

A participação de intelectuais na reforma educacional do anos de 1970 e seus efeitos no ensino de história com a institucionalização dos estudos sociais (Curitiba/PR)

Resumo

RESUMO O artigo trata do contexto da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985) e das implicações da Lei 5692/71, especialmente com relação à disciplina escolar de História, que passa a ser integrada a uma área de ensino, junto com a Geografia – os Estudos Sociais –, pelo Decreto 853/71. O foco da análise foi o discurso curricular e a prática escolar com a implantação nas escolas públicas municipais de Curitiba/Pr. de um projeto específico: o Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração, o qual contou com a intervenção de intelectuais da Universidade Federal do Paraná na sua elaboração e implantação. O objetivo foi investigar como de fato este projeto foi apropriado e praticado na sala de aula e como se deu a participação dos intelectuais nesse processo. A história oral e relatórios institucionais e escolares serviram de aporte metodológico para a pesquisa, cujos resultados revelam que nem sempre as estratégias políticas do regime militar tiveram o êxito esperado e que a intervenção de intelectuais nesse processo em vez de contribuir para transformações mais radicais, pode ter servido para reforçar a manutenção de propostas conservadoras por tempo mais prolongado, embora introduzindo algumas mudanças para superação das práticas tradicionais.

Palavras-chave: Intelectuais. Ditadura civil-militar. Lei 5692/71. Estudos sociais. Práticas escolares.

Ieda Viana

Universidade Tuiuti do Paraná
ieda@bghost.com.br

Introdução

No dia 31 de março do corrente ano, o golpe político que conduziu o país a uma ditadura completou 50 anos, o que contribui para reavivar o debate em torno deste episódio da história brasileira. Este artigo trata exatamente do contexto da Ditadura Civil-Militar¹ (1964-1985) e as implicações da Lei 5692/71 no ensino brasileiro, com relação à disciplina escolar de História, que passou a ser integrada a uma área de ensino, junto com a Geografia – os Estudos Sociais – pelo Parecer 853/71.

A Lei 5692/71 foi criada em um contexto paradoxal, alvo de contestações e resistências, mas também de euforia e acordos tácitos por várias razões, especialmente em função do crescimento econômico e seus reflexos nos campos do emprego, da urbanização e da cultura do país, que contribuíram significativamente para a omissão e o apoio de boa parte da população às diretrizes desenvolvimentistas do governo. Este panorama traz novas leituras sobre aquele período. Em relação à educação e ao ensino de História, ainda são poucas as pesquisas que permitam entender como a escola e seus interlocutores reagiram em relação às diretrizes governamentais.

Deste modo, este artigo visa analisar o período, focando as práticas escolares dos Estudos Sociais, com o intuito de dar inteligibilidade ao que ocorreu no interior das escolas municipais de Curitiba, cujas ações podem ser compreendidas como *táticas sutis das práticas ordinárias*, isto é, *apropriações e usos dos praticantes frente a estratégias políticas*, deslocando o olhar do *lugar próprio (campo político)* para o *lugar praticado (campo escolar)*, na perspectiva certeuniana (1994), que recusa a visão dos indivíduos como meros consumidores passivos de bens culturais.

Como objeto da investigação tomou-se a reforma curricular implantada com a Lei nº 5692/71 e a institucionalização dos Estudos Sociais, no período do regime civil-militar, nas escolas municipais de Curitiba, através de um projeto alternativo ao oficial, o Projeto

¹ A opção pela designação Ditadura Civil-Militar decorre de discussões que vêm sendo realizadas por pesquisadores desse contexto histórico, que alertam para a simplificação e dicotomização da expressão Ditadura Militar para esse período, que foi muito mais complexo, pois contou com apoio direto ou omissão de diferentes segmentos da sociedade civil, além da população de forma geral, satisfeitos pelo menos com os efeitos do crescimento econômico, segundo Gonçalves (2012).

de Estudos Sociais a partir da longa duração (1975-1985) em seu discurso e práticas. O caráter alternativo do projeto deve-se à compreensão dos seus elaboradores – intelectuais da Universidade Federal do Paraná – de que ele apresentava condições de superar tanto as propostas tradicionais de ensino de História como a proposta oficial de institucionalização dos Estudos Sociais e a forma como este vinha sendo implantado no país.² O que diferenciava tal Projeto era seu referencial teórico-metodológico fundamentado nas obras do historiador francês Fernand Braudel, um dos representantes do movimento historiográfico encaminhado pela revista *Annales*, que justamente se propunha a revolucionar a história, superando os dois paradigmas até então predominantes: o positivismo (principalmente este) e o marxismo (que, contraditoriamente encontrou alguns adeptos dentro do movimento de *Annales*, mais tarde). O aporte teórico-metodológico³ propunha a aproximação das ciências sociais, o que o legitimava para a proposta interdisciplinar de Estudos Sociais, naquele Projeto.

