

O GOLPE NAS CIÊNCIAS HUMANAS: 1964 E ESTUDOS SOCIAIS¹

Rui Ribeiro de CAMPOS²

"Não haverá Estado político fixo se não houver uma corporação de professores com princípios fixos" (Napoleão)

Resumo

Na década de 1970, a educação escolar foi um dos eficientes meios de controle social e de disseminação da ideologia do poder. Para estimular um determinado tipo de civismo e propagandear o regime, foram criadas algumas disciplinas nos ensinos fundamental, médio e superior; entre elas, Estudos Sociais. O artigo procura analisar as características do modelo dos governos militares pós-1964, a concepção de educação, as reformas realizadas no ensino, a implantação da área-disciplina Estudos Sociais e suas consequências nefastas para a Geografia. Encerra com uma breve análise de livros didáticos das séries iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Estudos Sociais – Geografia – Educação – Livro Didático.

Abstract

The stroke in the Humanities: 1964 and Social Studies

In the 70's, the formal education was one of the most efficient ways for social control and power's ideology spread. The military government created a lot of subjects to encourage one determinate civism and to advertise the political system, among those, Social Studies. This text aims to analyse the characteristics of the military government model, the concept of education, the changes made in formal education, the imposition of the subject Social Studies and its tragic consequences for the Geography. A brief analysis of schoolbooks from elementary school is presented at the end.

Key words: Social Studies – Geography – Formal Instruction – Schoolbook.

¹ Esse artigo constitui, com significativas supressões, o 5º capítulo de: **A geografia brasileira, dentro e fora da sala de aula:** uma ciência em construção. Campinas (SP): PUC-Campinas. Dissertação (mestrado em educação), 1997 (mimeo), p.234-290.

² Professor de Geografia nos cursos de Geografia e Turismo da PUC-Campinas, mestre em Educação e doutorando em Geografia (área de concentração: Organização do Espaço) no IGCE-UNESP (campus de Rio Claro). Rua Boaventura do Amaral nº. 204 - Bosque. CEP 13015-190 - Campinas-SP

APRESENTAÇÃO

A deposição do presidente constitucional em 1º de abril de 1964 foi, entre outras razões, para eliminar, através da força militar, os obstáculos que dificultavam u'a maior inserção do país na órbita de controle do capitalismo internacional. Alterou-se o padrão de dependência, o capital monopolista passou a predominar no processo produtivo, padrões de comportamento e de consumo foram modificados para adequá-los ao modelo industrial que se pretendia implantar, a população foi alijada das esferas de decisão e os sindicatos sofreram a castração de suas lideranças mais combativas. O país se aliou de maneira incondicional à potência que liderava o bloco capitalista e sua política externa permaneceu inteiramente dependente da mesma; ocorreu também a "homogeneização tática e ideológica das Forças Armadas" (ANDRADE, 1989, p. 47). Para isso foram realizadas reformas em vários setores, "decididas no interior de gabinetes, sem consulta, quase sempre, aos interesses estabelecidos e [que] funcionaram como reforço do poder da tecnoburocracia estatal" (NADAI, 1988, p. 10). Esta procurava dominar, em nome de uma racionalidade objetiva, técnica; a elevação desta racionalidade ao grau de verdade absoluta acabou por excluir o contrato social, a legítima legalidade jurídica e, sem esses componentes, desembocou no autoritarismo, para que a burocracia, em nome de toda a sociedade civil, pudesse realizar o seu negócio particular.

A tecnoburocracia militar e civil, aliada do capital multinacional de origem externa, tornou-se a fração hegemônica do bloco agora no poder. Outros setores da sociedade civil, como a *burguesia industrial* nativa, perderam o controle hegemônico do Estado. A ausência de democracia impedirá mudanças no bloco do poder. Mas, para sua sustentação foi necessária a exclusão de amplos setores da população das decisões políticas — inclusive as grandes massas urbanas, até por conceder aos pequenos estados da federação número igual de senadores no Congresso Nacional — e da distribuição da riqueza; foi preciso também cooptar outros grupos internos. Em governos autoritários, toda cooptação corresponde a uma exclusão, e vice-versa; e a exclusão é via repressão.

O modelo implantado exigiu uma redefinição do papel do Estado. Entretanto, nos vinte anos de governo militar, esse papel foi alterado pois um *sistema capitalista* não se implanta com as mesmas características, mesmo em países dependentes, pois carrega em seu bojo as contradições, as características diversas, da realidade em questão.

Tentou-se, em um primeiro momento, um modelo de racionalização mais clássico e ortodoxo, com o aumento da eficiência e a redução do peso do Estado, criação de instituições capitalistas modernas (mercados financeiros, Banco Central, grandes conglomerados industriais e financeiros etc.), e a internacionalização da economia. Se estas foram as linhas principais dos primeiros anos de regime militar, elas foram substituídas depois por outras mais ajustadas a tradições do Estado brasileiro: crescimento do setor público, lançamento de grandes projetos e programas sociais ambiciosos, como o da padronização e generalização da previdência social e a erradicação do analfabetismo através do Mobral. (SCHWARTZMAN, 1987, p. 19)

E, dada a nossa história como espaço complementar das economias metropolitanas, centrais, não possuímos um passado ideal¹ que pudesse nos servir de guia. Talvez daí a necessidade de se apelar para um *futuro grandioso* pois ele é algo a vir, aberto, otimista; e quem pode ser contra um belo futuro? Quem não quer o progresso? Todavia, para o poder estatal, ele só pode ser alcançado com ordem: sem ordem não há progresso, diz o lema positivista e o pendão nacional. Modernizado, este lema foi transformado em *desenvolvimento com segurança*.

O MODELO PÓS-1964

Nos períodos Vargas, a política econômica procurava uma industrialização mais autônoma, com o Estado atuando no setor de bens de produção e estimulando o setor privado nacional a fabricar certos bens de consumo que eram importados. Com o Plano de Metas de Juscelino Kubitschek, multinacionais aqui se instalaram e dominaram vários setores, onde controlavam a tecnologia e o processo final de fabricação, subordinando desta maneira as empresas brasileiras ligadas aos setores por elas controlados.

Após suceder Jânio e conseguir a volta do presidencialismo, o governo presidido por João Goulart procurou, através do Plano Trienal, combater a inflação e retomar os índices de crescimento econômico. Com o fracasso da política anti-inflacionária, tentou, com uma estratégia baseada no antigo populismo nacionalista, realizar as *Reformas de Base*. Não conseguiu; e, em nome inclusive do anticomunismo, setores oposicionistas, com o apoio da hierarquia da Igreja Católica, realizaram o, há muito preparado, golpe militar.

O primeiro governo militar imposto (1964-1967) procurou *modernizar* o Estado e combater a inflação, usando como armas, entre outras, para esse combate, a diminuição dos gastos públicos e o arrocho salarial. Essa política provocou um aprofundamento da crise, levou muitas pequenas e médias empresas nacionais à falência, aumentou a ociosidade das que permaneceram e oligopolizou ainda mais vários setores produtivos. Os reflexos negativos desta política anti-inflacionária e de adequação da economia ao capitalismo internacional geraram protestos; ainda havia espaço para o grito. O segundo presidente imposto (1967-1969) tenta corrigir estes reflexos negativos mas não consegue. E, já doente, assina, no dia 13 de dezembro de 1968, o Ato Institucional nº. 5²; agora o governo, pela força e pela censura, terá o controle da situação para realizar o seu projeto.

Hoje você é quem manda
Falou, tá falado
Não tem discussão
A minha gente hoje anda
Falando de lado
E olhando pro chão, viu
Você que inventou esse estado
E inventou de inventar

¹ Nas campanhas eleitorais de 1989 e 1994, já há um "*retorno nostálgico*" até Vargas, mas predominantemente ao período JK. Mais que isso, é lembrar-se da escravidão, da colônia, do ouro que se foi, dos índios exterminados, ...

² Primeira página do Jornal do Brasil, em 14/12/68: "*Tempo negro. Temperatura sufocante. O ar está irrespirável. Há fortes ventos*".

Toda a escuridão
Você que inventou o pecado
Esqueceu-se de inventar
O perdão. [...]³

Na gestação deste projeto, que resultou no golpe de 1964, foram de importância fundamental o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), pois eram o principal núcleo de coordenação da ação dos futuros golpistas. Segundo Dreifuss, “o IBAD agia como uma unidade tática e o IPES operava como centro estratégico” (1981, p. 164) dos setores da elite que há tempos se organizavam para doutrinar empresários, conter sindicalização, desagregar o movimento estudantil de esquerda, manobrar a classe média, combater o nacional-reformismo do governo Jango e apoiar a direita eclesiástica católica. O complexo IPES/IBAD centralizava a ação dos grupos oposicionistas-golpistas, diferentes e até com algumas divergências, mas unificados nas suas relações econômicas com os setores multinacionais, no anticomunismo e no desejo de realizar a readequação do Estado brasileiro, que não deveria mais ser dirigido pelos políticos. Espalhados em escritórios de consultoria, empresas, mídia, associações de classe etc., promoveram

a campanha político-militar que mobilizaria o conjunto da burguesia, convenceria os segmentos relevantes das Forças Armadas da justiça de sua causa, neutralizaria a dissensão e obteria o apoio dos tradicionais setores empresariais, bem como a adesão ou passividade das camadas sociais subalternas (DREIFUSS, 1981, p. 229)

