaciona com o presente, pois no senso comum, e talvez até na forma de organização, de apresentação, explicação de conteúdos históricos em livros didáticos ou em outros materiais de uso escolar, ainda é possível encontrar resquícios dessa concepção que tanto para a historiografia, quanto para o ensino de História, já está bastante ultrapassada, sendo anacrônica, atualmente.

É necessário considerar que no período estudado, fazia sentido a adoção de tal concepção para o ensino de História, porém, atualmente esse ensino deve se pautar na formação crítica e humana do discente, sua autonomia para a vida em sociedade, assim como atender as demandas impostas pela mesma, para que dessa forma possamos proporcionar uma educação realmente emancipadora e transformadora para nossos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia Maria. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**. Curitiba, v.13, nº25/26, p.163-174, 1993.

AMORIM, Gusmão Freitas. O positivismo, a educação e a História ensinada. In: **Anais do X Colóquio Internacional: "Educação e Contemporaneidade"**. Educon, Aracaju, Volume 10, n. 01, p.1-12, set/2016. Disponível em: http://anais.educonse.com.br/2016/o_positivismo_a_educacao_e_a_historia_ensinada.pdf. Acesso em: 02/08/2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Carlos Miguel Delgado de Carvalho**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/quem-somos/galeria-dos-presidentes/120-carlos-miguel-delgado-de-carvalho>. Acesso em 02/09/2021.

AZEVEDO, Crislane Barbosa e STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. **Antíteses**, vol. 3, n. 6, jul.-dez.de 2010, pp. 703-728. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/antiteses/articulo/teoria-historiografica-e-pratica-pedagogica-as-correntes-de-pensamento-que-influenciaram-o-ensino-de-historia-no-brasil>. Acesso em 30/07/2021.

AZEVEDO, Max Willes de Almeida. Um perfil dos Manuais de Estudos Sociais Aplicados no Brasil. Conhecimento histórico e diálogo social. **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História – ANPUH**. Natal, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364650847_ARQUIVO_ComunicacaoAnpuh2013.pdf. Acesso em: 09/10/2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, Vol.13, nº 25/26, p. 193-221, set. 92/ago. 1993a. Disponível em: http://snh2017.anpuh.org/resources/download/1245326878_ARQUIVO_circemaria.pdf. Acesso em 28/07/2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**. 2018, vol.32, n.93, pp.127-149. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmppwbWpGVY47wWtp/?lang=pt>. Acesso em: 28/07/2021.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BORDÉ, Guy e Martin, Hervé. **As escolas Históricas**. 3ªed. Lisboa: Publicações Europa-América, 2012.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. Companhia das letras. São Paulo, 1990.

COMTE, Augusto. **Curso de filosofia positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1978a. Coleção Os Pensadores. Seleção de textos José Arthur Giannotti. Traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos.

FAUSTINO, Rosângela Célia; GASPARIN, João Luiz. A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história. **Acta Scientiarum**, Maringá, 23(1), pp. 157-166, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2765>. Acesso em: 31/07/2021.

FERREIRA, Marieta de Moraes e FRANCO, Renato. **Aprendendo história: reflexão e ensino**. 2ª ed. - Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A mulher e o magistério: Razões da Supremacia Feminina (A Profissão Docente em uma Perspectiva Histórica). **Tópicos Educacionais**., Recife. v. 16 nº 1-3. p. 43-61. 1998.

FIALHO, Lia Machadi Fiuza; MACHADO, Charliton José Dos Santos; SALES, José Albio Moreira De. As teorias da história e a história ensinada no ensino fundamental. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, v. 19, n. 3, p. 1043-1065, fev. 2017. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5465>. Acesso em 28/07/2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas do século XX. Educação**. I- Ensino Primário Fundamental Comum. Principais resultados, por unidades da federação – 1958. Unidades escolares, segundo a dependência administrativa e a localização. Disponível em: https://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos_download/educacao/1960/educacao1960aeb_01_1.pdf. Acesso em: 07/10/2021.

KUHN, Martin; CALLAI, Helena. C; TOSO, Cláudia Eliane. I. Pressupostos Epistemológicos dos Círculos Concêntricos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.2, p. 472-491abr./jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/40733/29027>. Acesso em: 08/10/2021.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da educação**. Série Princípios. São Paulo, 4ªed, p.22-30, 1986.

