

O ENSINO DE HISTÓRIA E ESTUDOS SOCIAIS EM JOHN DEWEY E DELGADO DE CARVALHO¹

THE TEACHING OF HISTORY AND SOCIAL STUDIES ON JOHN DEWEY AND DELGADO DE CARVALHO

Thiago Rodrigues NASCIMENTO*

Resumo: A memória de muitos professores de História e historiadores, sobretudo a dos que atuaram na luta contra os Estudos Sociais e as licenciaturas curtas no decorrer dos anos de 1970 e 1980, tende a associar fortemente os Estudos Sociais à política educacional adotada após a ascensão dos militares ao poder. No entanto, as primeiras discussões em torno do tema se remetem, no Brasil, aos anos de 1920 no contexto da introdução do movimento da Escola Nova no país. Nos anos antecedentes ao golpe civil-militar de 1964, constituiu-se no Brasil uma concepção de Estudos Sociais que teria longa vida, muitas leituras e releituras, cujo principal expoente foi Carlos Delgado de Carvalho. Nesse artigo, analisamos a influência da filosofia educacional de John Dewey para o ensino de Estudos Sociais e a obra de Delgado de Carvalho.

Palavras-chave: Ensino de História; Estudos Sociais; Escola Nova; Delgado de Carvalho.

Abstract: The memory of many history teachers and historians, especially those who served in the fight against the Social Studies and the graduate short over the years 1970 and 1980, tends to strongly associate the social studies with the education politics adopt after the rise of the military government. However, the early discussions about the topic are refers, in Brazil, to the year 1920 in connection with the introduction of the New School movement in the country. In the years before the 1964 military government in Brazil constructed of a conception social studies that would have long life and lots of reading and rereading, whose principal exponent was Carlos Delgado de Carvalho. In this article we analyze the influence of the educational philosophy of John Dewey for teaching social studies and the work of Delgado de Carvalho.

Keywords: Teaching of History; Social studies; New School; Delgado de Carvalho.

A memória de muitos professores de História e historiadores, sobretudo os que atuaram na luta contra os Estudos Sociais e as licenciaturas curtas no decorrer dos anos de 1970 e 1980, tende a associar fortemente os Estudos Sociais à política educacional adotada após a ascensão dos militares ao poder. Ao escrever sobre a questão dos Estudos Sociais, Margarida Dias de Oliveira (2013, p. 232) argumentou que:

Quando se consolidam periodizações, às vezes, infelizmente, também se constroem generalizações que podem paralisar novos olhares sobre temáticas, por exemplo, quando se refere aos Estudos Sociais, raramente, se analisam experiências diferenciadas – inclusive, positivas – para além do modelo da ditadura militar, vivenciadas no Brasil.

* Mestre em História Social – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutorando em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) – Rua Marquês de São Vicente, 225, CEP: 22451-900 – Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Bolsista CAPES. E-mail: thrnascimento@gmail.com

Nas periodizações traçadas, os Estudos Sociais são apresentados como um dos mecanismos de controle educacional utilizados pelos militares no poder, sendo portanto tratados como algo negativo, nocivo e, quase sempre, em oposição ao ensino de História. Tal abordagem tem caracterizado a literatura sobre o tema. Entretanto, a historiadora Elza Nadai (1988, p. 1) defendeu, em artigo publicado na revista *Em Aberto*, ainda na década de 1980, que reduzir “os Estudos Sociais a uma só modalidade ou então articular os Estudos Sociais, preferencialmente, à política educacional pós-64, não garante a totalidade necessária na qual a temática em questão deve ser abordada e explicitada”. Dessa forma, propôs uma perspectiva abrangente, objetivando captar a historicidade dos Estudos Sociais na escola brasileira a partir de quatro momentos principais:

- No início da década de 30, quando no contexto da divulgação/absorção do ideário da escola pragmática norte-americana no Brasil, são realizadas as primeiras discussões sobre o assunto.
- Nas décadas de 50/60, quando a partir de uma possibilidade criada pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei número 4.024 de 20.12.1961, são instituídas as primeiras inovações na escola oficial.
- Na década de 70, quando, no contexto das políticas que se seguiram ao golpe militar de 1964, ocorreram reformas no sistema educacional abrangendo todos os graus e a criação da licenciatura curta.
- Nas décadas de 70/80, quando no bojo de sua institucionalização, ocorreu também o movimento de resistência e luta contra sua implantação (NADAI, 1988).

A análise acerca dos Estudos Sociais após o evento político de 1964 e as inovações que as legislações educacionais, produzidas entre os anos de 1970 e de 1980, trouxeram para as discussões em torno da incorporação desta disciplina/área de estudos nos currículos escolares não é possível sem um retorno necessário às primeiras décadas do século XX, quando se iniciaram os primeiros debates sobre a temática. Nesse artigo, a partir de abordagem privilegiando a historicidade dos Estudos Sociais no pensamento pedagógico brasileiro, debruçar-nos-emos sobre as discussões e debates norteadores do histórico desta disciplina escolar no Brasil entre os anos de 1930 e 1960. Toma-se como ponto de partida as contribuições do educador norte-americano John Dewey na configuração dos Estudos Sociais, no Brasil e a obra de Carlos Delgado de Carvalho, principal teórico e defensor da inclusão destes estudos nos currículos escolares brasileiros entre os anos de 1950 e 1960.

De acordo com a historiografia educacional, as discussões e as primeiras propostas de inclusão dos Estudos Sociais nos currículos escolares surgiram, no Brasil, sob influência estadunidense (NADAI, 1988; MARTINS, 2000; FERNANDES, 2008; SANTOS, 2011a). Segundo Martins (2000, p. 93),

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

O estudo da “herança cultural” não teria sentido se não houvesse uma articulação entre o que era estudado e a realidade cotidiana dos alunos. Criticava-se o ensino puramente erudito. Propunha-se a “aprendizagem do aluno aliada ao seu meio ambiente físico e social”, ambiente onde este interagira (SANTOS, 2011b, p. 7). O grande influenciador e difusor desta nova perspectiva de ensino foi o filósofo estadunidense John Dewey². As ideias defendidas por ele, de que “educação é vida” e, portanto, se processa ao longo de toda a vida e de que a escola deve estar vinculada ao meio social, exerceram, nos Estados Unidos e no Brasil, significativa importância para as discussões acerca dos Estudos Sociais. A renovação educacional à qual se refere Martins (2000), iniciada nos Estados Unidos, inspirou educadores brasileiros preocupados com uma educação não distanciada da vida. Santos (2011a, p. 149) argumenta que “as ideias de John Dewey tiveram maior repercussão no Brasil a partir da divulgação, na década de 1930, da ‘Carta dos Estudos Sociais nas Escolas’, apresentada aos educadores norte-americanos em 1931”.