O IPES começou a existir oficialmente no final de 1961; idealizado por empresários cariocas, foi estabelecido em São Paulo, por razões econômicas e táticas. Esforçava-se para ser discreto⁴ e se mostrar como uma organização democrática, apartidária, com objetivos educacionais e cívicos, formada por empresários e intelectuais respeitáveis e patriotas, empenhados em dar a sua contribuição para a solução dos problemas sociais. Mas, na realidade, era “um grupo de ação sofisticado, bem equipado e preparado” (DREIFUSS, p. 185), constituído em sua direção por empresários, jornalistas, militares e profissionais liberais, sendo uma de suas importantes atividades

ceder ‘subsídios’, modo bastante neutro de se referir aos fundos ilegais lançados nos partidos políticos, na mídia, nas Forças Armadas, sindicatos e organizações rurais, movimento estudantil e projetos e organizações do clero, bem como em indivíduos escolhidos (DREIFUSS, p. 207),

financiar publicações, promover palestras, debates e simpósios, conseguir espaço para seus militantes nas rádios, nas emissoras de televisão, nos jornais Além disso, realizar, através da mídia, um intenso ataque ao governo constitucional, patrocinar (anonimamente) manifestos, panfletos, cartilhas, livretos e livros, infiltrar elementos nas organizações estudantis de esquerda e formar grupos para-militares de direita. Para criar condições para o golpe de Estado, procurou criar um clima de crise, de

³ Letra da música *Apesar de Você*, de Chico Buarque, escrita em 1970. Passou pela censura prévia, foi gravada em compacto simples (Philips, nº. 365.315, 1970) e, após um mês do lançamento e milhares de cópias vendidas, foi proibida, as cópias recolhidas das lojas e, junto com o estoque das gravadoras, quebradas.

⁴ Talvez por essa razão, quando uma Comissão Parlamentar de Inquérito culpou o IBAD de corrupção e outros atos ilegais, especialmente nas eleições legislativas de outubro de 1962 e por isso, oficialmente, o fechou, ela não conseguiu estabelecer um vínculo entre o IBAD e o IPES.

caos; precisava fomentar a insatisfação na classe média e uma das formas foi assustá-la — e também os setores religiosos conservadores — com o fantasma do comunismo.

A Igreja Católica, apesar de alguns setores do clero se empenharem na busca de reformas sociais, era uma área importante dada sua comunicação com as bases populares — inclusive para a manutenção das atitudes de resignação frente ao poder — e com a classe média, e por se constituir, com as Forças Armadas, nas duas únicas estruturas de âmbito nacional. O IPES ajudava revistas ligadas à Igreja, possuía ligações estreitas com a PUC-SP e com a atual PUC-Campinas. Foi de fato o verdadeiro partido da burguesia mas, após o golpe de abril, o *complexo IPES-burguesia* foi eclipsado pelo *complexo Escola Superior de Guerra/ Forças Armadas*; entretanto, seus integrantes vão participar, em funções importantes, de todos os governos militares. Ou seja, saiu vitorioso e ajudou a demonstrar, como os fatos do passado e do presente provam, que parcelas significativas de nossas elites são econômicas mas não são necessariamente culturais. Frequentaram a escola mas muitos não se educaram, a não ser no desrespeito à sociedade como um todo, ao Estado e à natureza.

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E O SISTEMA EDUCACIONAL IMPLANTADO

Em 1964, mais da metade dos 3956 municípios brasileiros não tinha uma escola secundária e, quando a possuía, era somente na zona urbana. O ensino superior era um privilégio dos grandes centros urbanos. E o modelo de educação existente já não atendia aos interesses da burguesia industrial e do capital estrangeiro. A implantação do setor estatal de bens de produção e a instalação de empresas multinacionais — com o Estado fornecendo infra-estrutura para viabilizar a acumulação privada de capital — estimularam o surgimento de outras empresas, ampliando a oferta de trabalho, tanto de empregos sem grande necessidade de qualificação industrial como dos empregos que exigiam um certo nível de habilitação. Ao mesmo tempo, o modelo implantado com o Plano de Metas concentrava renda e mercado, restringindo as antigas formas de ascensão autônoma das camadas médias, criando, porém, novas alternativas de emprego nos setores público e privado, que exigiam maior qualificação. Contudo, a não-expansão da economia no início dos anos sessenta acabou gerando também um ritmo mais lento de expansão da oferta de ensino que, no nível superior, vai acabar gerando o problema dos *excedentes* e as manifestações pela ampliação do número de vagas.

A nova situação exigia uma *reorientação ideológica da educação*, diferente da proposta liberal do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, distante da *pedagogia libertadora* e possível de ser realizada sem a contribuição da Igreja Católica que, como instituição, havia apoiado o golpe. Isto não significou que não fosse bem-vinda a contribuição da parcela mais tradicional da Igreja Católica, para manutenção de atitudes de resignação frente ao poder. Desejava-se do sistema educacional uma melhor qualificação para o trabalho, formando u'a mão-de-obra com certa habilidade técnica e disciplinada, passiva.

Os governos militares, em seus planos de desenvolvimento, deram destaque ao setor educacional.

Os estrategistas da Revolução partem não apenas da reflexão de que um trabalhador alfabetizado é, em geral, mais produtivo do que um analfabeto (por isso MOBRAL, alfabetização das massas e curso de qualificação profissional) mas procuram também orientar a escola secundária, antes exclusivamente 'intelectualista', para o mundo do trabalho [...], profissionalizar paulatinamente o magistério [...], estimular o desenvolvimento da ciência e da tecnologia [...], adaptar a universidade às necessidades da economia, etc. (BERGER, 1976, p. 214)

Necessidades educacionais eram *necessidades de qualificação dos recursos humanos* que, superadas, nos levariam a sair do subdesenvolvimento, considerado como atraso, como etapa a ser ultrapassada, como um problema técnico. E, assim entendido, fica claro que, na realidade, se pretendia a modernização de nosso modelo de subdesenvolvimento.

A escola deveria também propagandear o projeto de integração nacional, mostrar a necessidade de se completar a ocupação do território, sem protestar contra a concentração de renda e a centralização política. A burocracia estatal elaborará os grandes projetos; o requinte técnico foi melhorado e o isolamento da gestão da questão pública foi ampliado. Modelos e padrões racionais dos planos servem para torná-los inquestionáveis. Os mesmos padrões foram levados para a elaboração dos planos educacionais, como se *despolitizar* fosse a solução, quando, na verdade, é o fracasso, pois é a politização da educação que leva à politização do planejamento e à adequação deste para a mudança da realidade. E, para impedir as mudanças não desejadas pelos grupos no poder, as decisões educacionais foram tomadas sigilosamente pelos *técnicos* ligados ao poder. Muita coisa o movimento estudantil e os setores sociais mais democráticos conseguiram impedir; todavia, após a derrota dos mesmos no final de 1968, ficou mais fácil a modernização autoritária.

Essa modernização foi realizada com colaboração externa. Logo após o golpe de 1964, foram realizados acordos sigilosos entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID ou AID), vinculada ao Departamento de Estado dos E.E.U.U. e criada após 1945, dentro do esforço de difusão e dominação ideológicas. Os acordos **MEC-USAID** desenvolveram programas de ajuda financeira e de assessoria técnica para auxiliar o governo na formulação da política educacional, utilizando-se para isso de *intermediários*, o que escondia a USAID mas deixava claro que setores internos aceitavam sua ação de doutrinação e de treinamento. Entre os objetivos práticos podemos destacar:

1. Estabelecer uma relação de eficácia entre os recursos aplicados e produtividade do sistema escolar;
2. atuar sobre o processo escolar em nível do macrossistema, no sentido de se 'melhorarem' conteúdos, métodos e técnicas de ensino;
3. atuar diretamente sobre as instituições escolares no sentido de se conseguir delas uma "função mais eficaz para o desenvolvimento";
4. modernizar os meios de comunicação de massas, com vistas à melhoria da 'informação nos domínios da educação extra-escolar';
5. reforçar o ensino superior, 'com vista ao desenvolvimento nacional'. (ROMANELLI, 1991, p. 210)

Segundo a mesma autora (1991, p. 212-213), foram feitos, entre outros, acordos para o aperfeiçoamento do ensino primário (26/06/64 e 30/12/66), para melhoria do ensino médio (31/03/65), para treinamento de técnicos rurais (05/05/66), de assessoria para a expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores do ensino

médio (05/06/66), de cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais (06/01/67) e de assessoria à modernização das universidades (30/06/66).

Essas ajudas externas à educação têm normalmente, como objetivo, a criação de novos hábitos de consumo nas camadas médias e altas, integrando essas parcelas ao mercado de consumo de padrão externo, e a *melhora* da mão-de-obra de baixo nível, para adequá-la ao estágio industrial que se pretende implantar. Quando essa *ajuda* vem em forma de bolsas de estudo, pode estar, entre outros aspectos, impondo uma concepção de ciência e um modelo de método de pesquisa, treinando conforme seus padrões tecnológicos — que serão importados posteriormente — e até favorecendo o *êxodo de cérebros*. Aqui acabaram por favorecer a importação de modelos de ensino que supervalorizavam as áreas tecnológicas (inclusive no curso superior), que isolavam cada disciplina de seu contexto social — cassando a reflexão mais profunda — e que pretendiam dar maior rentabilidade quantitativa às escolas.