Löwy, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 19. ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

MANOEL, Ivan, A. O Ensino de História no Brasil: do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Conteúdos e Didática de História**. Unesp. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46194/1/01d21t11.pdf>. Acesso em 24/08/2021.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162. 1992. Disponível em: https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=30596. Acesso em: 28/07/2021.

OLIVEIRA, Claudemir Gonçalves de. A matriz positivista na educação brasileira: uma análise das portas de entrada no período Republicano. **Diálogos Acadêmicos** - Revista Eletrônica da faculdade Semar/Unicastelo, v. 1, n. 1, pp. 01-17, Edição Out./Jan., 2010. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627110812.pdf. Acesso em 04/08/2021.

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, 2003, p. 9-38.

OS PENSADORES. **Discurso sobre o Espírito Positivo**. São Paulo: Abril Cultural, 1978b. Col. Os Pensadores.

PEREIRA, Nilton Mullet. Círculos concêntricos. In: **Dicionário de ensino de História**. FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coordenação). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, pp. 39-44.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. A História e os Estudos Sociais: O Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300872125_ARQUIVO_artigo_ANPUH_2011\[2%7D.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300872125_ARQUIVO_artigo_ANPUH_2011[2%7D.pdf). Acesso em 28/08/2021.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos e Nascimento, Thiago Rodrigues. O ensino de Estudos Sociais no Brasil: da intenção à obrigatoriedade (1930 – 1970). **História e perspectivas**. Uberlândia (53): 145-178, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32771>. Acesso em 01/11/2021.

SILVA, Roseilda Maria da.; JUSTINO, Flavia Jaiane Mendes; Schenato, Vilson Cesar. Reflexões históricas acerca da divisão social do trabalho e sua relação com a sociedade capitalista. **Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Política Social**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – 27 a 29 de outubro de 2015. Disponível em: https://seminarioservicosocial.paginas.ufsc.br/files/2017/04/Eixo_1_235.pdf. Acesso em 01/11/2021.

SILVA, Vivian Batista da. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: **construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)** / Vivian Batista da Silva. São Paulo: Editora Unesp digital, 2018. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=yL5dDwAAQBAJ&pg=PT178&lpg=PT178&dq=Josephina+de+Castro+e+Silva+Gaudenzi&source=bl&ots=r3d4imL2Me&sig=ACfU3U1qFWCjwbK7xe1wHFFMq3BSvMO74Q&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwjBlvqYi8rzAhWUrZUCHRluD5QQ6AF6BAgMEAM#v=on>

epage&q=Josephina%20de%20Castro%20e%20Silva%20Gaudenzi&f=false.

Acesso em: 14/10/2021.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo, nº 14. Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/0f36/9d9eab65046eb033ab207ae0a8ee86c4f127.pdf>. Acesso em: 07/10/2021.

URBAN, Ana Claudia. Manuais de Didática de Estudos Sociais como fontes para o código disciplinar da Didática da História. **Didática, história e manuais escolares**: contextos ibero-americanos. Ijuí: Unijuí, 2013, p. 139-161.

VAGO, Eliete Aparecida Locatelli; SCHWARTZ, Cleonara Maria. O ensino primário na década de 1960: considerações acerca do Brasil, do Espírito Santo e de Santa Teresa. **Revista Ágora**, Vitória, n. 18, 2013, p. 77-94.

ANEXO 1 – IMAGENS DO SUMÁRIO DO GUIA ESTUDOS SOCIAIS NA ESCOLA PRIMÁRIA (1962).

S U M Á R I O

Biblioteca do Professor Brasileiro	11
Introdução	13
Prefácio	17

1º ANO DE ESTUDOS SOCIAIS

A CRIANÇA EM SEU NOVO AMBIENTE

- 1 — Objetivos: hábitos, atitudes, conhecimentos**
- 2 — A criança em seu novo ambiente**
 - Condições que favorecem a ambientação
 - Aquisição de hábitos e atitudes convenientes
 - Dificuldade de ambientação
 - Colaboração entre pais e professores
- 3 — Ação da Escola**
 - Atenção às necessidades da criança relativamente à vida em família
 - Formação e desenvolvimento de hábitos de bom convívio social e de trabalho
 - Hábitos de higiene; o aprêço à saúde física
 - Outros hábitos de bom convívio social; hábitos de trabalho
 - Exercício de observação:
 - Na sala de aula e na escola, em geral
 - No caminho que leva à escola
 - Registro das observações de fenômenos atmosféricos
 - Aquisição de instrumentos de trabalho (maquetes, planificações)
- 4 — Valorização de fatos e homens de interesse histórico e aquisição de noções básicas para a formação do conceito de História.**