A Associação Nacional de Educação (*National Education Association*) dos Estados Unidos criou, em 1916, a “Comissão de Estudos Sociais”. Neste mesmo ano, a Comissão divulgou um relatório defendendo que a “educação para jovens possibilitasse apreciar a natureza e as leis da vida social, adquirir o senso de responsabilidade em uma sociedade, participar da promoção do bem-estar da população em geral e acreditar em uma comunidade mundial que incluísse toda a humanidade” (FERNANDES, 2008, p.1). Em 1921, no âmbito da *National Education Association*, foi criado o “Conselho

Nacional de Estudos Sociais”, com apoio da *American Historical Association*. Em 1929, novamente a “Comissão de Estudos Sociais” se reuniu e elaborou a “Carta dos Estudos Sociais nas Escolas”, “redigida por 16 historiadores, geógrafos e sociólogos norte-americanos de incontestável autoridade” (CARVALHO, 1970, p. 63). Quando esta Carta foi apresentada nos Estados Unidos, em 1931, ela formulou os princípios básicos dos Estudos Sociais. De acordo com Carvalho (1970, p. 63-64),

O propósito fundamental da instrução no referido setor é, segundo a Carta, “a formação de ricas e diversificadas personalidades, aparelhadas de conhecimento prático e inspiradas por ideais que lhe permitam fazer o seu caminho e desempenhar a sua missão numa sociedade em mudança que faz parte do complexo mundial”. *As finalidades individual e social se conjugam*: toda educação social é obtida por meio da educação individual; o indivíduo não é sacrificado à Sociedade, mas a sua educação e seu preparo visam a sua vida em sociedade. Se a Sociedade não é tida como um fim em si mesmo, são, entretanto, as qualidades que requerem as suas instituições que devem ser cultivadas no indivíduo.

Este documento reafirmou a finalidade social da educação. Educação individual e social se conjugam, formando a personalidade do indivíduo e inserindo-o na vida em sociedade a partir do estudo de questões ligadas à vida presente da criança ou discente. O ideal de ensino se aproxima e se inspira na concepção advogada por John Dewey de que “o ensino deve articular-se com a realidade em que vive o estudante” (SANTOS, 2011a, p. 149). Em quase um século de vida, este filósofo e educador foi responsável pela escrita de uma vasta bibliografia. No Brasil, Anísio Teixeira é considerado o maior representante e difusor do pensamento deweyano. Após entrar em contato com as ideias de John Dewey durante a pós-graduação em Educação na Universidade de Columbia (Nova York), atuou na divulgação e tradução das obras do mestre americano. Dentre os trabalhos traduzidos por Anísio Teixeira, destacam-se *Democracia e Educação* (1959)³ e *Vida e Educação* (1979).⁴

Os dois livros supracitados e *Experiência e Educação* (1998)⁵ apresentam os principais pontos da teoria educacional elaborada por John Dewey. Nas palavras de Santos (2011a, p. 150), “em sua obra *Vida e Educação*, apresentou novas metas para a Educação, propondo como objetivo do ensino, o desenvolvimento de uma maior integração do educando com o seu meio social”. Para que isso ocorresse, os conteúdos escolares deveriam estar diretamente conectados a questões do presente. Daí decorre a sentença de “que educação é vida, e não preparação para a vida”,⁶ porque não se

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

De acordo com a referida vertente de pensamento, experiência “é uma forma de interação, pelas quais os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados” (TEIXEIRA, 1979, p. 14). Portanto, a educação se processa a partir das experiências vividas. Para Teixeira (1979, p. 17), “enquanto vivo eu não me estou, agora, preparando para viver e daqui a pouco, vivendo. Do mesmo modo eu não me estou em um momento preparando para educar-me e, em outro, obtendo o resultado desta educação”. A educação não é um processo externo à experiência, “mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração” (TEIXEIRA, 1979, p. 18). Ainda segundo Anísio Teixeira (1979, p. 17),

A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente em que participa o pensamento, através do qual se vem a perceber as relações e continuidades antes não percebidas [...].

[...] E é nisso que consiste a educação. Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem.

Educação é um processo ativo de construção, crescimento. Viver, experimentar e aprender são fases de um mesmo processo. Assim, a Educação é uma necessidade inerente ao ser humano. A vida social exige o ensino e o aprendizado para sua própria continuação, sendo ela própria educativa, já que “amplia e ilumina a experiência” (DEWEY, 1959, p. 6). Para o educador americano, “o que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica, a educação é para a vida social” (DEWEY, 1959, p. 10). A sociedade subsiste por meio da transmissão, sendo esta por intermédio de crenças, valores, objetivos, ideais e, até mesmo, de progresso material conquistado ao longo de séculos. A transmissão se efetua por meio da comunicação, que não ocorre apenas por

difusão, mas por mudança. No processo de comunicação os agentes envolvidos têm uma nova experiência e se transformam. De acordo com Anísio Teixeira (1979, p. 19), “há assim uma troca, um mútuo dar e receber”. Neste cenário, “toda relação social que [é] realmente vivida e participada é educativa para os que dela partilham” (TEIXEIRA, 1979, p. 20).

Posto estes aspectos, poder-se-ia questionar a função da escola, haja vista o fato da Educação se processar em diferentes fases da vida, e não necessariamente apenas nos anos em que a criança ou adolescente frequentam os bancos escolares. John Dewey (1959, p. 6-7) estabelece uma distinção entre a “educação casual”, isto é, o aprendizado oriundo do convívio com outras pessoas, e a “educação formal” – “educação intencional dos mais jovens”. O meio social educa indiretamente, já a escola é “o meio especialmente preparado para influir na direção mental e moral dos que a frequentam” (DEWEY, 1959, p. 20). O autor defende que:

Não se pode efetuar pela transmissão direta de convicções, emoções e conhecimentos, o desenvolvimento, nos seres mais jovens, das atitudes e estados mentais necessários a continua e progressiva vida de uma sociedade. *Ela efetua-se por intermédio do meio.* O meio consiste na soma total das condições necessárias para a realização das atividades características de um ser vivo. Ele é verdadeiramente educativo em seus efeitos, na medida em que o indivíduo participa de alguma atividade conjunta.

A formação espiritual mais profunda e mais sólida se origina, sem intuito consciente, da co-participação, por parte dos elementos sociais mais novos, da atividade dos vários grupos a que possa pertencer. Todavia, ao tornar-se a sociedade mais complexa, cumpre proporcionar um ambiente social especial que se dedique a desenvolver as aptidões dos imaturos (DEWEY, 1959, p. 24, grifos nossos).

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

diretamente daquilo que fazem os mais velhos, servindo a elas como aprendizado. Conforme a vida em sociedade apresenta maior complexidade, “torna-se cada vez mais difícil aprender tomando parte direta na atividade dos mais velhos” (DEWEY, 1959, p. 8). Este aspecto, segundo John Dewey (1959, p. 8), justifica a educação formal.

Sem essa educação formal é impossível a transmissão de todos os recursos e conquistas de uma sociedade complexa. Ela abre, além disso, caminho a uma espécie de experiência que não seria acessível aos mais jovens, se estes tivessem de aprender associando-se livremente com outras pessoas, desde que livros e símbolos do conhecimento têm que ser aprendidos.

Ainda segundo John Dewey (1959, p. 20-21),

[...] elas [as escolas] começam a existir quando as tradições sociais são tão complexas que parte considerável do acervo social é confiada à escrita e transmitida por meio de símbolos escritos. Ora, os símbolos escritos são ainda mais artificiais ou convencionais do que os falados; não podem ser aprendidos nas relações casuais com outras pessoas. Demais disto, a linguagem escrita tende a selecionar e registrar matérias estranhas à nossa existência ordinária.