A reconstituição das práticas escolares, através da memória dos professores municipais e do exame de relatórios institucionais proporcionou visibilidade à *invenção do cotidiano* (CERTEAU, 1994). As fontes orais tiveram um papel importante na busca de inteligibilidade histórica, envolvendo a noção de *memória* enquanto *representação*. Para Certeau, a memória é a chave para compreensão dos *movimentos táticos* e uma presença à pluralidade de tempos, a qual, graças à capacidade de acumular experiências, permanece oculta – como “escrituras invisíveis” – até o instante em que se revela no “momento oportuno” como lembrança. Ela é *representação*, mas também é *prática*, pois a construção de sentido se dá na relação com o outro (CERTEAU, 1996:63).

² Os intelectuais, representados por sua liderança – a professora Cecília Westphalen do Departamento de História daquela instituição universitária – foram convidados para uma reunião do Ministério da Educação, para dar sua contribuição ao processo de institucionalização da área de Estudos Sociais, na qual foi apresentado então o referencial braudeliano que legitimava a interdisciplinaridade.

³ A concepção do Projeto e a sua organização em conteúdos curriculares tiveram como referencial as obras de BRAUDEL: *Civilização material e capitalismo – séculos XV-XVIII*. Lisboa: Cosmos, 1970 e *História e Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença, 1972.

A historiografia sobre o ensino de História, no contexto da reforma educacional dos anos de 1970 tem contribuído para a construção de duas *representações*⁴ mais importantes sobre esse ensino com a institucionalização dos Estudos Sociais: *uma primeira que entende os Estudos Sociais como esvaziado de conteúdos oriundos da ciência de referência – a História –*, após a implantação dos Estudos Sociais⁵. Nessa leitura, a transposição didática nos currículos escolares de Estudos Sociais teria promovido o distanciamento que passou a existir entre os saberes escolares e os saberes acadêmicos⁶; uma segunda versão compreende que a institucionalização dos Estudos Sociais, naquele contexto reformador, *manteve inalterados os referenciais teórico-metodológicos das ciências de referência – História e Geografia –* naquela área: tratando-se da História, permaneceu a primazia dos aspectos políticos, datas, personagens heróicos, batalhas, portanto, à perspectiva da História linear, evolucionista, factual (NADAI, 1985/1986:110)⁷.

Daí o interesse em analisar a complexidade daquele contexto cultural e político, muito mais ampla do que se tem pensado, mobilizando a reflexão sobre o significado histórico da implantação do “Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração”⁸, nas escolas municipais de Curitiba. Principalmente por nele se identificar a preocupação de realizar a aproximação do saber escolar ao saber científico, pela mediação dos intelectuais na elaboração e acompanhamento inicial -, interferindo na produção e legitimação dos saberes escolares.

1 A implantação dos Estudos Sociais nas escolas municipais de Curitiba

⁴ Roger Chartier compreende representações sociais como esquemas ou conteúdos de pensamentos que, embora enunciados de modo individual, são de fato os condicionamentos não conscientes e interiorizados que fazem com que um grupo ou uma sociedade partilhe um sistema de representações e um sistema de valores comuns. (CHARTIER, 1986)

⁵ Ver: Fenelon (1984), Fonseca (1995), Bittencourt, (1995).

⁶ O ensino tradicional de História, segundo Nadai (1992/1993), apesar das críticas realizadas a partir do movimento renovador da educação, articulava-se coerentemente com um determinado referencial teórico-metodológico da ciência de referência em sua vertente positivista.

⁷ Além de Nadai (1985/1986), ver Schmidt; Cainelli (2004).

⁸ Neste texto, a menção ao “Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração” será dada sempre pelo termo *Projeto*.

Este processo teria ocorrido através de dois projetos educativos que tiveram existência paralela. Primeiro, o *Plano Curricular* da Diretoria de Educação, elaborado *estrategicamente* por técnicos municipais, estruturado *no campo político*, fornecendo orientações para todas as áreas de ensino e no que concerne aos Estudos Sociais (História e Geografia) não apresentava diferenças importantes em relação aos currículos anteriores. Segundo, o “*Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração*”, elaborado *taticamente*, *no campo acadêmico*, por intelectuais da Universidade Federal do Paraná – UFPR⁹, implantado em algumas escolas municipais sob o aval da Diretoria de Educação, objeto de análise neste momento.

A intervenção dos intelectuais sinalizou para a hipótese geral da investigação de que o aproveitamento de uma brecha no poder por parte desses agentes permitiu-lhes – através da perspectiva de *mudança educacional* (POPKEWITZ, 1997) –, embora ocupando um espaço *estratégico*, operar naquele momento num *quadro de movimentos táticos* (CERTEAU, 1994) à política educacional do município, encontrando as condições para estabelecer ao lado do projeto educativo *oficial* uma experiência *alternativa*. Pensar as políticas educacionais é refletir não apenas em sua natureza de *controle* e de *regulação social* (POPKEWITZ, 1997), mas também sobre como se realiza o processo de *apropriação*¹⁰ das *ordenações superiores*, colocando em jogo atitudes de adesão, instaurando negociações, constituindo *espaços*, enquanto *lugares praticados pelos usuários* numa *rede de lugares e relações* que produzem *poder e saber* (CERTEAU, 1994), e onde se constituem as *representações sociais*.