5 — Sugestões de atividades

Construção da casa da boneca
Confecção do mobiliário e arrumação da casa da boneca
Confecção dos bonecos que irão constituir a família, de seus respectivos vestuários e dos animais de estimação da casa
Brincar de família com os bonecos
Organizar uma feira de brinquedo e brincar de feira
Construção de circo de brinquedo e respectivo elenco
Brincar de circo
Comemoração ao Dia da Árvore e entrada da Primavera.

6 — Avaliação do rendimento escolar para orientação da atividade da professora

Avaliação pela professora
Apreciação professor-aluno
Auto-avaliação

2º ANO DE ESTUDOS SOCIAIS

A COMUNIDADE E O TRABALHO

1 — Objetivos e programa

2 — A comunidade e o Trabalho

O sentido da Comunidade — A interdependência
A valorização do trabalho na comunidade — Ação da escola
A comunidade rural
A boa-vizinhança na comunidade
A boa-vizinhança na escola
As características da criança de oito anos e como aproveitá-las no interesse da aprendizagem

3 — Aspectos sociais da comunidade

O comércio
A indústria
Aspectos sociais da comunidade vividos pelas crianças, na escola
Aspectos ligados à Higiene e Saúde — Estímulo à utilização dos serviços de saúde da comunidade

4 — A localidade

Observações dos aspectos geográficos em correlação com a vida econômica e social da comunidade
Registro de observação de fenômenos atmosféricos
Representação material da localidade

- 5 — **Interesse histórico e compreensão de conceitos históricos**
Gráficos das gerações
- 6 — **Entrevistas e excursões**
Entrevistas
Necessidade de planejamento
Registro das observações
Outras considerações
Excursões
Planejamento da excursão
A excursão
Atividades de linguagem e matemática decorrentes das entrevistas e excursões
- 7 — **Atividades sugeridas:**
Correio Escolar
Organização de uma farmácia
Organização e funcionamento de uma loja de doces
Execução de um diorama ou maquete rudimentar
Outras atividades decorrentes dos trabalhos programados para o segundo ano
- 8 — **Avaliação do rendimento escolar**
Sugestões para exercícios de fixação que servem também para avaliação das informações e dos conhecimentos adquiridos

3º ANO DE ESTUDOS SOCIAIS

NOVAS FORMAS DE VIDA E APROVEITAMENTO DOS RECURSOS NATURAIS NO SENTIDO DA MELHORIA E PROGRESSO DAS CONDIÇÕES DE VIDA

- 1 — **Objetivos e programa**
- 2 — **A boa-vizinhança e a interdependência nas relações entre as comunidades**
Comunidade urbana
Comunidade político-administrativa
Conhecimentos a adquirir
Conceitos político-administrativos
Conceitos a adquirir
- 3 — **O homem e o aproveitamento dos recursos locais relativamente às necessidades primárias**
Como conduzir a criança a experiência de aprendizagem
Aspectos de Higiene e Saúde ligados à vida local

- Aproveitamento dos recursos naturais
- Interdependência entre o ambiente físico e as atividades humanas
- Os fenômenos da atmosfera
- Os fenômenos naturais, o solo e os acidentes físicos
- Aproveitamento e valorização de produtos da localidade
- Conservação e recuperação dos produtos naturais
- Atividades escolares no sentido da conservação e recuperação de recursos
- Condições de trabalho no passado e no presente
- Conhecimentos a adquirir
- 4 — Aspectos da experiência brasileira no sentido da adaptação e melhoria das condições de vida
 - Os portugueses à época do Descobrimento
 - O indígena
 - O colonizador
 - O negro
 - Contribuição dos jesuítas
 - Os jesuítas, o silvícola, o negro e o colonizador — personagens de histórias
 - Evolução de aspectos essenciais de vida — Contribuição para a formação do conceito de História
 - Como tem evoluído a habitação no Brasil
 - Como se formaram e evoluíram nossos hábitos alimentares
 - Os meios de locomoção e transporte, no Brasil
 - Conhecimentos a adquirir
- 5 — Instrumentos de estudo a adquirir e utilizar
 - Excursões no 3º ano
 - Preparando a criança para a leitura inteligente de mapas
 - O globo terrestre e o mapa
- 6 — Atividades sugeridas
 - Uma exposição
 - Clubes e organizações, em geral
 - Organização interna de um clube — Atividades de um clube
 - Clube dos amigos da escola
 - Preparo de uma horta
 - Locação de terras
 - Organização de um «cinema»
- 7 — Avaliação dos trabalhos e fixação de noções no 3º ano
 - Avaliação pelos alunos
 - Hábitos e atitudes formativas
 - Habilidades no uso de técnicas e de fontes de estudo
 - Conhecimentos e informações
 - Avaliação pela professora