Com o desenvolvimento material das sociedades, as relações sociais se alteraram, gerando novas necessidades e formas de se ensinar e aprender. A sociedade escrita e de símbolos exige uma forma de se educar que vai além das “relações casuais com outras pessoas” e da experiência de vida mais direta do educando. Surgem as matérias de ensino, no ambiente escolar, responsáveis por explicar aspectos da vida ou da história da vida em sociedade. De acordo com Anísio Teixeira (1979, p. 32), matérias são um conjunto de “fatos e princípios sobre a natureza e sobre o homem”. Alguns destes fatos e princípios exercem algum tipo de influência ou importância para a sociedade atual, mas não necessariamente é possível seu aprendizado por meio do contato diário entre jovens e velhos. Acontecimentos importantes da história ou o desenvolvimento e herança de civilizações antigas são bons exemplos. Utilizando John Dewey (1959, p. 21), “a vida dos antigos gregos e romanos influencia profundamente a nossa, e, apesar disso, o modo por que nos influencia não se patenteia na superfície de nossos atos habituais”. Esta incumbência é cumprida pela escola, as matérias, no caso específico de História ou Estudos Sociais, e a “um número especial de pessoas” (DEWEY, 1959, p. 8), os professores.

Há perigos nesta educação formal, afirmava John Dewey (1959, p. 8), podendo-se destacar um dano principal. O da escola se tornar “um mundo dentro mundo, sociedade dentro da sociedade”, como classificava Anísio Teixeira (1979, p. 21). A escola se afasta das questões da sociedade, “fornecendo aos alunos um material de instrução que é da escola, mas não da vida” (TEIXEIRA, 1979, p. 21). A educação assume um caráter exclusivamente livresco, compartimentando as matérias e se distanciando da própria realidade em que se insere. John Dewey (1959, p. 394) defendia que a vida na escola deve ocorrer como em uma sociedade, uma “sociedade em miniatura”, “na qual o estudo e o desenvolvimento sejam os incidentes de uma experiência comum”.

Portanto, escola e sociedade não devem estar dissociadas. Levando-se em conta tais pressupostos, é possível, de acordo com o pensamento de John Dewey (1959, 1979, 1998), estabelecer alguns pontos que estarão presentes na constituição da defesa do ensino de Estudos Sociais: “a criança é o ponto de partida, o centro e o fim, seu desenvolvimento, seu crescimento, o ideal” (DEWEY, 1979, p. 46), “o valor educacional não é abstrato, ele deve atender às necessidades do aprendiz”, “o ensino isolado não prepara para as experiências do mundo real” (1998, p. 48-49) e, conseqüentemente, “toda a aprendizagem deve ser integrada a vida” (TEIXEIRA, 1979, p. 36).

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

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

A História e a Geografia são, por excelência, estudos escolares informativos. No entanto, o autor estabelece uma distinção entre o ensino que se realizava destas matérias, como mero acúmulo de conhecimentos dispostos em “montes isolados” e sem conexão entre si, “estranhas à experiência cotidiana”, e o ensino que se propõe da História e da Geografia a partir da “experiência viva e atual”. Uma, a História, é responsável, pela explicação dos aspectos sociais, a outra, a Geografia, põe em relevo os aspectos físicos. As duas possuem o mesmo objeto: a vida do homem em sociedade, “pois esta vida social, com suas experiências, métodos e meios, suas realizações, e malogros, não é coisa que fique nas nuvens nem no vácuo. É na terra que ela se desenrola” (DEWEY, 1959, p. 232). Ainda de acordo com o autor, quando se esquece desta complementaridade, que deve guiar o ensino de História e Geografia, a primeira torna-se um conjunto de datas, ensino de acontecimentos considerados importantes, e a segunda se apresenta como um conjunto de “fragmentos desconexos” (DEWEY, 1959, p. 233).

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

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

[...]

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

[...]

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

As condições ou questões do presente influem diretamente no estudo e no ensino do passado. Neste sentido, o autor critica fortemente a história política e o ensino

pautado nas biografias de grandes homens. São informações, apenas. O verdadeiro ensino da História deveria se pautar na “história da indústria” ou história econômica, que se associa diretamente ao ensino da Geografia. A partir do ensino da história econômica é possível “conhecer as sucessivas invenções por meio da qual a ciência teórica foi aplicada ao domínio da natureza, em benefício da segurança e da prosperidade da vida social” (DEWEY, 1959, p. 237). Ganha relevo a atuação do homem na modificação da natureza e nas relações mantidas com o grupo social no qual está inserido, “a definição dos campos da História e da Geografia, com objetivos e metodologias bastante delimitados, poderia atender a demanda das pesquisas, mas não serviria bem ao ensino” (MARTINS, 2000, p. 94).

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

Sob inspiração dessa “nova perspectiva de ensino” foi incorporado, sob os auspícios da gestão de Anísio Teixeira a frente do Departamento de Educação do Distrito Federal, o ensino de Estudos Sociais nos cinco primeiros anos da escola elementar e como “matéria escolar” da Escola de Formação de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, responsável pela formação de docentes para o ensino primário (FERNANDES, 2008, p. 1). Ainda neste período de renovações educacionais do Distrito Federal, quando foi introduzido o ensino dos Estudos Sociais e criada a Universidade do Distrito Federal, foi publicado Programa de Ciências Sociais, em 1934, organizado por Carlos Delgado de Carvalho. Neste documento o educador apresentava algumas das premissas que guiariam o seu pensamento nas décadas seguintes, tais como: “envolvimento da escola com a vida social e comunitária” e o papel dos Estudos Sociais na formação do cidadão (FERNANDES, 2008, p. 4).

“Os Estudos Sociais no Ensino Secundário” – A obra de Delgado de Carvalho

Nos anos antecedentes ao golpe civil-militar de 1964, constituiu-se no Brasil uma concepção de Estudos Sociais que teria longa vida e muitas leituras e releituras, seu principal expoente foi Carlos Delgado de Carvalho, professor do Colégio Pedro II e catedrático de História Moderna e Contemporânea da Faculdade Nacional de Filosofia (Universidade do Brasil). Carvalho propôs uma sistematização e significação das discussões sobre os Estudos Sociais em duas importantes obras: *Os Estudos Sociais no Curso Secundário* (1953), artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), e o livro *Introdução metodológica aos Estudos Sociais* (1957),⁷ onde aprofunda as questões esboçadas no primeiro trabalho.

A partir de extrema erudição e influências de educadores brasileiros, americanos, ingleses, franceses e alemães, Delgado de Carvalho (1953, 1970) realizou um balanço da educação brasileira e mundial através dos séculos e construiu uma perspectiva de ensino interdisciplinar. Promoveu também uma forte crítica ao ensino dito tradicional baseado na divisão de “disciplinas isoladas”, aparentemente independentes, e na passividade dos alunos frente à construção do conhecimento. O termo Estudos Sociais se refere, de acordo com o autor, a um conjunto de matérias composto por História, Geografia, Política, Sociologia e Economia.⁸ Estas disciplinas “são proporcionadas ao educandos do grau secundário pelas Ciências Sociais” (CARVALHO, 1953, p. 54). Analisemos, pela ordem em que foram publicados, mais detalhadamente os dois trabalhos.