As primeiras escolas envolvidas no *Projeto* foram: em 1975 - Omar Sabbag (nordeste) e Albert Schweitzer (sudoeste); e em 1976 - Papa João XXIII (oeste) e Júlia Amaral Di Lena (norte). Aos poucos algumas unidades que implantavam as séries finais do 1º grau, em atendimento à reforma, aderiram ao *Projeto*, assim como escolas de 1ª a 4ª

⁹ Os elaboradores do “*Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração*” (historiadores da UFPR) deveriam implantá-lo em dois anos (1975-1976).

¹⁰ A noção de *apropriação* para Chartier visa realizar “uma história social dos usos e das interpretações, referidos as suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que a produzem” (1991: 180). Seu significado indica as duas dimensões: a ênfase nas *interpretações*, remetendo ao conceito de *representações sociais*; e o realce aos *usos*, orientando a investigação para as *práticas*. É através da *apropriação* que se dá a *operação de sentido* por parte dos *usuários*.

série, com o propósito de unificar o ensino nessa área de conhecimento, desde as séries iniciais.

A visão panóptica que a história proporciona permite afirmar a permanência do Projeto por cerca de uma década, apesar de apontarem um declínio relativo ao longo do tempo. Em 1979 atingia 32,2% das escolas municipais e em 1982 o índice havia caído para 21,5% (PMC, 1979: 6-7; 1982:12; 17). Há registros do Projeto até meados da década de oitenta quando, sob o impacto do movimento nacional pelo retorno da História e da Geografia como disciplinas autônomas no currículo de 1º grau, o Conselho Estadual de Educação aprovou parecer, argumentando que já existia o amparo legal para se trabalhar os Estudos Sociais com as disciplinas separadas, desde que se “respeitasse o princípio de integração que fundamenta o currículo”.¹¹ (PARANÁ, CEE. Parecer nº 332/84, 1983:9). Em decorrência, a área de Estudos Sociais não seria extinta, mantendo-se sua rubrica, mas a História e a Geografia poderiam ser trabalhadas separadamente, dando-se legitimidade a uma situação que, de fato, já existia na prática escolar em muitas escolas.

Em 1986, Resolução do Conselho Federal de Educação aprovou a separação definitiva das disciplinas de História e Geografia (BRASIL. CFE. Parecer nº 785/86 anexo à Resolução nº 06/86) e, a seguir, o Conselho Estadual de Educação aprovou a Deliberação nº 0047/87, que estabelecia “Normas para reformulação do Núcleo Comum para os Currículos do 1º e 2º graus, no Sistema Estadual”. Em 1988 foi publicado o “Currículo Básico – Uma contribuição para a Escola Pública Brasileira” (PMC/SME, 1988), para o município de Curitiba, o qual propõe uma nova concepção das áreas de estudo, procurando aproximar as disciplinas das ciências de referência.

Ora, diante disso, como a reforma dos anos setenta se realizara efetivamente no interior das escolas municipais? Como a proposta de Estudos Sociais foi apropriada e colocada em prática? A seguir serão vistas algumas *estratégias e táticas* (CERTEAU, 1994). As *estratégias* que são comuns nos processos de regulação social e elaboradas num *lugar próprio*, demarcado por uma visão macro, assim como a sua contrapartida, as *táticas*, elaboradas num *não-lugar*, aproveitando-se das oportunidades que surgem, e que no

¹¹ O amparo legal era dado pelo Parecer federal nº 7676/78.

caso investigado, foram usadas tanto pelos professores universitários, para a implantação do *projeto alternativo*, como pelos professores municipais frente às “inovações” curriculares daquela reforma.

1.1 As estratégias políticas e as práticas escolares

A eficácia da experiência alternativa foi procurada através de algumas medidas estratégicas gerais formuladas no campo político: a formulação de um currículo prescritivo (o “*Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração*”), a formação continuada dos professores e um processo controlado de acompanhamento e avaliação unificada em todas as escolas envolvidas. Este artigo discutirá mais o primeiro aspecto – o currículo.

As transformações pelas quais passavam as sociedades brasileira e paranaense, no contexto de desenvolvimento das relações do capitalismo industrial e urbano, não mais favoreciam o processo educacional e o ensino das humanidades, baseados apenas na erudição e memorização. Ao contrário, impunham uma perspectiva de aprendizagem orientada para a *capacidade de abstração*, para a *solução de problemas*, captada pelos intelectuais na esteira dos princípios da escola.