Contemporâneo dos acordos MEC-USAID, bem detalhado e de maior influência (embora de menor repercussão), o **Relatório Atcon** (1966), nome que vem do fato de ter sido elaborado pelo especialista da Universidade de Houston, Rudolf Atcon, fornecia um diagnóstico aparentemente técnico dos problemas da universidade brasileira. Inspirado no modelo privatista de universidade dos EUA, propunha uma universidade em moldes empresariais, atrelada ao modelo econômico dependente imposto, vinculada, direta ou indiretamente, às instituições de ensino superior dos EUA e onde a interferência estudantil na administração fosse eliminada.

A REFORMA UNIVERSITÁRIA E OS ANOS DE CHUMBO

O Estado militar queria adequar o sistema de ensino ao modelo econômico adotado mas não tinha intenções de financiar a ampliação do ensino superior, necessidade provocada pelo crescimento da demanda. Procurou, já em novembro de 1964, acabar com o movimento estudantil através da lei 4.464 (lei Suplicy de Lacerda, nome do ministro da educação) que extinguiu a União Nacional dos Estudantes (UNE) e as diversas União Estadual dos Estudantes (UEE), criando e controlando o Diretório Nacional dos Estudantes e diretórios estaduais.

Mas a UNE resistiu⁵ clandestinamente; uma de suas lutas era pelo aumento do número de vagas no ensino público superior. Muitos alunos aprovados no vestibular não conseguiam ingressar na universidade pois as vagas não eram suficientes. O governo, para eliminar o problema sem resolvê-lo, realizou em novembro de 1968 a Reforma Universitária (lei 5.540), criando os exames vestibulares unificados e classificatórios. A reforma, que tomou como modelo “a estrutura universitária norte-americana dos institutos centrais” (BERGER, 1976, p. 179), extinguiu a cátedra, criou os departamentos, organizou a universidade em institutos, introduziu o sistema de créditos e o ciclo básico, deu ênfase às carreiras tecnológicas e prioridade à pesquisa aplicada, castrou o papel político e científico do ensino superior e criou os cursos de licenciatura curta.

A Reforma Universitária foi fruto da avaliação das funções das instituições acadêmicas frente ao modelo que se desejava implantar;

⁵ Até sua desarticulação no 30º Congresso, realizado em Ibiúna (SP) em outubro de 1968, quando 900 delegados estudantis foram presos. Depois, ela e o movimento estudantil perderam a sua força.

a perspectiva foi de avaliar a adequação da atividade acadêmica às necessidades de expansão de uma economia dependente, internacionalizada, de um modelo econômico excludente. [...] ...as mudanças propostas foram mais resultado das perspectivas do modelo abstratamente concebido do que de uma avaliação efetiva e comprometida social e cientificamente. (BELLONI, 1989, p. 57)

E os burocratas da instrução, no poder, vão perceber que

Prescrever mais educação escolar sem examinar o seu conteúdo e mapear cuidadosamente seus possíveis efeitos perniciosos significa reforçar, ao invés de eliminar, as manifestações tidas como indesejáveis. (SILVA, 1992, p. 78)

Disso é que derivaram o isolamento de cada disciplina de seu contexto social, a compartimentalização do saber, a exclusão da Filosofia e da Sociologia do currículo do segundo grau, a criação de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil, Estudo de Problemas Brasileiros, a proibição de determinados livros, a cassação de muitos professores.

Com o vestibular classificatório, acabaram as publicações das notas; só divulgavam os nomes dos candidatos de acordo com o número de vagas, o que fazia com que, oficialmente, os *excedentes* deixassem de existir. No início da década de 1970, 60% dos concluintes do colegial não ingressavam na universidade, eliminados por vestibulares com questões de múltipla escolha. Proliferaram os cursinhos preparatórios aos vestibulares, especializados em dar *dicas* aos candidatos; vão impor novos modismos na maneira de dar aulas, se beneficiar da queda de qualidade do ensino público e, muitos deles, vão dar as mãos ao regime. A escola de segundo grau passou a ser avaliada pela sua capacidade de *colocar alunos na faculdade*; e como nos vestibulares as questões de Geografia eram predominantemente dependentes de memorização e *despolitizadas*, o reflexo negativo será muito grande.

Como a demanda por vagas no ensino superior aumentou, o governo federal estimulou e facilitou a criação de escolas particulares de terceiro grau; surgiram, inclusive, as *faculdades de fim-de-semana*. O setor privado investiu preferencialmente nos cursos mais baratos, como os de licenciatura. A qualidade destes cursos deixou de ser uma preocupação governamental; aliás, dava a impressão de que ele se preocupava em *garantir a má qualidade* para evitar a formação de professores capazes de refletir sobre a realidade, visando a sua transformação. Da mesma maneira, a queda da qualidade do ensino público de 1º e 2º graus colaborou para a expansão das escolas privadas e da influência dos *modernos empresários da educação*.

Um mês após a decretação da lei 5.540/68, foi assinado o Ato Institucional nº 5 (AI-5); no ano seguinte, em agosto, houve o afastamento de um general-presidente (Costa e Silva) e a nomeação de outro (Garrastazu Médici). Começou o período conhecido como *milagre brasileiro* ou *anos de chumbo*. Do ponto de vista econômico, caracterizaram este período (1969-1974) a ocorrência de elevadas taxas de crescimento econômico, a diminuição dos índices de inflação, a maior abertura ao capital estrangeiro, o aumento do endividamento externo e da concentração de renda⁶. Colaboraram para isso a existência de um comércio externo favorável — o mercado capitalista mundial ainda estava em expansão —, a capacidade ociosa das indústrias,

⁶ Pelos dados referentes à participação da população ativa na renda nacional, os 5% mais ricos tiveram uma participação na renda nacional de 28,3% em 1960, 34,1% em 1970 e 37,9% em 1980. Enquanto isso, os 50% mais pobres viram sua participação decrescer: de 17,4% em 1960 para 14,9% em 1970 e 12,6% em 1980.

o que permitiu, no início, crescer sem importar bens de capital, a existência de um governo autoritário que, entre outros fatos, garantia o arrocho salarial, exceto para setores da classe média. A expansão do setor de bens de consumo duráveis, com a diferenciação do modelo destes bens, a diminuição do período de obsolescência e a manipulação publicitária, levaram ao alargamento da margem de endividamento das famílias e, em decorrência, à ampliação do crédito ao consumidor. No setor econômico secundário houve um elevado crescimento das indústrias de bens de consumo duráveis mas um crescimento lento de bens de produção.

O aumento da miséria em pleno *milagre econômico* foi atestado por uma ampla pesquisa sobre a alimentação, realizada pelo IBGE, em meados de 1974, intitulada Estudo Nacional de Despesa Familiar (ENDEF). Por uma semana, a alimentação de 55 mil famílias de todos os níveis de renda em todo o país foi medida, pesada e descrita; em mais de um terço dos relatórios, se constatou a situação de penúria alimentar. As análises qualitativas tiveram sua divulgação proibida e os exemplares foram escondidos nos porões do IBGE⁷. Em todas as regiões brasileiras, havia estados nos quais constava dos relatórios a existência de famílias com níveis de nutrientes inferiores aos índices mínimos que, segundo a Organização Mundial da Saúde, permitem a um ser humano se manter vivo. Constataram-se bóias-frias comendo folhas do cafezal, famílias ingerindo somente casca de batata cozida, utilizando o lixo como fonte de alimentação, comendo ratos, telhas, barro, carvão, sabão, miolo de xaxim, folhas de batata-doce, lavagem de porco, talos e folhas de abóbora ou de chuchu, minhocas e, no estado do Rio de Janeiro, "uma pesquisadora ficou estarelecida quando viu duas crianças brigando pelas suas fezes."⁸

A censura do regime castrense escondeu o Brasil real e os noticiários dos meios de comunicação se transformaram em *ventríloquos oficiais*. Antes de o milagre acabar, Raul Seixas já reclamava:

"Eu devia estar contente
Porque tenho um emprego
Sou o dito cidadão respeitável
E ganho quatro mil cruzeiros por mês
[...]
Eu devia estar feliz porque
Consegui comprar um Corcel 73
[...]
Eu devia estar feliz pelo Senhor
Ter me concedido o domingo
Pra ir com a família no Jardim Zoológico
Dar pipoca aos macacos

Ah!, mas que sujeito chato sou eu
Que não acha nada engraçado
Macaco, praia, carro, jornal, tobogã
Eu acho tudo isso um saco. [...]"⁹

⁷ Foram impressos somente 250 exemplares, com o título *Estudo das informações não estruturadas do Endef e de sua integração com os dados quantitativos*, cuja divulgação foi censurada. Os números da pesquisa que possibilitavam calcular a participação da alimentação no orçamento familiar foram usados quando, em 1979, o governo criou o Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC), base para o cálculo do salário-mínimo da época.

⁸ Fonte: Ricardo Lessa. *Retrato proibido da fome*. Revista Isto É, São Paulo, Gazeta Mercantil S.A., ano 9, n. 458, p. 30-34, 1985.

⁹ Música *Ouro de Tolo*, composição de Raul Seixas, gravada pelo autor em 1973, na Phonogram.

Reclamava sem ter uma percepção mais profunda de que o Estado brasileiro havia atingido a concepção de Max Weber a respeito do Estado Moderno. Weber dizia, no texto *A Política como vocação*, que, sociologicamente, o

Estado não se deixa definir pelos seus fins [...e que ele] não se deixa definir a não ser pelo específico **meio** que lhe é peculiar, tal como é peculiar a todo outro agrupamento político, ou seja, o uso da coação física. (1970, p. 56)

O Estado moderno é um agrupamento de dominação que apresenta caráter institucional e que procurou (com êxito) monopolizar, nos limites de um território, a violência física legítima como instrumento de domínio e que, tendo êsse objetivo, reuniu nas mãos dos dirigentes os meios materiais de gestão. (WEBER, 1970, p. 62)

Este Estado não só vai fazer a universidade produzir um *saber a serviço do poder* como fazer com que, no obscurantismo que se segue, a delação fosse um instrumento eficaz e a defesa dos valores indispensáveis à cidadania se transformasse em subversão.