Os objetivos do professor no texto *Os Estudos Sociais no Curso Secundário* consistem em esclarecer o que são os Estudos Sociais, os seus objetivos, conteúdos e métodos. Para tanto, o artigo divide-se em quatro partes: *I – O Campo dos Estudos Sociais*, *II – Os Objetivos dos Estudos Sociais*, *III – O que deve ser ensinado* e *IV – Como pode ser ensinado*. Ao caracterizar a inclusão das disciplinas de caráter social nos currículos modernos destaca a herança das épocas Clássicas da Antiguidade, na qual se privilegiavam estudos como a Gramática, Lógica, Retórica e Matemática, perpassando os séculos e sendo adaptada às necessidades de cada época; assim, configurando um currículo humanista, erudito e sem se aproximar das reais necessidades dos alunos. Para o educador,

[...] é no campo dos Estudos Sociais que se fazem sentir de modo mais significativo estas falhas de nossos currículos e programas. O resultado é claro: a educação atual, em muitos países, não consegue prender o espírito dos educandos, nem despertar sua curiosidade e seu interesse pelas matérias do ensino secundário, porque lhes ministra ensinamentos tradicionais e antiquados que não refletem as preocupações do momento histórico em que vivemos (CARVALHO, 1953, p. 55).

Distante da realidade do discente, o ensino se tornava pouco atraente pelo fato de as matérias não despertarem a curiosidade e o desejo de aprender do estudante. Um problema também apontado por John Dewey (1979) e Anísio Teixeira (1979). Para este último, quando o aluno não vê relação entre a matéria estudada com sua vida presente ou situação em que esteja diretamente empenhado, acaba não se esforçando para aprender (TEIXEIRA, 1979, p. 36). Ao propor os Estudos Sociais, Carvalho (1953, p. 56) defende um “currículo funcional”, isto é, mais próximo da realidade dos alunos, que “restituíssem ao educando a complexidade, a realidade da vida social”. Tal como presente no Manifesto dos Pioneiros (1932) defende que em um momento de constantes transformações os currículos não poderiam permanecer presos a perspectivas e métodos que atendiam as necessidades de outros tempos. As disciplinas sem conexões e relações entre si não seriam capazes de abranger as explicações fundamentais ao processo de mudanças pelas quais passava o mundo pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Argumentava Carvalho (1953, p. 56) que:

A vida em sociedade é una, complexa e formada de elementos interdependentes. A sua essência sociológica é “interação” e “inter-relação”; isto é, a vida social, em momento nenhum, é exclusivamente geográfica, exclusivamente histórica ou exclusivamente econômica. A sua variedade resulta, em grande parte, da dosagem destes elementos em cada caso, um só deles não é suficiente para explicá-la.

Em suas considerações, apresenta a sociedade enquanto organismo composto de partes interdependentes. Os progressos da humanidade são resultados da cooperação entre os diferentes elementos que compõem ou dão corpo à sociedade humana. A vida social é composta por aspectos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociológicos, culturais que não se processam separadamente, mas a partir das relações entre indivíduos e grupos sociais. Entretanto, as disciplinas escolares foram dispostas nos currículos de forma isolada e muitas vezes sem qualquer relação umas com as outras realizando apenas explicações parciais e sem dar conta das complexas relações

entre estes aspectos (SANTOS, 2011a, p. 160). Desta forma, cada cientista social busca analisar a vida social a partir de uma perspectiva particular.

Para compreender a vida social, o geógrafo procura interpretar as relações entre o homem e seu meio; o antropólogo recolhe os resultados de sua experiência e cultura; o historiador nota as circunstâncias em que se deram os acontecimentos; o sociólogo investiga a natureza das inter-relações dos indivíduos e dos grupos; os economistas e os políticos registram os esforços organizados e os fins visados (CARVALHO, 1970, p. 21).

As disciplinas, em seu processo de constituição e afirmação no contexto escolar e universitário, haviam se diversificado e se delimitado quanto aos campos de atuação. Se esta delimitação era útil para fins de pesquisa, não o era para o ensino escolar. O objetivo moderno da educação seria, no viés de Carvalho (1953), a visão global dos fenômenos. De acordo com Santos (2011a, p. 160), “vale ressaltar que Carvalho já defendia, na década de 1950, os Estudos Sociais como disciplina no currículo do ensino secundário”. Tal constatação se justifica a partir da leitura do seguinte trecho do artigo: “Os Estudos Sociais, pois a eles cabe esta disciplina, deveriam, no currículo, constituir uma única matéria” (CARVALHO, 1953, p. 53). Somente assim os currículos se tornariam reflexo da sociedade e, portanto, funcionais. Para isso, os professores deveriam ser instruídos em novos termos e treinados na sua aplicabilidade à grade de ensino. Contudo, Carvalho (1953) não esclarece neste primeiro momento, as formas como se daria a inclusão dos Estudos Sociais nos currículos escolares e como os professores seriam preparados para o ensino desta matéria no grau secundário.

Nas palavras de Carvalho (1953, p. 55), “no Brasil [...] os Estudos Sociais são dotados de programas antiquados, ministrados por métodos atrasados e, na sua quase totalidade alheia aos interesses do momento histórico e às realidades sociais”. Mais do que uma defesa clara dos Estudos Sociais, são os “programas antiquados e métodos atrasados” os quais o professor visa combater. Neste trabalho, aponta vantagens na divisão em disciplinas, destacando, porém, que elas só forneciam explicações parciais. Sem a formação adequada do professor, argumentava que seria mais prudente como solução temporária,

[...] observar a divisão por disciplinas que tem duas vantagens, no momento atual: a primeira de dividir e classificar os fenômenos para apreendê-los mais facilmente, a segunda de permitir um exame mais

aprofundado de cada um deles. O fato de respeitarmos, por simples conveniência, estas disciplinas, Sociologia, Geografia, Economia, História e Política não nos deve levar a esquecer que cada uma delas só nos dá da vida social uma parte da explicação, uma visão parcial, um aspecto das cousas (CARVALHO, 1953, p. 56).

Assim, reconhecia, por exemplo, a dependência de um fato histórico, de aspectos geográficos e circunstâncias econômicas, bem como a falta de sintonia das disciplinas que compunham os Estudos Sociais, “que na orquestração em que se deveriam integrar como instrumentos complementares” tocavam harmonias diferentes. Destacava que “o ensino dos professores de estudos sociais, não consegue, na hora presente, explicar e interpretar claramente, por falta de elementos de informação, por deficiência de treino e preparo ou por pura rotina”. Deste modo, se propunha a “remediar esta situação”: “do conjunto dos Estudos Sociais, separemos, em primeiro lugar, a História” (CARVALHO, 1953, p. 57). Analisa o ensino de História, o crítica, apresenta os pontos que deveriam ser aprimorados e as formas para aprimorá-los.

A crítica não visava a um enfraquecimento ou mesmo esvaziamento da História enquanto disciplina escolar nos currículos primário e secundário, mas um aperfeiçoamento de tal ensino à medida que apontava possíveis soluções para os problemas destacados. As experiências do autor, como professor de História Moderna e Contemporânea, em relações internacionais e suas preocupações com as questões do mundo contemporâneo, contribuíram para a confecção de uma nova forma de ensinar História para crianças e adolescentes. A restituição do passado é impossível, salienta Carvalho (1953, p. 57), “nestas condições, o problema do que deve ser ensinado se reduz a uma questão de escolha dos temas históricos”. No quadro, que se segue, sintetiza-se, conforme leitura de Carvalho (1953, p. 57-58) as formas como os “temas históricos” deveriam ser selecionados.