O *Projeto* tinha uma motivação contingencial, atender à ordenação legal, porém adequando-a aos interesses acadêmicos, especialmente com relação à organização interdisciplinar de conteúdos, tendo a história como “fio condutor” (UFPR, 1976:43) de modo a intervir nas formas de apropriação de Estudos Sociais presentes até então.

O estudo (...) visa a corrigir as distorções do ensino tradicional de Estudos Sociais, principalmente em face dos dispositivos da Lei nº 5692/71, que pretendem, para algumas séries, a integração das matérias fornecidas aos alunos, a hierarquização dos pré-requisitos e das situações de aprendizagem, atendidas às noções prescritas pela *Psicologia Evolutiva*” (UFPR, 1976:29).

A proposta pedagógica, como se observa, está pautada em *pressupostos psicológicos* que valorizam os interesses do aluno, embora o atendimento das transformações no perfil do aluno com a massificação da escolarização constituísse uma

complexidade para a escola. A crença de que o ensino baseado simplesmente na erudição não dá mais conta das necessidades sociais, coloca como um imperativo a maior aproximação dos saberes escolares à realidade do aluno que tem acesso à escola. Daí, possivelmente a articulação dos conteúdos, no *Projeto*, com os aspectos da *vida cotidiana*, conforme noção braudeliana de *vida material*¹².

A análise dos conteúdos no *Projeto* impõe retomar um aspecto do currículo ressaltado por Apple, que o entende sempre como fruto de uma seleção: “nunca é um conjunto neutro de conhecimentos [...] é sempre [...] resultado da seleção de alguém, [...]. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE,1995:59). Daí a escolha naquele *Projeto* por determinada tradição que valorizava as categorias das durações e ritmos temporais e a aproximação das Ciências Sociais (BRAUDEL, 1970; 1972).

Do ponto de vista pedagógico, a expectativa do *Projeto* é “em termos dos conceitos que o aluno deverá elaborar, como primeiro passo para a formação de comportamentos mais complexos, bem como sua interiorização”¹³, os quais devem ser trabalhados a partir dos “esquemas que o aluno já possui, pois a matéria atua sobre experiências que o próprio aluno vivencia, como indivíduo em sociedade” (UFPR/ D.H, n.3, 1977:22-23). Assim, os critérios de seleção de conteúdos foram definidos a partir da teoria de desenvolvimento dos estágios cognitivos piagetianos, baseando-se em interpretação de Presseinsen & D’ Amico (1975), que consideram a dimensão pessoal e social em sua relação com a faixa etária do aluno.

Defende-se que o aluno deverá chegar ao conhecimento da realidade social, não pelos *fatos* (curta duração), mas pela compreensão das *estruturas* (de longa duração), que estão presentes na vida humana e são pautadas pela vivência cotidiana; e pelas *conjunturas* (de média duração) que tornam compreensível o *tempo social e individual* (UFPR, 1976:18; 43). A opção pelo referencial teórico braudeliano permite trabalhar os

¹² A *vida material* ou *civilização*, para Braudel (1995), envolvia três campos: o *meio ambiente* das sociedades; as *bases materiais do cotidiano* – alimentação, vestuário, moradia –; e as *técnicas*.

¹³ Esta concepção está fundamentada em HIRST,P.H. & PETERS,R.S. A lógica da educação. Rio de Janeiro, Zahar Editores,1972, acreditando-se que “não pode haver experiência ou conhecimento sem a aquisição dos conceitos pertinentes” (UFPR,1976:22).

conteúdos conceitualmente e a partir de temas próximos à realidade cotidiana do aluno, em seu caráter estrutural mobilizando o seu interesse.

O eixo temático era o *Homem vivendo em Sociedade*, (UFPR, 1976:15; 18), a partir dos quais foram selecionadas as *matrizes geradoras* (UFPR,1976:16;45). Primeiramente, indicou-se o estudo das *estruturas*, as *tendências seculares* – de ritmo equivalente ao *tempo geográfico* – tendências marcadas pelas *permanências* na vida cotidiana do homem (mais próximas da experiência do aluno), e onde mais facilmente se apreende as regularidades, as quais deveriam ser trabalhadas especialmente nas séries iniciais (1ª a 4ª séries), a partir de atividades e do eixo: “A vida de todos os dias”, vista nas dimensões econômicas, históricas, geográficas, sócio-culturais e políticas (UFPR, 1976:46-57).

A seguir, se propunha o estudo mais detalhado de “O homem brasileiro” e suas necessidades fundamentais como ser vivo e ser humano; as *estruturas de longa duração*, a serem trabalhadas nas séries finais (5ª a 8ª séries), através de áreas de estudo, com o eixo desdobrado em estruturas etno-culturais; estruturas geográficas; e necessidades básicas: o provisionamento, a estrutura da habitação, a estrutura da veste (UFPR, 1976:46-57).