Como a educação continuou sendo, mais que outrora, utilizada como um dos meios de controle social e de disseminação da ideologia do poder, e como um dos fatores para que o país atingisse o seu *destino* de potência, as iniciativas neste campo foram em todos os níveis. Foram criados, entre outros, no começo dos anos 70, o *Projeto João da Silva* para complementar a instrução por meio de uma *telenovela educativa*, o *Curso Supletivo de 2º. grau* através das ondas do rádio, o *Projeto Logos* para qualificação e habilitação do docente leigo de 2º. grau, o *Movimento Brasileiro de Alfabetização* (MOBRAL) e o *Projeto Minerva*. O Projeto Minerva, através de todas as emissoras de rádio do país, concomitantemente, num total de cinco horas distribuídas por todos os dias da semana, destinava-se à complementação dos sistemas regulares de instrução e à “*educação continuada*”. Além do fato de que todos aqueles que ligavam o rádio no horário serem obrigados a ouvir o programa, o projeto possuía “*rádio-postos*” e alunos inscritos¹⁰. Seus programas “ressaltavam insistentemente o poder da educação como instrumento de melhoria não só para o país bem como para os indivíduos” (RODRIGUES, 1981, p. 116) — como também a televisão fazia —, procurando propagar a ideologia da ascensão social por meio da *educação*. Seu pre-fixo musical exemplificava este fato:

Eu quero saber mais
Preciso saber mais
O Minerva está no ar.
Sabendo a gente sente
Que anda pra frente
E começa a melhorar.
Depois que a gente estuda,
A coisa toda muda
E o Minerva está aí pra ajudar.
Eu quero saber mais
Eu quero ser alguém.
Eu cresço com o Minerva
E o Brasil cresce também.¹¹

¹⁰ No primeiro ano de funcionamento, de outubro de 1970 a outubro de 1971, chegou a possuir (cf. RODRIGUES, 1981, p. 116) 2.577 rádio-postos e 174.246 alunos.

¹¹ RODRIGUES, 1981, p. 117

Desconhecemos quem pariu o projeto mas a insuportável dor de cabeça foi nossa e não de Zeus, que ordenou ao filho Hefaiostos que lhe rachasse a cabeça e, isso feito, dela saiu a causa da dor: a bela Palas Atena, armada dos pés à cabeça, como o regime do país. Atena, que os gregos também chamavam de menina (*pallas*), virgem (*parthênos*) e vitória (*niké*), era chamada pelos romanos de Minerva, a protetora das ciências e das artes, a inspiradora do saber e dos atos nobres. A implacável inimiga da injustiça, contrária a ódios e vinganças, emprestava aqui seu nome a um poder injusto que, estuprando o espírito de *parthênos*, buscava, em nome de Zeus Médico, a *niké* sobre a oposição, no intuito de deixá-la acéfala como a estátua de Vitória de Samotrácia.

O MOBRL, criado em 1967 e iniciado em 1970, foi outro fracasso na tentativa de reduzir a desoladora base da pirâmide escolar nacional. Apesar do dinheiro nele investido, não conseguiu colaborar para um maior decréscimo das taxas de analfabetismo — dentro do que entendiam como alfabetização¹². Muitos, por ele *alfabetizados*, voltaram ao analfabetismo pois o processo não os acessou ao mundo. Alguns, porém, dele foram para o Minerva, o supletivo e a faculdade. A quantidade passou a vencer a qualidade e a deterioração almejada para certos cursos, como os ligados à docência, foi conseguida. O diploma era um símbolo de *status*, de posse de algum saber. Os carros traziam adesivos do curso superior cursado, unindo os dois símbolos: o carro e o diploma. E este era obtido em salas de aula onde a passividade e a não-contestação eram características dominantes, com o **magister dixit**, típico dos períodos anteriores, permanecendo. A expansão da rede privada, do ensino mercantilizado, ampliou as possibilidades de acesso ao diploma, cuja porta de entrada passou a ser os vestibulares classificatórios — e não mais eliminatórios —, com várias opções de cursos e através de questões com alternativas¹³. Acabaram com os *excedentes* nas portas da universidade; agora são *excedentes diplomados* no mercado de trabalho. Outro *primeiro de abril*!

Passava-se a desconfiar do futuro, prometido na euforia das taxas de crescimento econômico e do tri-campeonato conquistado em 1970 no México, amplamente utilizado pelo regime militar. “*Ninguém segura este país*”, nem no futebol. Esta arte popular será utilizada para superar nosso complexo de inferioridade. Um regime que excluía o povo, se apropriava de uma arte do mesmo; passou também a comandar os esportes. Os jogadores precisavam de disciplina tática para comandar a batalha; soldado que não obedece, discute ordens e é criativo, devia ser excluído do pelotão. Aqui também eram necessários segurança e envolvimento: respeito à disciplina imposta e adoção de métodos modernos *como os da Europa*. Como em 1974 não se repetiu nos campos o feito de 1970, o almirante presidente da CBD colocou um militar para comandar a *seleção canarinho*¹⁴. O cartola agora usava quepe; o que não usava, batia continência. No país que era o destaque do futebol mundial ainda se dizia: *os europeus são melhores*. Sem perceber que a organização destes em campo, sua ginástica de quartel, era uma maneira de superar a falta de criatividade e não de dar condições para que ela tivesse seu espaço.

¹² As taxas de decréscimo do analfabetismo, nas décadas de 50, 60 e 70 foram, respectivamente, 11%, 6% e 7%.

¹³ As médias nos vestibulares caíram e com uma nota 2,0 — a chamada *média do macaco*, pois um grupo deles, na base do assinalar aleatoriamente a alternativa, tiraria essa média — poder-se-ia entrar na faculdade. Segundo a coordenação da assessoria técnica da Fundação CESGRANRIO em 1977, as 22.300 vagas preenchidas naquele ano seriam reduzidas para 1.998 se a média exigida fosse 4,0 e para 602 candidatos se a nota mínima fosse 5,0 (RODRIGUES, 1981, p. 124)

¹⁴ Era presidente da Confederação Brasileira de Desportos — hoje CBF — o **almirante** Heleno Nunes e o técnico da seleção, o **capitão** Cláudio Coutinho.

Um técnico de futebol, após o vexame na copa de 1974 na Argentina, ganha pelo país sede e também usada pela ditadura de lá, chegou a sugerir, num país onde o nanismo é um problema grave, que não se convocassem atletas com menos de 1,75m de altura. Limitação semelhante à que o mercado começou a colocar (1º grau completo, boa aparência etc.) para uma população que até do futebol começava a ser excluída pela perda de seus *campos de pelada*. A urbanização desenfreada, especulativa e caótica — o espaço do automóvel era mais importante que o do transporte coletivo e o do pedestre —, aplaudida como modernização, vai ocupar as várzeas com suas avenidas ou com os seus pobres. As áreas dos clubes particulares — o patrimônio privado — serão preservadas. O campo de várzea, o espaço público, que também é do rio nas suas cheias, vai ser destruído; o *celeiro de craques* pobres será destruído pela tecnoburocracia. E a análise espacial, cultural desse fato não será realizada. A Geografia dita científica se escondeu nas quantificações, a *social* foi calada pela censura, pelas perseguições e a do livro didático aplaudiu ou nada disse, o que significa que permitiu.

No futebol, o retrato: o alegre ficou triste, o envolvente virou defensivo, medroso. O sonho de milhões de meninos de um dia serem *Pelé*, a urbanização frustrou; até a rua para o bate-bola deixou de existir. A *escolinha de futebol* agora é paga; esse espaço passa a ser garantido para as classes médias e altas, as mesmas que aqui introduziram o futebol, que o pobre apropriou e superou, realizando o que deveríamos ter feito com a ciência e a tecnologia.

O poder, em 1970, ganhou mais um instrumento de manipulação; mas este, como arte, necessitava de liberdade. A crise do futebol pós-70, assim como da música popular brasileira, da literatura, do teatro, do movimento sindical, da universidade e de outras áreas, não pode ser desvinculada do momento vivido pelo país. Num modelo político-econômico que já não dependia tanto de uma *política de massas*, a rebeldia devia ser punida e ser moderno era estar em dia com os modismos externos. Isto também ocorreu nos ambientes universitários. Havia o autor da moda e o desprezo ao *ultrapassado*. Em muitos campos — a Geografia foi um deles — não se conseguiu fazer o que o povo realizou com o futebol: sobre um conhecimento importado criar algo novo, com a nossa cara, útil para a transformação, do aqui subvivido, em uma sociedade menos injusta, mais humana. A legitimidade da ciência também vem de seu casamento com a vida, como Bertoldt Brecht colocou na boca de Galileu:

Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a canseira da existência humana. E se os cientistas, intimidados pela prepotência dos poderosos, acham que basta amontoar saber, por amor do saber, a ciência pode ser transformada em aleijão, e as suas novas máquinas serão novas aflições, nada mais.¹⁵

A economia crescia mas o salário real decrescia, fazendo com que a política industrial fosse baseada na expansão dos bens de consumo duráveis e na sofisticação dos produtos pois os compradores eram os setores minoritários. O fracasso das metas de bem estar à maioria da população foi que levou à recorrência a emoções como o futebol e a exaltação da história nacional, para vislumbrar o porvir glorioso do país, já iniciado pelas grandes obras, como a Transamazônica.