Quadro 1: Delgado de Carvalho (1953) e o Ensino de História

O que deve ser ensinado	
<i>Crítica/ Problemas/ Questões</i>	<i>Sugestão do que ensinar</i>
a - Enciclopedismo dos programas.	Dosagem do conhecimento.
b - História exclusivamente descritiva.	Uma história que recorresse menos à descrição e que ampliasse as interpretações.
c - As tentações do historiador: “riqueza inesgotável das situações históricas do passado”.	Seleção dos momentos históricos a partir do valor educativo de certas fases da História da humanidade.

d - Ausência de conexões entre as cadeiras de Estudos Sociais.	A História deve e pode se aproximar de outras disciplinas lançando luz sob suas temáticas.
e - Programas Antiquados e acadêmicos que não correspondem aos avanços pelos quais havia passado o país.	Uma questão de dosagem. Os currículos de História deveriam consagrar mais tempo de estudos aos acontecimentos contemporâneos.

A preocupação principal na reformulação do ensino de História, proposto por Carvalho (1953), estava em atenuar o enciclopedismo dos programas. De forma semelhante a John Dewey (1959), aponta que o ensino de História deveria estar ligado às questões contemporâneas, e, portanto, nos currículos deveriam ser consagradas mais tempo aos aspectos atuais do desenvolvimento das sociedades. Segundo Carvalho (1953, p. 58), “no ensino de história deve ser observado o meio o qual se destina este ensino, o estado cultural desse meio e seus interesses”. Era uma questão de seleção e dosagem do que necessitava ser ensinado. Nesta concepção, alguns tópicos principais que norteariam o Ensino de História:

[...] no currículo secundário, a História do Brasil, além de um ano ginasial exclusivo, deve ser incluída na História Moderna e Contemporânea. O último ano do currículo colegial deve comportar um programa de Relações Internacionais incluindo os principais aspectos do Mundo Moderno como sejam: a evolução dos estados nestes últimos séculos; sua estrutura e segurança; a Diplomacia e o Direito; a Política Exterior das grandes potências; O Imperialismo e a Colonização; a Economia Internacional, Trabalho, Comércio e Comunicações e, por fim, as grandes Organizações Internacionais como o Pan-americanismo, a Liga Árabe, as Nações Unidas e os pactos diversos. Outros assuntos relativos à Ciência e à Arte de nossos dias podem completar a necessária visão do mundo atual (CARVALHO, 1953, p. 58-59).⁹

O currículo proposto por Carvalho (1953) enfatiza o ensino de História Contemporânea e História do Brasil Contemporâneo, em suas relações com as outras nações. Contudo o que caberia ao professor do ensino secundário nesta proposição de ensino de história e Estudos Sociais? O docente e a formação de professores aparecem em diferentes passagens do artigo de forma indireta sem configurar como uma das questões centrais para o autor. Caberia ao mestre “com a sua habilidade, despertar interesse e atenção” (CARVALHO, 1953, p. 59) e desenvolver um ensino que motivasse os contatos dos alunos com a sociedade e fornecer um quadro das situações contemporâneas. Este ensino deveria ser formulado a partir de cinco pontos: *motivação* – estímulo dos alunos a partir de questionários com perguntas que engajassem os

discentes, isto é, um ensino de história que começasse pelo que os estudantes já conheciam; *perspectiva histórica* – uma introdução geral do assunto a ser estudado, revelando sua importância e relações com outras situações; *método de bloco* – dosagem dos conhecimentos; as *relações concomitantes* – isto é, a interdependência entre os fatos; os *contatos com a realidade*. Podemos assinalar que, neste trabalho, Carvalho (1953) estava muito mais preocupado com a melhoria da qualidade de ensino, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, das disciplinas que compunham os Estudos Sociais, com destaque para o ensino da História, do que com uma afirmação dos Estudos Sociais enquanto disciplina escolar. Uma preocupação com os objetivos e métodos do ensino.

No Preâmbulo do livro *Introdução metodológica aos estudos sociais*, publicado cinco anos após o artigo, em 1957, tais preocupações foram novamente destacadas.

Mais uma vez, venho tentar a apresentação de métodos didáticos para os Estudos Sociais. Solicito novamente a atenção dos meus colegas que ainda não desanimei de convencer. Reconheço que muitas de minhas ideias são tidas por irrealizáveis ou, pelo menos, prematuras em nosso meio. Não desisto, entretanto, pois algumas são aprovadas por autoridades pedagógicas de primeira grandeza.

Neste mundo em perpétua mudança, onde minha idade me permitiu assistir a tantas inovações, estou convencido que estamos em vésperas de profundas transformações em matéria de processos de ensino, de currículos, de programas, de estudo-dirigido.

A publicação que aí se segue, sob o impulso animador de Anísio Teixeira, é a execução de um plano que num dia de 1953, me foi traçado, entre duas aulas, por Lourenço Filho. Não sei se foi isso que ele tinha em vista. Talvez venha eu trair o seu pensamento...

Tenho fé que meus colegas acolherão algumas destas sugestões e que suas críticas serão acertadas; por isso, comprometo-me a levá-los em conta se me for dado ainda tratar do assunto (CARVALHO, 1970).

Nesta pequena apresentação da obra fica patente a aproximação de Delgado de Carvalho com os expoentes da Escola Nova no Brasil e o conhecimento do autor sobre a não-aceitação dos Estudos Sociais, enquanto disciplina substitutiva das disciplinas tidas como tradicionais, nos currículos escolares por muitos educadores do Brasil. A formulação de críticas, pelos opositores, é dada como certa pelo professor. Tal como no artigo *Os Estudos Sociais no Curso Secundário* promove uma forte defesa de seu modelo de ensino que deveria “aproximar o jovem da vida em sociedade, valorizar a ação individual, a consciência de cada um quanto à melhoria das condições da sociedade em que vive” (SANTOS, 2011a, p. 154-155). Em termos de organização, o

livro se articula a partir de três partes: *I – Conceituação dos Estudos Sociais*, *II – Fundamentos Gerais dos Estudos Sociais* e *III – Técnica Geral para a integração dos Estudos Sociais*. Apresenta-se como um grande manual, altamente didático, sobre os Estudos Sociais. Interessam-nos principalmente as duas primeiras partes consagradas à caracterização e discussão teórica sobre os Estudos Sociais, seus objetivos, finalidades e o lugar reservado à figura do professor.

As primeiras páginas do livro recuperam aspectos sobre o atraso das “ciências morais” frente às ciências físicas e naturais. Uma defasagem entre o aparelhamento material (os diferentes avanços pelos quais passou a sociedade) e o comportamento social. “Ciências Morais” correspondiam “aos conhecimentos sistematizados relativos ao espírito humano e às relações sociais” (CARVALHO, 1970, p. 15). Estas se subdividiam em dois grupos, as “Ciências Psicológicas” e as “Ciências Sociais”. As Ciências Sociais seriam ensinadas sob a forma de Estudos Sociais. Portanto, segundo o autor, existem diferenças significativas entre as duas expressões.

As Ciências Sociais ocupam um campo bastante vasto, se não impreciso, pelo menos, suscetível de extensões e complexidades, à medida que vão evoluindo os conhecimentos. Como disciplinas especiais, elas são produtos de pensamento, de pesquisa, de experiência, de descoberta. Resultam de estudos científicos, desinteressados e elevados que contribuem para o progresso humano (CARVALHO, 1970).