E, por último, vinha o estudo das *conjunturas e acontecimentos de média e curta duração* – o *tempo social e individual* – que se destinava ao 2º grau, que deveria ser trabalhado através de disciplinas, focalizando o eixo: “O Homem” - “A Sociedade no Tempo”, analisados “nos diversos aspectos estudados pelas Ciências Sociais” (UFPR, 1976:46-57)¹⁴.

Desse modo, a partir do eixo central – o *Homem em Sociedade* – e das variáveis *Tempo e Sociedade* definiram-se as *matrizes geradoras*, coerentes com a multiplicidade temporal, as quais foram revisadas no experimento da 3ª fase em 1977, no que se refere ao ensino da 1ª a 8ª série:¹⁵

¹⁴ O “*modelo matricial*” obedecia a uma hierarquização de conteúdos e integração das ciências sociais “para todo o primeiro e o segundo graus”, embora a rede municipal de ensino atendesse apenas o 1º grau. Assim, para o 2º grau é apenas indicada a matriz ampla – O Homem – com a observação de que seus temas poderão ser desdobrados e ampliados a partir dos níveis anteriores.

¹⁵ A primeira fase se deu em 1975, com experimento na 5ª série; a segunda fase ocorreu em 1976, com revisão do experimento da 5ª série e sua adequação para a 4ª série e ampliação para a 6ª série; e a terceira fase em 1977 com revisão dos experimentos anteriores, sua adequação e ampliação para as demais séries (UFPR. 1977:25).

- a) “realidades de longa, muito longa duração”, que constituem as *tendências seculares* a serem estudadas como *atividades* através dos temas: “As necessidades básicas do homem”. “A vida de todos os dias” (1ª, 2ª e 3ª série); “Necessidades básicas do homem brasileiro” (4ª série);
- b) “estruturas de longa duração”, estudadas como *áreas de estudo* com os temas: “As sociedades” (5ª série); “O trabalho e as técnicas” (6ª série); “Os espaços, as economias e as trocas” (7ª série) e “As ciências” (8ª série);
- c) “conjunturas, acontecimentos de média ou curta duração”, estudadas como *disciplinas*, através do tema: “O homem” (2º grau). (UFPR, 1977:25; 35; 74)

Os planos de ensino eram elaborados pelos consultores, técnicos municipais e professores envolvidos no *Projeto*, que participavam do planejamento à execução e avaliação, na fase da experimentação. Essa centralização das decisões deve-se, de um lado, à exigência de controle da experiência por parte dos pesquisadores, e, de outro lado, pelo imperativo da regulação social, no qual o *domínio* e a *legitimação* constituíam-se parceiros fundamentais.

Embora a proposta não possa escapar a críticas, é possível perceber um esforço em manter a coerência teórico-metodológica. Ao propor-se o trabalho com as durações temporais e com a aproximação das Ciências Sociais, pretendia-se possibilitar uma leitura histórica total, viabilizando-se a reflexão sobre a realidade social nas suas várias dimensões – econômica, histórica, geográfica, política, sociocultural. Esse princípio permitiria que a sociedade, inicialmente vista numa perspectiva local, pudesse gradativamente ser estudada de forma comparativa a outros recortes espaciais e temporais.

1.2 As práticas preservadas pela memória

O que teria ocorrido no cotidiano da sala de aula com os Estudos Sociais? Haveria indícios de renovação metodológica em suas práticas? Ao serem indagados sobre as atividades realizadas no cotidiano escolar, os entrevistados mencionavam de imediato a estruturação por objetivos das propostas curriculares. Registrou-se na memória que, mesmo o *Projeto*, que teria uma finalidade intelectual, visando o exercício de certa razão crítica, instigando o aluno a uma “análise mais contextualizada, embora não tivesse a

crítica marxista ou a crítica ao sistema” (Entrevistado “C”, 12/05/06), trazia a característica “tecnicista” de uma das orientações pedagógicas então dominantes, que se revelava na ênfase ao planejamento e à avaliação por objetivos e no processo pedagógico pautado por técnicas de ensino.

A forte influência do planejamento é um traço destacado por Gonçalves (2012), como uma das diretrizes da Escola Superior de Guerra (ESG) para a tomada de decisões, seja no campo político ou técnico, tendo em vista as finalidades de desenvolvimento econômico e social:

Cabe [...] ressaltar o detalhamento acerca do Planejamento, definido como “a atividade permanente e continuada, que se desenvolve de modo ordenado e racional, sistematizando um processo de tomada de decisões” (ESG, 1975, p. 537), que abrange ações políticas e técnicas. Quando envolver “atividades de setores ou órgãos diversos, mas interdependentes, persiste não só a necessidade de coordenação, mas também a de integração das ações planejadas pelos diversos setores” (ESG, 1975, p. 538). (GONÇALVES, 2012:14)

A finalidade de constituição de uma cidadania social mais ampla ficava limitada pelo quadro geral dos *dispositivos estratégicos* da regulação social, que se orientava mais por interesses políticos da modernização conservadora, centrada nas estratégias de racionalização e controle, tendo em vista o desenvolvimento do capitalismo, do que pelo interesse em desenvolver uma formação sólida e a capacidade intelectual dos alunos.