4º ANO DE ESTUDOS SOCIAIS

A REALIDADE BRASILEIRA

- 1 — **Objetivos e programa**
- 2 — **A criança e o conhecimento da realidade brasileira**
 - Sentido da aprendizagem
 - Aprendizagem facilitada pelas características da criança aos 10 anos
 - Compreensão de aspectos históricos
- 3 — **Clima e condições de vida**
 - Introdução ao estudo do clima no 4º ano
 - Fatores de influência no clima
 - Conclusões a respeito do clima, no Brasil
- 4 — **Processos de ocupação e colonização**
 - Introdução ao estudo das regiões no Brasil
 - Sentido da aprendizagem
 - Panorama da ocupação:
 - ocupação litorânea;
 - ocupação mediterrânea.
 - A mineração intensificando o povoamento
 - Aspectos da ocupação nas diferentes regiões
 - Região Nordeste
 - Região Sertaneja do Noroeste
 - Região Leste
 - Região Meridional
 - A estância — motivo de pesquisa
 - Região Centro Oeste
 - Região Norte
 - Alguns aspectos regionais que auxiliam a caracterizar a vida em cada uma dessas regiões
 - Na Região Norte
 - Na Região Meridional
 - Etnias emigradas — motivo de pesquisa
 - Na Região Nordeste
 - Na Região Leste
 - Na Região-Centro-Oeste
- 5 — **Desenvolvimento da noção de tempo**
 - Como se vão sucedendo os fatos históricos
 - A criança e o mercado do trabalho
 - Festas cívicas
- 6 — **Instrumentos de estudo a utilizar**
 - O globo-terrestre e o mapa no 4º ano de Estudos Sociais

- 7 — Trabalho de Equipe
- Atividades de pesquisa
 - Outros recursos para a aprendizagem
 - Jogos didáticos
 - Teatro escolar
 - O cartaz — O quadro mural
 - Flanelógrafo
 - Os livros, as gravuras, os diapositivos, diafilmes e filmes
 - Excursões no 4º ano (informações para o professor)
- 8 — Atividades sugeridas:
- Organização de um clube
 - Atendimento aos interesses da criança
 - A importância dos clubes na escola
 - O Clube dos Brasileirinhos (exemplificação)
 - Organização do clube
 - Organização geral
 - As reuniões de trabalho
 - As promoções do clube
 - Instituições anexas
 - Departamento recreativo
 - A biblioteca do clube
 - O museu — setor do clube
 - As representações gráficas e o clube
 - Programas inaugurais
 - Prática da Democracia
 - Uma experiência de eleição democrática
 - Oportunidades de aprendizagem
 - Brasília, Capital do Progresso
- 9 — Avaliação
- Com respeito a hábitos e atitudes sociais
 - Com respeito a conhecimentos e habilidades
- 10 — Programa

5º ANO DE ESTUDOS SOCIAIS

CIDADANIA FUNDADA NO CONHECIMENTO DA REALIDADE BRASILEIRA

- 1 — Objetivos e programa
- 2 — Sentido da Aprendizagem — a cidadania efetiva e os interesses da Comunidade Nacional
- Interesses da idade e seu aproveitamento no sentido dos objetivos visados