¹⁵ In: Vida de Galileu. **Teatro Completo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. v.6, p. 165 (trad. Roberto Schwarz)

Ao mesmo tempo que afirmava “*integrar para não entregar*” e instalava base de pesquisa na Antártida, agindo como potência emergente, o Estado brasileiro “foi convocado a intervir na política de países vizinhos a fim de evitar que governos populares e socialistas ocupassem o poder” (ANDRADE, 1989, p. 49), atuando como intermediário da potência real. O sonho geopolítico, assim como a ideologia da segurança nacional, vinha sendo gestado na Escola Superior de Guerra (ESG), que já utilizava, para ver o Brasil no mundo, um mapa-múndi cuja projeção era a azimutal equidistante¹⁶. A ESG via uma vocação do país para potência sul-americana, controladora do Atlântico Sul mas que tinha na platina Argentina um centro regional de poder e de resistência às nossas ambições.

Nas fronteiras vazias já tínhamos criado, a partir do Estado Novo e para a vigilância, os territórios federais, em áreas fronteiriças ou em áreas avançadas, como Fernando de Noronha, pois a função era estratégica. Já a Argentina possuía em sua capital o desfecho das águas da bacia Platina, com rios navegáveis ou passíveis de adaptação para a navegação, sendo, por isso, um pólo natural de atração. Os azarados, devido ao nosso sonho, eram a Bolívia, ligada à Argentina também por ferrovia desde o início do atual século, o Paraguai —como o anterior, um país mediterrâneo— e o Uruguai, surgido como Estado-tampão; eles constituíam o espaço a ser disputado pelas duas potências. Sem rios a facilitar, ligamos a Bolívia ao nosso espaço através da E. F. Noroeste do Brasil e aproximamos o Paraguai (cujo rio do mesmo nome só é facilmente navegável por navios de médio e grande calado nas cheias) através da BR-277, estrada inaugurada em 1969 ligando Assunção ao porto de Paranaguá, e da construção conjunta da hidrelétrica de Itaipu. O porto de Paranaguá, que já havia se transformado em 1965 em área franca para o comércio exterior paraguaio, foi ampliado pela expansão da agricultura paranaense nas terras orientais do Paraguai. Os atritos com a Argentina, relativos à construção das hidrelétricas de Itaipu e Corpus, eram técnicos somente na aparência.

A tecnoburocracia econômica e política enxergava somente dinheiro e poder; qualquer queda d'água passou a ser vista sob o ângulo de sua potência em megawatts, com indiferença para sua beleza. Drummond foi preciso no poema *Adeus Sete Quedas* ao falar

.....
De um país que vai deixando de ser humano
Para tornar-se empresa gélida, mais nada.
Faz-se do movimento uma represa
Da agitação faz-se um silêncio
Empresarial, de hidrelétrico projeto.

.....¹⁷

¹⁶ Azimute, em geodésia, é um ângulo horizontal que define um rumo. Essa projeção, apesar de distorcer as formas e as áreas à medida que aumenta a distância em relação ao centro da projeção, mostra distâncias e direções exatas dos vários pontos do planeta em relação ao ponto central do mapa. Embora se destinasse especialmente à representação das regiões polares e de grande utilidade para determinar as rotas mais curtas, transformou-se na projeção geopolítica por excelência, pois permite a cada Estado se ver no centro do mundo. Outra mostra da importância política dos mapas foi o fato de, durante o regime militar, algumas cartas topográficas do IBGE na escala 1: 50.000, como a de São José dos Campos e Santos, serem segredo militar.

¹⁷ O Salto de Sete Quedas, no rio Paraná, ficou submerso com a construção da hidrelétrica de Itaipu.

A tecnologia vai nos salvar, ela é neutra, afirmavam. Criava-se uma sociedade que aceitava passivamente as soluções propostas pelos técnicos, pelos peritos, cada vez mais especializados. E se ocultavam os métodos e os objetivos da *ciência*, como a evitar que houvesse um controle externo das medidas propostas e que acabasse por desmascarar a função política da ciência e dos cientistas.

As informações, assim como a própria ciência, sofriam com a censura. A televisão, com a seleção das imagens, criava a versão desejada sobre a realidade. Nos jornais, a seleção começava na elaboração da pauta, no que devia ser perguntado e escrito sobre o assunto e na apresentação de uma só versão, a das fontes oficiais. Isso sem contar com a “*autocensura, seqüela quase inevitável da censura direta*” (ROSSI, 1994, p. 48), com o jornalista dando preferência à declaração e não à informação. O mesmo acontecia e continua ocorrendo com as notícias internacionais; elas já vêm filtradas pois

...os países desenvolvidos controlam praticamente o circuito mundial de notícias, através de cinco agências, editam 83% dos livros publicados no mundo, controlam as dez maiores agências de publicidade do mundo (sete são norte-americanas e três têm participação majoritária do capital norte-americano), produzem e exportam 77% de filmes para o cinema — e assim por diante (ROSSI, 1994, p. 79)¹⁸

Após o AI-5 (13/12/68), que deu plenos poderes à Presidência da República e suspendeu as garantias individuais de todos os cidadãos, as novas condições estabelecidas permitiram a implantação das medidas propostas em 1968 pelo relatório do Grupo do Trabalho sobre a Reforma Universitária (GTRU). Elaborado em linguagem *desenvolvimentista* e segundo os princípios de organização empresarial, objetivava adequar a universidade às necessidades da expansão econômica. O relatório do GTRU continha propostas com vistas à racionalização da universidade, ao melhor aproveitamento das condições existentes e à adequação ao modelo político-econômico¹⁹. Desejava implantar uma estrutura *moderna*, com a finalidade de fornecer mão-de-obra técnica mais especializada que aplicasse os conhecimentos tecnológicos, de possibilitar que o Estado gastasse menos com o ensino superior e de evitar a formação de estudantes e professores questionadores do sistema político. Daí as propostas da criação de fundações — onde representantes de indústrias participariam da adminis-

¹⁸ Ainda conforme nos informa Clóvis ROSSI (1994, 79) as “cinco agências que ditam os rumos do noticiário internacional são a francesa Agence France Presse (AFP), as norte-americanas United Press Internacional (UPI) e Associated Press (AP), a inglesa Reuters, a italiana ANSA e a alemã DPA, [...]” Por isso é preciso “estar consciente de que a parcialidade da informação em nossa sociedade não é um fato casual” (NIDELCOFF, 1982, p. 37) e ajudar, na sala de aula, o aluno a tomar consciência disso e aprender a descobrir esta parcialidade.

¹⁹ Entre as diversas propostas, podemos destacar: a nomeação dos reitores pela Presidência da República — inclusive de pessoas de fora do corpo docente (mas que não constou dos textos legais) —; a criação de um primeiro ciclo nos cursos universitários, visando recuperar insuficiências trazidas e orientar melhor a escolha da carreira; a instituição de cursos superiores de curta duração (licenciatura curta) para atender a regiões desatendidas ou “*atendidas por graduados em cursos longos ou dispendiosos*”; e a geração de novas vagas nas carreiras “*prioritárias para o desenvolvimento econômico*”. Propunha também acabar com o problema dos “*excedentes*” — o que acabou ocorrendo em 13/07/71 com o decreto nº. 69.908 que criou o vestibular classificatório, onde não haveria mais a nota mínima —, a realização dos exames vestibulares na mesma data em todo o país ou, pelo menos, na região; e, ainda, que o vestibular versasse somente sobre o conteúdo das disciplinas obrigatórias do segundo grau, e que fosse criado o ensino profissionalizante de segundo grau para preparar um elevado número de alunos para o mercado de trabalho, diminuindo a demanda para o curso superior. Para a universidade, propunha ainda dividi-la em departamentos, instituir a matrícula por disciplina (sistema de créditos), acabar com a cátedra e criar a pós-graduação em dois níveis: mestrado e doutorado.

tração —, de adequar os currículos às necessidades do capital industrial e de instituir o ensino superior público pago. De uma maneira geral, as medidas que foram tomadas estavam presentes nos princípios expostos por Rudolph Atcon²⁰.

Com a lei 5.540 (28/11/68 - Reforma Tarso Dutra), o decreto lei nº. 464 (11/02/69) que reafirmava a lei 5.540/68 e estabelecia normas complementares), o decreto lei nº. 477 (27/02/69) o AI-5 específico dos professores e alunos) e o decreto nº. 68.908 (13/07/71, sobre os exames vestibulares), implantou-se a Reforma Universitária, com mudança na organização e administração, conduzindo a uma centralização, interna e externa, da coordenação de todos os setores, destruindo a *autonomia universitária*. Ao mesmo tempo, o MEC facilitava a abertura de novas faculdades e de novos cursos em instituições privadas, sem infra-estrutura e com professores horistas.

A visão tecnoburocrática empresarial e autoritária levou ao aumento das exigências formais; e sendo um modelo imposto, acabou gerando *modismos de pensamento*, importados de países industrializados capitalistas e não a criação de padrões intelectuais-tecnológicos voltados para a realidade brasileira. Isto, aliás, seria difícil numa universidade caracterizada por cassações, aposentadorias compulsórias, perseguições e falta de liberdade. A farsa da neutralidade científica foi imposta, tendo como estratégia o compartimentalismo e, como subproduto, o fim da controvérsia, do debate.