Assim, cabe pensar se o *Projeto* permitiu efetivamente a reorientação dos “fazer ordinários” (CERTEAU, 1994) nas salas de aula.

O discurso prescritivo do *Projeto* propunha o desenvolvimento intelectual do aluno, defendendo que a “estrutura da matéria de Estudos Sociais favorec[eria] uma série de operações: observar, relacionar, relatar, experimentar, induzir, coleccionar, comparar, analisar, inferir e extrapolar” (UFPR, 1977:100). Esse interesse estava implícito também na concepção de aluno, na sua representação como sujeito ativo: “o princípio da atividade do aluno, no sentido de ser este o principal agente na construção do conhecimento de sua própria aprendizagem” (UFPR, 1977:100).

O relatório de uma das escolas a respeito da sua experiência com o *Projeto* revela, com efeito, a aplicação desse princípio ativista para alcançar o desenvolvimento intelectual do aluno, com ênfase à exploração do cotidiano da criança, e também aponta indícios de uma preocupação com a aquisição de conceitos, já nas séries iniciais:

[...] partimos do cotidiano do aluno, daquilo que ele tem conhecimento para o desconhecido e depois para a elaboração dos conceitos. (...). Em comparação com as turmas tradicionais, das quais também sou professora, noutro Estabelecimento, as turmas do *Projeto* apresentam uma capacidade de elaboração de conceitos e formação de frases superior e em tempo mais curto (PMC/D.E. Escola Omar Sabbag. Relatório, 1976:1). (Grifo nosso)

Os pressupostos da escola nova estavam presentes em várias fontes, orientando o discurso e a prática escolar, perpassados por elementos da pedagogia tecnicista. “Era a escola nova. E eu também fui uma pessoa empolgada. Então, a gente usava muitas práticas de dinâmica de grupo [...], entrando no meio deles para discutir determinados temas, elaborar algum trabalho, corrigir exercícios”. (Entrevistado “C”, 12/05/06).

Outra estratégia metodológica registrada pelos depoentes era a “pesquisa”, que aparece na fala dos depoentes e nos Relatórios de Atividades das escolas. Entretanto, para o Entrevistado “C” eram pesquisas bibliográficas, limitadas pelas condições estruturais da escola pública, cuja biblioteca possuía um acervo precário. E, também, não era uma prática comum a todos. Sob a forma de microrresistências, alguns professores colocavam-se numa situação de acomodação e de conservação das práticas tradicionais, recusando-se a mudanças. Diz ele: ...”acho que foi até um trabalho interessante de fazer a criança [...] ler, ter a capacidade de fazer a síntese, mas [...]. Recordo [...] tinha professores que faziam isso [...] e professoras que não faziam... (Entrevista em 12/05/06).

O Entrevistado “B”, entretanto, recupera outro significado para a prática de pesquisa – o método experimental. Através dele tentava-se, por exemplo, conduzir a criança à compreensão da noção temporal, na perspectiva de superação da concepção tradicional de tempo cronológico, desenvolvendo a sua capacidade de observação, instigando-as a estabelecer relações entre o presente e o passado, buscando as

permanências e mudanças, embora com ênfase no cotidiano.¹⁶ Elas eram incentivadas a realizar observações, coletar informações, a se manifestar oralmente e a sistematizar na escrita o que tinham discutido. “Pesquisávamos dentro da comunidade também, não era só pesquisa bibliográfica”. (Entrevistado “A”, 07/03/06).

É interessante que já se evidenciava uma tentativa de formar o aluno para a prática de uma pesquisa mais sistemática, usando-se também o recurso da História oral, embora nos limites do empírico, da faixa etária e nível de ensino com os quais trabalhavam e das condições das escolas municipais. “Eles faziam pesquisas, entrevistas, levavam pessoas [...] que poderiam dar uma contribuição para a história daquela comunidade”. (Entrevistado “A”, 07/03/06).

Os depoimentos não permitem afirmar a presença de uma consciência sobre a relação de ensino e pesquisa na escola de 1º grau como fio condutor da atividade pedagógica para a produção de um saber histórico escolar, como aparece em propostas pedagógicas mais recentes para o ensino de História. Mas, de qualquer modo, já constituíam alguns indicativos de que a prática escolar estava se transformando.