Os Estudos Sociais tinham campo idêntico, mas seus objetivos não estariam na investigação, e sim no ensino ou vulgarização do conhecimento produzido pelas Ciências Sociais que guiariam o ensino dos Estudos Sociais levando a conclusões práticas, úteis e instrutivas.¹⁰ Santos (2011a, p. 154) argumenta que “é importante destacar que Carvalho já considerava a distinção entre disciplina escolar e científica, mesmo que as pesquisas não se voltassem para esta diferenciação – o que é uma discussão mais recente do ponto de vista educacional”. Entretanto, apesar desta distinção, os Estudos Sociais não atuariam como mero difusor do conhecimento produzido pelas Ciências Sociais, haja vista que a função desta disciplina seria a de construir interpretações tanto sobre o material fornecido pela sua congênere científica quanto sobre as posturas do homem em sociedade. Para o autor os Estudos Sociais poderiam se constituir em matéria de ensino em quaisquer dos níveis de ensino, do primário ao superior (CARVALHO, 1953, p. 16).

No artigo publicado no início dos anos de 1950, Carvalho (1953) defendeu a incorporação dos Estudos Sociais ao currículo do ensino secundário sem apontar como esta inserção ocorreria, no livro apresenta uma proposta de inclusão dos Estudos Sociais nos Ensinos Ginásial e Colegial (CARVALHO, 1970, p. 208-214; SANTOS, 2011a, p. 271-276).¹¹ Esta proposta se articula em torno da interdependência natural entre as matérias. Cada uma delas “é como foco de luz que ilumina os mesmos fatos, os mesmos fenômenos”. A vida real, bem como a Ciência, é una, ou seja, sem subdivisões. Estas ocorrem por conveniência, já que os fatos sociais são históricos, econômicos e geográficos, e se processam de forma integrada. A Educação deveria seguir o mesmo caminho. A substituição das disciplinas tradicionais pelos Estudos Sociais seria uma forma da Educação se adequar à realidade do educando (CARVALHO, 1970, p. 61).

Para o professor, a Educação escolar estava passando por uma crise em toda a sua estrutura. Era preciso abandonar ideias e práticas antiquadas em prol de novos métodos ditados por novas necessidades e questões. Para um mundo em perpétua mudança seria necessária uma nova filosofia educacional.

Cabe, em consequência, um papel de singular relevo aos Estudos Sociais. Estamos numa situação em que urge uma revisão dos valores de ensino, das disciplinas e de seus tópicos escolhidos, dos métodos didáticos e da própria aprendizagem. De fato, a Educação está em crise em todos os países: reina a mais profunda descrença. Os estudantes perderam a fé no ensino que lhes é ministrado, por não acharem nele o que procuravam; os docentes desanimaram de chegar a um resultado com os instrumentos de trabalho que lhes são prescritos (CARVALHO, 1970, p. 59).

A constatação de que o ensino não atendia às necessidades dos professores e alunos, perpassa a escrita de Carvalho (1970) ao longo de sua argumentação. A educação e o preparo do indivíduo visavam a sua vida em sociedade (p. 63). Nesta abordagem, destaca Santos (2011a, p. 163), “o ensino deveria privilegiar a construção das qualidades indispensáveis à vida em sociedade, de modo a conjugar finalidades individuais e sociais”. Portanto, as finalidades da educação, tal como presente no Manifesto dos Pioneiros (1932), seriam produto de cada época. Assim, a Educação, segundo argumentação do autor, propunha alguns objetivos por meio dos Estudos Sociais que podem ser agrupados em cinco categorias:

- I – Conhecimento e compreensão de conceitos sociais e sobre o valor das instituições.
- II - Desenvolvimento, no indivíduo/aluno, da capacidade de ler, estudar e interpretar, com senso crítico, o que leu, ouviu e viu.
- III – Desenvolvimento de interesses culturais e senso de responsabilidade, despertando e moldando a personalidade do educando.
- IV – Integração do indivíduo na sociedade democrática em que vive promovendo a sua cooperação como bom cidadão.
- V – Compreensão da interdependência entre nações, observando o respeito às particularidades e a cooperação internacional.¹²

Os Estudos Sociais, se bem orientados, levariam, na opinião de Carvalho (1970, p. 68), à “Educação para Identificação”. Utilizando-se da argumentação do educador inglês James Hemming, salienta que a função dos Estudos Sociais é despertar, nos alunos, a consciência da importância individual nas atividades desenvolvidas na sociedade. Em cada um dos objetivos formulados pelo professor e destacados acima, se articulariam “a função de auxiliar os jovens a identificar-se com a sociedade em que estão inseridos” (SANTOS, 2011a, p. 163). Em essência o fundamento básico dos Estudos Sociais é a compreensão da vida, das inter-relações humanas e “toda sociedade nada mais é do que um sistema de inter-relações e interdependências sociais” (CARVALHO, 1970, p. 79-80).

“Educação para Identificação” era sinônimo de “Educação para integração”, pois uma perfeita integração supõe identificação e socialização (Ibidem, p. 68). Para o autor, a Sociologia, “dedicada à interpretação da experiência humana”, era a chave dos Estudos Sociais, já que “o seu conteúdo representa o substractum das ciências do Homem e os seus objetivos abrangem as próprias bases dos conhecimentos sociais que, em última análise, ela condiciona” (Ibidem, p. 75). A ênfase no aspecto sociológico do ensino dos Estudos Sociais era decorrente, nas palavras de Nadai (1988, p. 08), da “ação escolar, como realizadora da mudança social, pela modificação do comportamento dos homens” e da necessidade de “formação da criança e do adolescente para viver em um mundo em acelerado processo de mudança, no qual o progresso técnico é o seu motor”. Ao educador caberia despertar nos alunos as atitudes “em relação às pessoas e às coisas que o levem a ter consciência do lugar que ocupa na sociedade” (CARVALHO, 1970, p. 68). Para Santos (2011b, p. 7),

Cabe destacar que a proposta de trabalho dos Estudos Sociais era bem ampla, e que a escolha dos conteúdos a serem trabalhados deveria atender às expectativas da aprendizagem, inseridas no projeto da escola para aquela disciplina. Nos Estudos Sociais entendia-se que qualquer conteúdo das ciências humanas poderia ser utilizado para o objetivo de levar o aluno ao conhecimento humano. O importante, nessa perspectiva, era a metodologia de trabalho, onde as experiências planejadas para o ensino valorizavam as iniciativas da criança e do professor.

A escola na qual os Estudos Sociais deveriam ser inseridos era a mesma defendida no *Manifesto dos Pioneiros*, em John Dewey (1959, 1979, 1998) e Anísio Teixeira (1979). Uma instituição não dissociada da sociedade e que representasse uma “sociedade em miniatura”. Uma escola capaz de atentar para as questões contemporâneas e não se isolasse da realidade do discente. O ensino deveria mediar a compreensão da sociedade na qual os alunos vivem e a compreensão de seu papel social (SANTOS, 2011a, p. 163). Nesta escola a passividade não seria admitida. Valorizar-se-ia a atividade criadora do aluno, a sua participação. O objetivo seria o crescimento do aluno, crescimento que atingiria além dos muros da escola, bem como a integração deste na sociedade e no meio em que vive. O ensino deveria estimular o estudante a querer aprender constantemente e o professor, embora não fosse o centro do ensino, teria um papel imprescindível a desempenhar.