Em suma: o modelo imposto, em nome da racionalidade e da modernização, procurou separar os estudantes através da matrícula por disciplina e do aumento do número de *campi* numa mesma universidade, esvaziou os cargos intermediários de direção e aumentou o controle sobre a vida universitária. Houve modernização da aparelhagem mas ocorreram inovações pedagógicas apenas formais, ao lado da ampliação da burocratização e de desestímulos à pesquisa nas ciências sociais. A Universidade ficou mais *moderna*; porém, mais conservadora do que antes.

A REFORMA NO ENSINO DE 1º E 2º. GRAUS

A passagem de uma estrutura social rural para uma predominantemente urbana — e, na região centro-sul, urbana-industrial — trouxe modificações mas não transformações na essência da sociedade. A urbanização brasileira tem sido essencialmente um processo de aglomeração metropolitana, acompanhada de uma terciarização da economia, de uma agudização dos contrastes sociais e inter-regionais, dentro de um quadro de subdesenvolvimento industrializado, demonstrando que a industrialização, por si só, não supera o subdesenvolvimento. O processo de urbanização e indus-

²⁰ Esses princípios, já presentes em alguns acordos MEC-USAID, estavam manifestos no livro **Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira** (Rio de Janeiro: MEC, 1966), onde associava o aumento do analfabetismo, da procura por escolas e da queda da qualidade de ensino ao elevado crescimento demográfico do país. Pregava a necessidade da formação do espírito cívico "e da consciência social, conforme os ideais do desenvolvimento pacífico", e defendia que não cabia à universidade ações inovadoras mas sim modernizadoras. Esses princípios também estavam evidentes no relatório da Comissão Meira Matos, criada no final de 1967, que, com o documento do GTRU, definiu, em grande parte, a política educacional que foi implantada. A comissão possuía este nome porque era presidida pelo coronel Carlos Meira Matos, da Escola Superior de Guerra. Quando general, escreveu livros sobre geopolítica, como **Brasil — Geopolítica e Destino** (Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1975), **A geopolítica e as projeções do poder** (Rio de Janeiro: José Olympio, 1977) e **Uma geopolítica pan-amazônica** (Rio de Janeiro: José Olympio, 1980).

trialização alterou o interesse das oligarquias quanto à instrução; no passado não havia interesse numa instrução massiva mas, a partir de 1930 e nos centros mais industrializados, essa preocupação aumentou.

A lenta substituição dos setores tradicionais da economia pelos mais modernos, provocou a necessidade de aumento das taxas de escolarização e de melhor qualificação para o trabalho. Porém, o modelo de escola e a política educacional não promoveram uma expansão do ensino profissional nos níveis necessários, gerando uma defasagem entre a necessidade e a oferta do ensino profissional adequado aos setores mais modernos. Muitos governos tinham mais projetos de construção de prédios escolares do que de educação; e a maioria dos sindicatos dos trabalhadores lutava mais pela ampliação de vagas nas escolas que por um ensino de qualidade. E se conseguiu mais vagas e piores escolas, ocorrendo uma democratização do acesso à escola e não ao conhecimento.

A promessa de qualificação, além de uma exigência dos setores empresariais, seria também uma motivação para a procura da escola; desta se sairia qualificado para o mercado de trabalho, que apresentava novas características e novas exigências. A retomada do crescimento econômico no governo Médici apressa a necessidade de uma reformulação do ensino anterior à universidade. Era preciso alongar a escolaridade do trabalhador, mas por meio de uma escolaridade que não o subsidiasse para possuir consciência de classe, participação sindical e criatividade e, sim, o instrumentalizasse para melhor manipulação do aparato técnico. Obviamente, esses objetivos não estavam explícitos na lei imposta ao Congresso e por ele aprovada sem discussão, em duas horas e meia e após quatro discursos, no dia 11 de agosto de 1971: a lei 5.692.

O primeiro artigo da lei nº. 5.692/71 afirmava:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Os objetivos acima expostos são os constantes da maioria das propostas sobre educação; a questão básica são as condições para sua realização. Como preparar para o exercício consciente da cidadania num regime ditatorial? Como desenvolver as potencialidades sem liberdade e diálogo? O que é preparar para o trabalho? É dotar o aluno de uma qualificação essencialmente técnica, impedir a criação e transformá-lo numa mão-de-obra obediente e disciplinada?

Nenhuma estrutura escolar é neutra; é uma superestrutura que surge da estrutura vigente da produção, da propriedade e das relações internacionais das sociedades, até porque, muitas vezes, "os povos já 'desenvolvidos' propõem e impõem suas estruturas e instituições, inclusive educativas, aos povos 'em via de desenvolvimento';" (MANACORDA, 1991, p. 5) e neles a *preparação para o trabalho* será destinada principalmente aos filhos dos proletários. Os filhos do grupo dominante e das classes médias altas terão outra preparação: para o comando. Por isso, a *preparação para o trabalho* no segundo grau, neste período, não permitirá ao aluno acompanhar todo o processo de produção, impedindo-o de passar de um ramo da produção para outro, impondo a ele o caráter unilateral da divisão do trabalho. Ou seja, não possuía

o **fim** educativo de evitar nos jovens toda unilateralidade e de estimular-lhes a onilateralidade, com o **resultado** prático de torná-los disponíveis para alterar a sua atividade de modo a satisfazer tanto as exigências da sociedade quanto às suas inclinações pessoais. (MANACORDA, 1991, p. 18)

As forças sociais que procuravam estruturar a escola brasileira, buscavam o comportamento passivo dos alunos, através de uma educação alienante que “se caracteriza por colocar os aspectos mais significativos para a vida humana na zona da penumbra” (CASTANHO 1989, 28). Afirmavam que a instrução, inclusive profissional, era uma forma de dar as mesmas oportunidades a todos, ao mesmo tempo em que escondiam as desigualdades de condições, impedindo a tomada de consciência da situação social de cada um, para conseguir do discente sua aderência ao regime sem consciência do seu papel nele.

Daí forçar a escola a trabalhar com certezas, pois a dúvida leva ao pensar e este à descoberta. Para trabalhar com verdades absolutas era necessário deixar de ensinar muita coisa; o *conhecimento produzido* se caracterizava por sua ligação com o sistema e o regime, aos quais servia e defendia. Por isso não se permitia o acesso a todo conhecimento existente; o *direito de acesso* ao conhecimento também seria seletivo. Ao público geral seriam levados os *conhecimentos* que, implicitamente, defendiam a organização da economia e do trabalho pretendida. Isso com o recurso da utilização da fala do especialista, do cientista, do dono da verdade. É adequada ao Brasil dos anos setenta a afirmação de Martin Carnoy e Henry Levin: (1987, p. 68)

O Estado legitima integralmente a ideologia empresarial, transformando pontos de vista econômicos e sociais que lhe são úteis em ‘fatos’ tecnocráticos e decisões presumivelmente baseadas em estudos ‘científicos’ e em ‘saber especializado’.

E o *substrato tecnicista* da lei imposta em 1971 se baseava no mesmo cientificismo da Escola Nova; a diferença era que os escolanovistas acreditavam no *poder criativo* da educação e possuíam uma perspectiva mais nacionalista e independente.

Entre as modificações determinadas pela lei 5.692/71, podemos destacar: a unificação dos cursos primário e ginasial num curso de oito anos (1º grau), sendo obrigatória a escolaridade de oito anos (7 aos 14 anos de idade); o primeiro grau deixa de possuir ramos profissionais (industrial, agrícola, comercial e normal) — exceto quando “o sistema não tiver recursos para prolongar a escolaridade” — e passa a ter como objetivo somente a educação geral; a eliminação do dualismo escola secundária e escola técnica no 2º. grau, que agora é profissionalizante em sua totalidade, podendo um aluno obter o certificado de auxiliar técnico (3 anos) ou de técnico (4 anos). O Conselho Federal de Educação (CFE) regulamentou mais de duzentas habilitações profissionais; e a reorganização do currículo, com um núcleo comum obrigatório (fixado pelo CFE) e uma parte diversificada, arroladas pelos conselhos estaduais de educação, para atender as peculiaridades locais. Uma parte do currículo será de educação geral — exclusiva nas séries iniciais e predominante nas séries finais do primeiro grau — e outra será de formação especial, predominante no segundo grau, para “sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho”.

A lei propunha que o trabalho se desenvolvesse predominantemente sob a forma de **atividades** (“experiências vividas”) nas séries iniciais do primeiro grau, como **áreas de estudo** (“integração de conteúdos afins”) nas séries finais do primeiro grau e como **disciplinas** (“conhecimentos sistemáticos”) no segundo grau, como procura ilustrar o quadro abaixo.

Acresciam-se ainda, como obrigatórias, as chamadas *Práticas Educativas*: Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde e Educação Moral e Cívica. A este currículo mínimo deveriam ser adicionadas as disciplinas dedicadas à formação especial. A grande quantidade de disciplinas obrigatórias foi a justificativa mais comum para não acrescentar as optativas Psicologia, Filosofia e Sociologia.