Com efeito, havia *vestígios táticos* da superação da prática tradicional, no sentido de orientar o aluno para a reflexão sobre a realidade que o cercava, para o desenvolvimento da capacidade de buscar informações já produzidas ou não, e para sistematizá-las. A prática de pesquisa, a preocupação com a aquisição de uma linguagem conceitual e a finalidade do ensino voltada à autonomia intelectual do aluno não apareciam no projeto educativo oficial como se destacavam no projeto alternativo. Contudo, essas práticas não se constituíram como regra geral, pois dependiam da formação do professor e do seu modo de apropriação das “inovações” apresentadas.

Alguns aspectos negativos do Projeto foram apontados por professores das séries iniciais, como os que concernem: à complexidade dos objetivos, dos conteúdos e da metodologia; à linguagem inacessível à criança e difícil para o professor; à extensão dos

¹⁶ A leitura que influenciava essa abordagem era a de Braudel (1995) que discutia a noção de civilização e vida material, onde o cotidiano tinha um papel significativo por este historiador acreditar que nele mais facilmente seriam apreendidas as regularidades sociais. A apropriação do texto do historiador francês era reforçada na visão dos educadores pelo viés empírico da Psicologia da Aprendizagem.

conteúdos; à ausência de livros didáticos naquela concepção; à dificuldade para o professor realizar pesquisas para as suas aulas; ao tempo tomado pela área, prejudicando o ensino de outras (PMC. Diretoria de Educação. Relatórios de escolas, 1978; 1979; 1984). Ressalte-se que nem sempre o professor das séries iniciais tinha formação superior e muito menos de História.

Apesar das críticas, registros positivos permaneceram na memória dos depoentes, evidenciando o quanto o *Projeto* havia afetado professores e alunos. O relato do Entrevistado “C” indica a forte influência na sua própria formação:

Eu, pessoalmente, posso confessar que foi talvez a coisa que mais mexeu comigo como professor de História, porque até aí eu também tinha uma visão muito factual da História. Depois (...) eu fui caminhar por uma linha mais marxista da História (...). Mas essa época isso me encantou, porque me dava uma perspectiva de visão de educação e da objetiva da História que antes eu não tinha (Entrevista em 12/05/06)

Os depoimentos dos Entrevistados “A” e “B” (Entrevista em 07/03/06) são reveladores, no sentido da incorporação conceitual por parte dos alunos na prática escolar, assim como no desenvolvimento de sua capacidade criativa, interesse pelo conhecimento e exercício de raciocínio e julgamento, confirmando resultados do Relatório do Departamento de História (UFPR), a respeito do *Projeto*. Dentre estes se destacam: o aumento da criatividade nos trabalhos das crianças; maior estímulo por parte dos professores para transmitir o conteúdo; aquisição dos conceitos trabalhados, cujo resultado aferido na avaliação demonstrou um aproveitamento superior a 70%, na maioria dos alunos; a metodologia desenvolvida permitiu não só a elaboração de conceitos, como em alguns casos levou a inferências e deduções; a presença da pesquisa como estratégia de ensino, no sentido de busca e interpretação de dados e formação de atitudes (UFPR, n.2, 1977:84).

Considerações

Da análise realizada pode-se inferir que: em primeiro lugar, da parte dos professores, enquanto alguns o aceitaram entusiasticamente, outros enfrentaram dificuldades de apropriação, o que gerou *procedimentos táticos* de enfrentamento às ordenações, como resistir às mudanças, mantendo as prática tradicionais ou fazer críticas diversas. As atitudes de microrresistência se concretizaram, por exemplo, na permanência de uma postura conservadora, de “ranço” tradicional – alguns preferiam “passar o ponto” de História e de Geografia, separadamente, no quadro para os alunos, transformando a aula “em outra coisa” que não Estudos Sociais, como desvelam as “*escrituras invisíveis*” (CERTEAU, 1994) da memória do Entrevistado “C” (Entrevista em 12/05/06).

Os atos de resistência expressavam muito mais a luta de representações sobre a prática pedagógica do que atos de rebeldia às políticas – educacional e social. Embora os professores as olhassem com desconfiança, eles não se mobilizaram contra o poder central. Suas táticas limitaram-se às microações articuladas contingencialmente no *lugar praticado*, ou seja, no interior da escola e da sala de aula, reinventando usos e procedimentos com os bens culturais, mas sem afetar de imediato a organização coletiva de poder.

Um movimento de reação mais organizado só se desenvolveu em meados dos anos oitenta, com a incorporação dos professores municipais ao debate nacional pelo retorno da História e Geografia ao currículo escolar, mas então o movimento de redemocratização já estava em curso.

Em segundo lugar, da parte dos intelectuais – acadêmicos da UFPR – pode-se dizer que ocupavam um lugar estratégico, mas optaram por desenvolver uma tática de negociação de sentidos e de procedimentos teórico-metodológicos expressos no *Projeto alternativo* que elaboraram, o qual embora não enfrentasse radicalmente os pressupostos da proposta oficial tinha potencialidade para sua superação, pois estava fundamentado num modelo historiográfico também alternativo às outras correntes em voga: o positivismo e o marxismo. Daí seu relativo sucesso naquele contexto.