Algumas considerações

Os anos de 1950 e de 1960 prenunciaram algumas das discussões que estariam em pauta após o golpe civil-militar de 1964. O curto período entre 1945-1964, que separou dois governos ditatoriais, o Estado Novo (1937-1945) e o Regime Militar (1964-1985), foi fecundo para os debates educacionais. Em julho de 1959 veio à luz o *Manifesto dos Educadores mais uma vez convocados*, reafirmando alguns pontos do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) e defendendo o dever do Estado com a educação pública, laica, obrigatória e gratuita. Redigido por Fernando de Azevedo, contou com signatários importantes no cenário educacional brasileiro, como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes e Sérgio Buarque de Holanda. Após 13 anos de intensos debates no Congresso Nacional Brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada e sancionada em dezembro de 1961 pelo

então Presidente João Goulart (1961-1964). Alguns de seus artigos formam a base das reformas educacionais realizadas entre anos de 1960 e de 1970.

O Art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 estabeleceu que cada ciclo passaria a ser composto de disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas. Ainda segundo este artigo “§ 1º ao CFE competia indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 1961). A partir deste dispositivo, o CFE emitiu o Parecer nº 23, de 16 de março de 1962.

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

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

As disciplinas intelectuais;
As práticas educativas artísticas ou úteis;
As práticas educativas físicas;
Educação moral, cívica e religiosa.

II- os programas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, e o de atividades de Educação Física serão organizados pelas escolas de nível médio.

Ainda neste Parecer o CFE definiu a relação das disciplinas obrigatórias e séries as quais deveriam ser oferecidas e a relação das disciplinas optativas a serem escolhidas pelos estabelecimentos de ensino.

Como disciplinas obrigatórias em âmbito nacional, cobrindo 50% do total, o CFE fixou as seguintes: Português (7 séries), História (6), Geografia (5), Matemática (6) e Ciências (de 4 a 6) – como “Iniciação as Ciências Físicas e Biológicas” nas duas últimas; e mantendo esta forma ou desdobrada em Física, Química e Biologia, no 2º ciclo [...] Para escolha propriamente dita dos estabelecimentos, relacionou-se no ciclo ginásial – línguas estrangeiras modernas, Música, Artes Industriais, Técnicas Comerciais e Técnicas Agrícolas; no ciclo colegial – línguas estrangeiras modernas, Grego, Desenho, Mineralogia e Geologia, Estudos Sociais, Psicologia, Lógica, Literatura, Introdução às Artes, Direito Usual, Elementos de Economia, Noções de Contabilidade, Noções de Biblioteconomia, Puericultura, Higiene e Dietética.¹³

Os Estudos Sociais aparecem como proposta do CFE, e, portanto, do Ministério da Educação e do Governo Federal. Projetos de inclusão dos Estudos Sociais nos currículos escolares em âmbito estadual proliferaram ao longo dos anos de 1960. Nadai (1988) e Santos (2011a) apontam as experiências dos Estados de São Paulo e Minas Gerais como pioneiras neste sentido. Foi no ensino primário, sob a formação de professores em Escolas Normais, que, primeiramente, foram inseridos os Estudos Sociais. Neste nível de ensino, as possibilidades de inovação eram consideradas maiores, já que tradicionalmente não havia “o peso acadêmico das diversas disciplinas” (SANTOS, 2011a, p. 166). No ensino secundário, a implantação dos Estudos Sociais ocorreu, por exemplo, nos Ginásios Vocacionais os quais, nos anos de 1960, apresentaram diversas inovações no ensino secundário paulista (NADAI, 1988, p. 9). Neste contexto, livros de educadores americanos sobre os Estudos Sociais foram traduzidos e difundidos no Brasil.¹⁴ De acordo com Santos (2011a, p. 166), os Estudos Sociais surgiram neste momento “a partir de uma legislação indicativa, mas não obrigatória”. Nadai (1988, p. 05) assinala dois discursos que marcam a trajetória da implantação dos Estudos Sociais nas escolas brasileiras. Para a autora, “há um discurso que, elaborado nos anos 1930, se repete tanto na argumentação utilizada como nas teses defendidas, até a década de 1960. Outro discurso completamente diferente surge na década de 1970”.

Tal análise, produzida no calor da hora, precisa ser relativizada. Trata-se de contextos distintos de inclusão dos Estudos Sociais nas escolas brasileiras. No entanto, os discursos têm uma base comum, como tem demonstrado pesquisas recentes. Fernandes (2008) e Santos (2011a) assinalam a contribuição de Delgado de Carvalho para as discussões sobre os Estudos Sociais no Brasil. Este educador, pensando na questão desde os anos de 1930, vai ser fundamental nos dois momentos assinalados por Nadai (1988). Nos anos de 1930 participa diretamente do processo de Reformas realizado no Distrito Federal e nas décadas seguintes surge, através de suas publicações sobre os Estudos Sociais, como o grande influenciador do debate. A questão é de contexto. Se, entre os anos de 1930 e meados de 1960, tratam-se de propostas indicativas e não obrigatórias (até mesmo experiências), a partir de 1970, no contexto ditatorial, os Estudos Sociais, durante anos defendidos como uma prática inovadora, aparecem como expressão “de uma política antidemocrática e autoritária” (NADAI, 1988, p. 05).

O foco também se modificou. No primeiro momento ocorreram o destaque, como salienta Nadai (1988, p. 05), “do papel dos Estudos Sociais na elaboração de uma sociedade harmônica e equilibrada, sem divergências e conflitos, resultante da contribuição igualitária de indivíduos, etnias e grupos”, a valorização da atividade criadora do aluno, da escola associada a vida em sociedade, já a partir de 1970, o eixo central é a cidadania. Uma cidadania, que é limitada e que, portanto, restringia a atividade criadora do aluno e do professor. A formação de professores para o ensino de Estudos Sociais, em cursos de licenciaturas e em universidades, não aparece como uma preocupação para os defensores dos Estudos Sociais entre os anos de 1930 e 1960. É uma criação do CFE em 1964.¹⁵ Destaca Martins (2000),

A questão dos Estudos Sociais restringia-se, como podemos perceber, aos educadores e professores do ensino fundamental que tivessem ligados aos debates educacionais. Não afetava diretamente os historiadores e geógrafos, que estavam nas universidades, e tampouco alterava-lhes o mercado de trabalho. Entretanto, quando a administração do Estado permitiu a criação de uma formação superior, capacitada a formar profissionais das ciências sociais voltados exclusivamente para a educação, os conflitos começaram a emergir (p. 95).

Assim, embora pensar na inclusão dos Estudos Sociais nos currículos escolares passe pela capacitação docente, Estudos Sociais e formação de professores não eram sinônimos. Isso explica o longo período de discussão dos Estudos Sociais no cenário educacional brasileiro, sem que ocorresse uma efetiva crítica por parte da comunidade de historiadores a este projeto. O Regime Militar, instalado a partir de 1964, trouxe novos contornos ao ensino de Estudos Sociais.