NÚCLEO	Primeiro Grau		Segundo Grau
	ATIVIDADES (1ª a 5ª séries)	ÁREAS DE ESTUDO (6ª a 8ª séries)	DISCIPLINAS
1. Comunicação e Expressão	1. Comunicação e Expressão	1. Língua Portuguesa	1. Língua Portuguesa 2. Literatura Brasileira
2. Estudos Sociais	1. Integração Social	1. Estudos Sociais	1. História 2. Geografia 3. OSPB
3. Ciências	1. Iniciação às Ciências	1. Matemática 2. Ciências	1. Matemática 2. Ciências Físicas e Biológicas

O fato de o segundo grau ser também profissionalizante era um fato positivo pois não há antagonismo entre humanismo e técnica. Como afirma Gadotti (1991, p. 33), comentando o livro *Educação e Mudança* de Paulo Freire, “uma educação que se oponha à capacitação técnica dos indivíduos é tão ineficiente como a que reduz à competência técnica sem uma formação geral humanista”.

No caso brasileiro da década de 1970, procurou-se criar uma escola que excluísse a reflexão social, o exercício da crítica e, ao mesmo tempo, não foram fornecidas as condições materiais e humanas para o ensino profissionalizante. Por isso, implantaram as habilitações mais baratas, com um conteúdo programático oficial mas não real, sendo comum uma habilitação ser fachada para o conteúdo de outra disciplina. Só podia resultar em fracasso²¹.

A escola daquela década, apesar de cumprir o seu papel ideológico, deixou de servir adequadamente aos setores econômicos dominantes quanto ao fornecimento de u'a mão-de-obra mais qualificada. Numa sociedade como a nossa, que possui escola para ricos, escola para os *outros* e um grande exército de *sem escola*, o tipo e a quantidade de conhecimento a serem definidos e distribuídos são complexos, pois o conhecimento também é tratado segundo a estrutura de classes e a posse de parte dele é força produtiva incorporada ao capital.

Aparentemente, mais sucesso obtiveram as disciplinas criadas com o objetivo de estimular o civismo oficial, de propagandear o regime: Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSP) e, no ensino superior e nos cursos de pós-graduação, Estudos de Problemas Brasileiros (EPB). Os licenciados em Estudos Sociais, Geografia e História obtinham o registro no MEC das disciplinas EMC e OSPB. A prática educativa (?) Educação Moral e Cívica teve seus objetivos definidos pelo decreto-lei nº. 869 de 12/09/1969 — sendo, portanto, anterior à 5.692 —; entre eles, destacamos:

a - **defesa do princípio democrático**, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do **amor à liberdade** com responsabilidade, sob inspiração de Deus;

²¹ A lei 7.044/83 deixou optativo o oferecimento da habilitação profissional.

c - o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;

d - **culto à Pátria**, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história;

h - o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração da comunidade;

O art. 2º. recomendava (?) que todos os professores se orientassem estritamente pelos objetivos traçados na lei; a Comissão Nacional de Moral e Civismo colocava ainda outros objetivos gerais, como

fortalecer o espírito democrático a fim de que o educando seja **guardado contra ideologias materialistas** que se opõem às necessidades dos brasileiros e aos interesses nacionais; (...); preparar o cidadão, **inclusive a mulher**, para o exercício de seus deveres como cidadãos.

Os autores do documento da referida comissão, grafaram que a disciplina — nome correto neste caso — tornar-se-ia

instrumento eficaz de preservação do patrimônio espiritual de nossa formação, historicamente cristã e, constante motivação ao desenvolvimento econômico e social do Brasil, a caminho de **seu destino de grandeza** entre as demais nações do mundo.

Sugeria vários temas, cujos enunciados já demonstravam o preconceito, a finalidade de catequização:

- a necessidade de uma religião para situar o homem no Universo ou como pré-condição para se exigir uma escala verdadeira de valores;

- **o valor da renúncia** na criação da civilização;

- valores permanentes criados pelo espírito, valores transitórios como produtos do desequilíbrio;

- os mais importantes sistemas sociais da atualidade: a democracia como espiritual, o comunismo como ateu;

- a Constituição do Brasil: **síntese das necessidades brasileiras** e dos interesses nacionais; ...²²

Para a docência dessa *disciplina disciplinadora* era ainda necessário exibir um Atestado de Bons Antecedentes, fornecido pela delegacia de polícia, "apresentar capacidades morais averiguadas segundo as prescrições e comprometer-se, por escrito, a ter por obrigação transmitir a matéria segundo as instruções dadas." (BERGER, 1976, p. 292).

Melhor exemplo de como se camuflar as metas reais através de princípios filosóficos, políticos e morais gerais, é difícil de conseguir; mas este fato permite compreender por que a escolaridade formal levou à massificação, à apatia quanto ao saber e à ausência de um civismo mais profundo.

²² Estes trechos são do texto: MEC. Comissão Nacional de Moral e Civismo, Educação Moral e Cívica, Doc. 12, Porto Alegre (RS): UFRGS, 1970. In: BERGER, M. **Educação e Dependência**, p.290 e ss. Grifos nossos. Interessante o destaque aos *grandes vultos*, talvez mais como figura indistinta do que como pessoa importante, para ficarmos com a *história dos heróis* mas sem a história do país. Defesa do princípio democrático naquele momento seria subversão se realizada por qualquer cidadão, **inclusive mulher**.

Não se está posicionando contra o civismo, o patriotismo; entendemos que patriotismo não deve ser a simples repetição de gestos e hinos — desconhecendo o significado dos mesmos —, nem os cultos impostos de personagens impostas ou a repetição de deturpações históricas que dão a um passado triste a conotação de grandioso. Ou ainda o estímulo a atitudes xenófobas e que ocultem que pertencemos a uma humanidade só, à qual devemos ser solidários. A pátria são todos e é de todos; a busca e manutenção de nossa identidade dependem da preservação do passado cultural, da solidariedade hoje e da procura de um caminho que nos leve a uma situação na qual todos possam participar condignamente da vida e do país, o que pressupõe liberdade e luta contra qualquer dominação. Devemos conhecer o processo histórico do país, combater a simples importação de soluções e falar sobre patriotismo. Isto é um papel de toda escola e não só dos professores da área de ciências humanas.

Neste assunto também se parte da concepção de história e de homem que se possui. Entendendo o homem como um ser criativo, que se realiza à medida em que, pela sua ação social, faz a sociedade caminhar, é tarefa fundamental e patriótica da escola propiciar condições para que os alunos tomem consciência dos problemas coletivos e assumam uma posição perante os mesmos. Assim, pode-se estar colaborando para a existência de cidadãos e não de pessoas passivas e facilmente manipuláveis, sonho dos que desejam a manutenção do *status quo*. Os símbolos e as tradições são importantes para a obtenção de uma identidade nacional, sem a qual é difícil a viabilização de projetos coletivos, pois quem perde a identidade, se perde. E não era este o civismo pretendido, como mostrou a própria atuação de EMC, OSPB, EPB²³ e da área de estudo que virou disciplina: Estudos Sociais.

A ÁREA-DISCIPLINA ESTUDOS SOCIAIS

A criação da área de estudo de Estudos Sociais no 1º grau e a cassação ou aposentadoria compulsória de intelectuais da área das ciências humanas, tiveram como conseqüências a quase extinção dos cursos de licenciatura de Geografia e História, o retrocesso político-cultural-social do conteúdo destas disciplinas e a perda da importância das mesmas no processo educativo. A implantação da licenciatura curta de Estudos Sociais tinha como justificativa suprir a falta de professores nas regiões mais carentes. Em um ano e meio ou em dois, seriam formados professores polivalentes, capazes de trabalhar com os conteúdos de Geografia, História e OSPB no 1º grau. Na década de 70, entre as licenciaturas curtas implantadas, a de Estudos Sociais foi a de maior resultado numérico e financeiro; e este resultado não foi obtido nas regiões carentes do país mas sim nas grandes cidades do centro-sul, possuidoras dos maiores padrões de ensino do país e sem a carência de professores.

A proliferação de cursos privados de Estudos Sociais, a não preocupação com a qualidade dos mesmos, o autoritarismo reinante, entre outros, possibilitaram que o conteúdo desta área se limitasse a descrições inofensivas, fragmentadas e inconsistentes, que ocultavam a estrutura de classes e o papel do Estado, cumprindo o objetivo de mascarar o papel das desigualdades e das injustiças na organização da sociedade e na elaboração do espaço geográfico brasileiro. A licenciatura curta

²³ A lei nº. 8.663 de 14 de junho de 1993, revogou o decreto-lei nº. 869, de 12 de setembro de 1969, e suspendeu a obrigatoriedade de oferecimento destas disciplinas. O artigo 2º. da lei 8.663/93 deixa claro que a carga horária destas disciplinas deveria ser incorporada às da Área de Ciências Humanas e Sociais, o que, na maioria dos casos, não foi feito.

se encaixava nos objetivos dos acordos MEC-USAID, que propunham a formação rápida de profissionais para a urgente necessidade de utilizar tecnologias (importadas) mais modernas; o país precisava de mais mão-de-obra especializada e a saída era a rápida profissionalização aliada à privatização do ensino, 'mais eficiente' e menos oneroso para o Estado. (CAMPOS, 1993, p. 61)

Isto requer a banalização do saber, a supressão da contradição e a inculcação da existência de uma sociedade harmônica e com iguais chances para todos.