Entretanto, a participação dos intelectuais, mesmo quando através de táticas de resistência, como a usada naquele *Projeto*, muitas vezes contribuiu contraditoriamente para reforçar as estratégias políticas, levando-as a perdurarem por longo período, embora sem a força que as originou, impedindo transformações mais significativas. Naquele contexto o *Projeto* apresentou alguns indícios de transformações nas práticas escolares, mas não teve força suficiente para sua generalização nem mesmo para promover alterações mais radicais.

Referências Bibliográficas

ABUD, K.M. “O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931”. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH, v. 13, n. 25/26, setembro 92/agosto 93, pp. 163-174.

APPLE, M.W. “A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo oficial?” In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. (Org.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995, pp.59-91.

BITTENCOURT, C.M.F. “Propostas curriculares de história: continuidades e transformações”. In: BARRETO, E.S.D. *As propostas curriculares oficiais*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995. pp. 97-114.

BRASIL. CFE. *Parecer nº 7676/78*, 1978.

_____. *Parecer nº 785/86*, anexo à *Resolução nº 06/86*, 1986.

BRAUDEL, F. *Civilização material, economia e capitalismo – séculos XV- XVIII*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 3v.

_____. *História e Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença, 1972.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano – 1. Artes de fazer*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1994.

_____. *A invenção do cotidiano – 2. Morar, cozinhar*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1996.

CHARTIER, R. O mundo como representação. *Estudos Avançados*. 5, n. 11. São Paulo Jan./Abr. 1991.

_____. *A história cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1986.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique, 1991.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de. Departamento de Bem Estar Social. Diretoria de Educação. *Relatório Geral de Atividades*. Curitiba, 1975a.

_____. Prefeitura Municipal de. Departamento do Bem Estar Social. Diretoria de Educação. *Plano Curricular*. Volumes III-A e III-B. Curitiba, 1975b.

_____. Prefeitura Municipal de. Diretoria de Educação. *Relatório Anual*, 1979; 1982.

_____. Prefeitura Municipal de. Diretoria de Educação. *Relatórios das escolas*, 1976; 1978; 1979; 1984.

_____. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. *Plano de Educação da Secretaria Municipal de Educação para a gestão 1986-1988*. Curitiba, 1986.

_____. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo Básico – Uma contribuição para a Escola Pública Brasileira*, 1988.

ENTREVISTADO “A”. M.E.A. Professora aposentada da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Entrevista concedida em Curitiba, 07 de março de 2006.

ENTREVISTADO “B”. E.T. Professora aposentada da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Entrevista concedida em Curitiba, 07 de março de 2006.

ENTREVISTADO “C”. A.H.S. Ex-professor da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Entrevista concedida em Curitiba, 12 de maio de 2006.

FENELON, D. “A questão dos Estudos Sociais”. *Cadernos CEDES*. A prática do ensino de história, São Paulo: Cortez/CEDES, n. 10, 1984, pp.11-22.

FONSECA, S.G. *Caminhos da História Ensinada*. 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

GONÇALVES, N.G. “A Escola Superior de Guerra e a Lei 5.692/71: discursos governamentais e implementação da Lei no Paraná”. In: GONÇALVES, N.G.; RANZI, S. F. (Orgs.) *Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas* (Paraná, 1964-1985). Curitiba: Editora UFPR, 2012, pp.10-28.

HIRST, P.H. & PETERS, R. S. *A lógica da educação*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1972.

JULIA, D. “A cultura escolar como objeto histórico”. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, n. 1, 2001, pp. 09-43.

MALINOWSKI, B. *Uma teoria científica da cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

NADAI, E. “A Escola Pública Contemporânea: Os Currículos Oficiais de História e Ensino Temático”. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.6, n. 11, set.1985/fev.1986, pp. 99-116.

_____. “O ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectivas”. *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo: ANPUH, v. 13, n. 25/26, set.1992/ago.1993, pp. 143-162.

PARANÁ. CEE. *Parecer nº 332/84*, 1983.

_____. *Deliberação nº 0047/87*, 1987.

POPKEWITZ, T. S. *Reforma Educacional – uma prática sociológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRESSEISEN, B. & D’ AMICO, J. “A Functional Social Studies Curriculum Ephasizing Piagetian Operations”. In: *The Educational Forum*. Volume (39)2. Chicago, Ed. Kappa Delta Pi, Janeiro, 1975, pp. 163-175.

SCHMIDT, M.A. e CAINELLI, M.R. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de História. *Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração*. 3 v. UFPr/Dehis. Curitiba, 1976/1977.

WESTPHALEN, C. M. “A introdução ao estudo da História e as técnicas auxiliares do historiador”. In: *V Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História*. São Paulo, 07/07/1968 a 09/07/1968. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. São Paulo: USP, 1968.