- Experiência de organização de campanha de âmbito escolar do sistema federativo de governo
- O sistema federativo de governo; a Constituição Federal e os Três Podêres da República
- 3 — **Higiene e Saneamento: importância da educação sanitária no Brasil**
- Saúde — «Conquista do esforço e do conhecimento humano»
- Saneamento da cidade do Rio de Janeiro, então Capital Federal
- Pesquisa e estudos — necessidade de equipes de trabalho
- Medidas gerais de saneamento — combate aos males de mais grave incidência no Brasil
- 4 — **Planejamento e ação no sentido da melhoria das condições de vida na Amazônia**
- Planejamento e ação no sentido da melhoria das condições de vida no Nordeste
- Exemplo de trabalho de governos passados relativamente aos problemas do Nordeste
- Interesse pelas condições de vida no Médio São Francisco
- Região Centro-Oeste
- Região Sul e Leste
- Apreciação de problemas comuns
- 5 — **Informações de interesse sobre as atividades de comércio internacional, no Brasil**
- Necessidade de mais amplos conhecimentos em relação à troca de produtos
- 6 — **Indústria — aspectos da industrialização no Brasil**
- Oportunidade para ressaltar importantes aspectos de Educação Cívica
- 7 — **Trabalho e educação**
- Valorização da agricultura cientificamente orientada
- Concessões de bolsas de estudo para todos os cursos de nível médio
- 8 — **Governos republicanos do Brasil**
- Relações diplomáticas no Brasil
- Organização das Nações Unidas
- 9 — **Aplicação de instrumentos de trabalho já adquiridos**
- Levantamento das condições locais
- Excursões, visitas e entrevistas
- 10 — **Alguns dados estatísticos — Como auxílio ao professor**

11 — Atividades sugeridas:

O jornal escolar
Sugestões para a constituição de um corpo de servidores do jornal escolar
Sugestões sobre assuntos que podem interessar ao público de um jornal infantil
Notícias a destacar periodicamente
Atividades que decorrem dos trabalhos relativos ao jornal
O jornal e o conteúdo das matérias do programa
Estudos Sociais

12 — Organização de uma cooperativa

O cooperativismo — A importância das cooperativas
As cooperativas e a escola
Cooperativas de produção
Cooperativas de consumo
Os estatutos da cooperativa
Símbolo do cooperativismo
A cooperativa e a aprendizagem — Os estudos sociais e as demais disciplinas

13 — Avaliação

SUGESTÃO DE BIBLIOGRAFIA AUXILIAR

I — LIVROS PARA OS ALUNOS

Livros que atendem ao 1º ano escolar:

Importância do lar.
Vida infantil.
Hábitos, atitudes, sentimentos.
Livros infantis estrangeiros.

Livros que atendem ao 2º ano escolar:

Comunidade, vida em família, atividades infantis.
Divertimentos da comunidade.
Meios de transporte.
Hábitos, atitudes, sentimentos.
Livros de leitura graduada.
Livros estrangeiros infantis.

Livros que atendem ao 2º e 3º anos escolares simultaneamente:

Leituras e poesias.

Livros que atendem ao 3º ano:

Comunidade urbana.

Higiene.
Vida no campo.
Indígenas.
Hábitos, atitudes, sentimentos.
Livros de leitura graduada.

Livros que atendem ao 3º e 4º anos escolares:

O desenrolar de nossa História.
Fatos esparsos de nossa História.
Livros de leitura graduada.

Livros que atendem ao 4º ano escolar:

Fatos e vultos da História do Brasil.
Lendas e mitos.
Satisfação das necessidades primárias do homem.
Estados e cidades do Brasil.
Livros de leitura graduada.

Livros que atendem ao 4º e 5º anos escolares:

O desenrolar de nossa História.
Geografia.
Atlas.
Cooperativismo.
Vida no campo.
Folclore.
Assuntos variados.

Livros que atendem ao 5º ano escolar:

História do Brasil.
A Economia Brasileira.
Assuntos variados.
Vida em outras terras.
Pequenos históricos.
Hábitos, atitudes, sentimentos.
Conhecimentos de puericultura.
Livros de leitura graduada.

II — LIVROS COM INFORMAÇÕES PARA O PROFESSOR

Publicações diversas sobre o Brasil e o mundo.
Agricultura e problemas relacionados.
Higiene.
História do Brasil.
Geografia do Brasil.
Cidades Brasileiras.

Históricos sobre habitação, alimentação, vestuário e transportes no Brasil — Os usos e costumes coloniais — elementos formadores do povo brasileiro.

Museus.

Técnicas de trabalho.

Sugestões de exercícios de verificação.

Assuntos variados.

Ilustrações.

III — OUTROS RECURSOS

Filmes e diafilmes.

Música.

IV — BIBLIOGRAFIA NACIONAL CONSULTADA

V — BIBLIOGRAFIA ESTRANGEIRA CONSULTADA