Referências

AZEVEDO, Fernando de [1932]. A reconstrução educacional do Brasil. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: GONDRA, José G.; MAGALDI, Ana Maria (Orgs.). *A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos, manifestantes*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 113-146.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em: 20 jun. 2011.

- CARVALHO, Carlos Delgado de. Os Estudos Sociais no curso Secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. XX, n. 52, p. 54-60, Out./Dez. 1953.
- _____. *Introdução metodológica aos Estudos Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1970.
- DEWEY, John. *Experiência e Educação*. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- _____. *Vida e Educação*. 9. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1979.
- _____. *Democracia e Educação*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1959.
- FERNANDES, Antonia Terra. Estudos Sociais no contexto da história brasileira nas primeiras décadas do século XX. ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: PODER, VIOLÊNCIA EXCLUSÃO, XIX, 2008, São Paulo. *Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão*. São Paulo: ANPUH/SP, 2008.
- MARTINS, Maria do Carmo. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares? Quem legitima estes saberes*. 2000. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- NADAI, Elza. Estudos Sociais no 1º grau. *Revista em Aberto*, Brasília, v.7, n. 37, Jan./Mar. 1988.
- NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. *Licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil: sua trajetória na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/RJ (1973-1987)*. 2012. 263 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.
- OLIVEIRA, Maria Margarida Dias de. Ensino de História: (des)caminhos na construção de um objeto de pesquisa. SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). *Ensino de História, memórias e culturas*. Curitiba: CRV, 2013. p. 229-244.
- SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. *O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II: a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais*. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2011a.
- _____. *A História e os Estudos Sociais: o Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970*. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXVI, 2011, São Paulo. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH 50 anos: Comemorações*. São Paulo: ANPUH/SP, 2011b.
- TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. *Vida e Educação*. 9. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1979. p. 13-41.

Notas

¹ Este artigo apresenta aspectos do primeiro capítulo de dissertação defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em julho de 2012, e contemplada com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

² John Dewey, estadunidense, nasceu em 1859 e faleceu em 1952. Graduiu-se pela Universidade de Vermont, em 1879, e obteve o título de doutor em Filosofia pela Universidade Johns Hopkins. Atuou, como docente, no ensino secundário e nas Universidades de Michigan, Minnesota, Chicago e Columbia, onde se aposentou no início dos anos de 1930.

³ Editado originalmente, na cidade de Nova York, sob o título, *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*, em 1916. Utiliza-se como referência *Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação* (3ª ed.), traduzido por Godofredo Rangel e Anísio Teixeira e publicado, em 1959, pela Companhia Editora Nacional. Trata-se de edição comemorativa ao centenário de nascimento de John Dewey.

⁴ *Vida e Educação* contém dois ensaios de autoria de John Dewey: “A criança e o programa escolar” e “Interesse e esforço”, precedidos por um estudo introdutório de autoria de Anísio Teixeira intitulado “A

Pedagogia de Dewey”. O livro tem Prefácio de Lourenço Filho e faz parte da Biblioteca de Educação da Editora Melhoramentos. Utiliza-se como referência a 9ª ed. publicada em 1979.

⁵ Publicado originalmente, em 1938, sob o título *Experience and Education*, foi traduzido por Anísio Teixeira e editado pela Companhia Editora Nacional em 1971. Utiliza-se como referência a 60ª ed. lançada pela Editora Vozes em 1998.

⁶ A frase é de Anísio Teixeira (1979, p. 37): “Educação é vida, e não preparação para a vida – Muito antes que houvesse escolas houve educação. E mesmo havendo escolas, e educação que alguém recebe antes de ir para a escola, a que recebe fora da escola, quando a freqüentamos, e a que se recebe depois de deixar a escola, sem dúvida, são bem mais importantes que a que nos fornecem os curtos ou longos anos escolares”.

⁷ Este livro foi reeditado em 1970, já sob o regime militar. Esta edição não possui alterações significativas em relação à primeira publicada em 1957. Neste trabalho, utiliza-se à edição de 1970.

⁸ Em *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais*, Carvalho (1970, p. 17) acrescenta outra disciplina, a Antropologia Cultural: “As diferentes matérias enumeradas como Estudos Sociais constituem tipos tradicionais de ensino. São seis apenas: História, Economia, Sociologia, Política, Geografia Humana e Antropologia Cultural. É verdade que os elementos que comportam nem sempre são dados sob seus respectivos nomes”.

⁹ Cumpre destacar que Delgado de Carvalho realiza as suas análises sobre os Estudos Sociais após duas Guerras Mundiais e em plena Guerra Fria, em meio a constantes tensões entre os diferentes países do globo. Da mesma forma, trata-se de um período de rápidos avanços tecnológicos que diminuam a distância entre as nações integrando mercados e povos. O ensino das disciplinas de Estudos Sociais teria na perspectiva do autor, importante papel neste processo ao educar os jovens para se integrarem a esta nova realidade. Desta forma, se apropria de um Boletim da Unesco publicado em 1953: “Um dos objetivos principais da educação no plano internacional é de preparar os alunos a tomar parte na edificação da sociedade mundial”. Os professores deveriam ser preparados para tal: “é, pois, necessário que os mestres sejam familiarizados com as organizações internacionais. Deveriam ser incluídos no programa básico de formação de professores os ensinamentos relativos às Nações Unidas e outras instituições internacionais...” (CARVALHO, 1970, p. 117).

¹⁰ Sobre a distinção entre o cientista social e o professor de Estudos Sociais Carvalho (1970, p. 17) alerta que “quem ensina uma das matérias em apreço não é, em regra, um especialista da matéria. Os professores de História não são todos os historiadores, mesmo se tiverem ocasião de escrever compêndios de História. Os professores de Geografia poucas vezes têm tempo de ser geógrafos. É raro um professor de Sociologia ser sociólogo”. Ao professor não caberia ser especialista, mas este deveria possuir “uma cultura geral, vistas do conjunto, perspectiva, processos e métodos de ensino”.

¹¹ “Nas três primeiras séries do Curso Ginásial, a Geografia Geral do Brasil seria ensinada paralelamente à História do Brasil, Colônia, Império e República; a Geografia Física e Humana acompanharia a História Antiga e Medieval; por fim, a Geografia dos Continentes, na 3ª série, corresponderia à História Moderna e Contemporânea [...] Na 4ª série, última do curso ginásial, entrariam vários aspectos dos Estudos Sociais, ainda em cadeiras paralelas [...] com visão ampla das condições do mundo atual”. No curso colegial a integração dos Estudos Sociais se faria de forma completa. Em três séries as diferentes disciplinas se articulariam (CARVALHO, 1970, p. 209- 210).

¹² Adaptado de Carvalho (1953, p. 67-68).

¹³ Os dois trechos do Parecer nº 23/62 foram extraídos de Santos (2011, p. 168).

¹⁴ Duas obras ganharam destaque e tiveram várias reedições, são elas: *Estudos Sociais para crianças numa Democracia*, de John Michaelis, cuja primeira edição foi publicada em 1963. Ensinando Estudos Sociais na Escola Primária, de Ralph Preston, editada nos Estados Unidos em 1958 e no Brasil em 1965.

¹⁵ Nesse ano foram criadas as licenciaturas curtas em Estudos Sociais, Ciências e Letras (NASCIMENTO, 2012).

Artigo recebido em 29/10/2014. Aprovado em 15/02/2015.