O fato de transformarem a área de Estudos Sociais no que foi exposto acima, não significa que a mesma não possa existir como área, ou que não possua um papel fundamental no primeiro grau. Se a mesma tiver

como objeto, em última instância, o conhecimento da realidade social, cultural, histórica e política em que vive o aluno. [...] [Estudos Sociais] devem ser desenvolvidos de modo a propiciar ao aluno a reflexão sobre um mundo que está sendo construído — e do qual o aluno faz parte — que está em movimento, que está permeável à participação dele como sujeito. (LEME et al., 1986, p. 11-12)

Mas a discussão a respeito de Estudos Sociais no primeiro grau não se iniciou nesta época; ela já ocorria na busca da organização do ensino público com o Golpe de 1930, "no contexto da divulgação/absorção do ideário da escola pragmática norte-americana no Brasil." (NADAI, 1988, p. 1, c.2). Ou seja, esta disciplina ou área de estudos tem procedência estadunidense, onde já existia nos programas de ensino desde o século XVIII — vinculada ao desempenho do aluno na sua vida prática como adulto, adaptado e útil à sociedade ali constituída — ainda que tenha ganho maior alento com o *New Deal* de Franklin Delano Roosevelt, presidente do país no período 1933-45. Todavia, segundo Nadai (1988, p. 2), esta área se vinculava a três tipos de projetos. O primeiro, inclusive no tempo, identificava Estudos Sociais ao ensino de Ciências Sociais, com um "conteúdo proveniente das diversas Ciências Humanas" e com o objetivo de "divulgação do conhecimento produzido no âmbito das Ciências Sociais". A liderança e o conteúdo básico eram da História, numa concepção que enfatizava a memorização de fatos e datas tidas como importantes, da história dos EUA.

O segundo projeto era vinculado àquela tradição de *identificar a escola à vida*, tendo por meta conhecer a herança cultural, com objetivos que abrangiam desde

considerar seus semelhantes, dirigir um carro, relacionar-se com os familiares, participar do escotismo, até ler editoriais sofisticados dos jornais, para citar alguns poucos exemplos. (ORLANDI, apud NADAI, 1988, p. 2, c.2)

Não há, portanto, um conteúdo definido **a priori**; ele será selecionado conforme as necessidades dos alunos consideradas como mais imediatas e práticas, tendo como fonte qualquer ciência. O problema específico é que define o conteúdo, numa postura bem pragmática, de busca de soluções para a vida social.

Com o *New Deal* surge a terceira posição, síntese das anteriores e que possui como eixo a cidadania, a participação na reforma de um país cujo regime, com a Depressão de 29, estava em xeque. Confunde-se agora Estudos Sociais com estudos sobre a comunidade, visando preparar o aluno para viver em sociedade, partilhar seus valores e, adulto, se desempenhar bem naquela organização social. São aprendizagens úteis para se viver naquela sociedade, prevalecendo

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

O ponto de partida é o ambiente natural mas a maior ênfase é na história dos EUA, e nos estadunidenses famosos e considerados ilustres "que são tomados como referência e projetados como **modelos a serem seguidos** na formação do **futuro cidadão**" (NADAI, 1988, p. 3, c.2). O conceito de cidadania, entretanto, não é unívoco; pode ser um compromisso com os valores dominantes do local e do grupo onde a escola se localiza e, portanto, avesso a mudanças, com uma perspectiva reacionária, conservadora. Ou então para permitir que o aluno se capacite para tomar decisões, para escolher bem, dentro da estrutura sócio-política reinante no país. Esta segunda visão é mais dinâmica, permite alterações, embora estas não devam ser estruturais.

A Guerra Fria e, notadamente, os sucessos soviéticos da subida do Sputnik I (1957) e do vôo de Yuri Gagarin a bordo do Vostok I (1961), provocaram o surgimento de propostas que realçavam o estudo da metodologia das ciências naturais, como as teorias de Jerome Bruner, com base na **estrutura da matéria** e que se refere "aos conceitos fundamentais, suas inter-relações e aos métodos específicos utilizados pelos cientistas para elaborá-los". (NADAI, p. 4, c.1). Ensinar a estrutura é ensinar como as coisas se relacionam, tendo como fonte básica a área das Ciências Físicas, seguida pela de Humanas; essa proposta valoriza mais o domínio do conhecimento que da prática. Contudo, é preservado o objetivo de formar o cidadão leal ao *american way of life*, que é capaz de se sacrificar e de contribuir para garantir a permanência da *democracia americana* em seu país e em outras áreas do mundo.

No Brasil, a idéia de introdução desta área de estudo é bem anterior à 5.692/71. O movimento pela renovação da estrutura educacional brasileira nos anos vinte e no início dos anos trinta, teve como inspiração modelos dos EUA e dos países mais industrializados da Europa. A introdução de Estudos Sociais no currículo elementar ocorreu na gestão de Anísio Teixeira²⁴, então recém-chegado dos EUA, frente ao Departamento de Educação da Secretaria de Educação e Cultura do então Distrito Federal. Inspirou diretamente a publicação, em 1934 — com sucessivas edições até 1955 —, do **Programa de Ciências Sociais** para a escola elementar, cuja concepção básica é semelhante a que dominava nos EUA. Nos anos sessenta o programa reaparece, sem modificações essenciais, com o título de **Estudos Sociais na Escola Elementar**²⁵.

Essa importação de métodos educacionais, apesar de aparentar, e muitas vezes ser, uma tendência ao mimetismo, ao deslumbramento frente a fórmulas importadas, foi resultante da percepção presente em muitos de que estes métodos seriam

²⁴ Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) era formado em direito e graduado em ciências da educação pela Columbia University, nos EUA, em 1929, onde foi discípulo de John Dewey, que muito o influenciou. Ocupou diversos cargos na área de educação pública; por sua iniciativa foi instituída a Universidade do Distrito Federal (1935) e foi autor do Plano Diretor — com Darcy Ribeiro — e primeiro reitor da Universidade de Brasília. Colocava a educação como maior problema político do país e defendia a necessidade da adequação da educação à diversidade das condições concretas, acreditando que assim era um instrumento eficaz de mudança e de progresso. Dos livros escritos no período referido no texto, destacam-se: **Aspectos americanos de educação** (1928), **Vida e Educação** (introdução à pedagogia pragmática de Dewey) (1930), **Educação Progressiva** (introdução à filosofia da educação, inspirada em teóricos estadunidenses — notadamente Dewey — e ingleses) e **Em marcha para a democracia** (1934), onde propõe basicamente o exemplo dos EUA.

²⁵ Na época existia a Biblioteca do Professor Brasileiro, do MEC, e o livro foi incorporado a ela com o nome de **Estudos Sociais na escola primária** (Rio de Janeiro: MEC, 1962)

adequados ao momento sócio-político, ao projeto social que se pretendia construir. O espaço urbano teve seu proletariado ampliado; o regime desejava impor uma convivência *harmoniosa* entre as classes sociais, e a escola — uma instituição que se situa entre a família e o mercado de trabalho —, tendo as relações sociais dentro da fábrica como paradigma, poderia contribuir para isso. Estudos Sociais poderia, e era esta uma de suas funções, colaborar para a existência de uma sociedade sem divergências, sem conflitos, onde todos, independente de cor, raça ou classe — sexo, nem tanto —, deveriam contribuir de modo igualitário para a Pátria.

Todavia, entre 1930 e 1964, acabou sendo mais uma proposta indicativa, nunca chegando a ganhar a totalidade da escola; ficou restrito à escola primária. Nos períodos nos quais a liberdade de expressão não foi cerceada, chegou a ser um espaço de crítica, a se constituir em uma prática inovadora. Bem diferente, portanto, daquilo em que se constituiu após o AI-5, onde era um instrumento da política autoritária e concentradora de renda, além de ser imposta legalmente, institucionalmente, para legitimar o regime. Por isso é que a *ciência-mestra* da área de Estudos Sociais é diferente em cada situação pois, a despeito do mesmo nome, não possui sempre a mesma função, apesar de existirem objetivos gerais que permanecem, ainda que alterados na amplitude e no sentido.

Talvez por isso é que APPLE (1982, p. 75) afirma que “a área do currículo tem suas origens no terreno do controle social”. Sua função é a de promover a seleção e a organização do “*conhecimento escolar*” e os primeiros especialistas desta área estavam muito influenciados pela chamada Administração Científica, com base nas propostas de Frederick W. Taylor²⁶ e pelos trabalhos de especialistas em quantificação social. Certos *especialistas* vão definir o que consideram como conhecimento, as ciências mais importantes, o grau de acessibilidade ao conhecimento, as disciplinas que deverão se relacionar e que tipo de pessoa deve ser preparada. Há ainda um grupo que produz o conhecimento e que prepara outra parcela para executá-lo — não necessariamente para entendê-lo — pois, para eles, o desempenho escolar não precisa ser necessariamente homogêneo, pois há necessidade de um grupo menos qualificado.

Da mesma maneira, entre as diversas ciências, há a concepção de ciência que interessa ao poder hegemônico e aquelas que devem ser valorizadas — e na concepção que interessa — pela sociedade. Por exemplo: as ciências humanas e um determinado conceito que elas possuem de ciência podem não interessar ao projeto social do grupo dominante; assim, a preocupação será de descaracterizar as ciências humanas e para isto se *despreocupam* em fiscalizar a formação dos profissionais desta área. Há uma estratificação do conhecimento na sociedade e na escola; por esta razão, a integração entre todas as disciplinas escolares pode não interessar, por fazer o técnico não ser só técnico. E o mercado normalmente não deseja muita gente que pense a realidade como totalidade. As escolas, à medida que distribuem de modo

²⁶ As formas de organização do trabalho possuem uma relação direta com a base técnica de produção que, no século passado, ainda dependia muito do operário. O engenheiro Frederick Winslow Taylor (EUA, 1856-1915) efetuou a primeira medição prática do tempo de execução de um trabalho e propôs uma técnica, um método de controle de cada movimento do trabalhador, de racionalização de seus movimentos, visando elevar a produtividade. Seu ponto de partida é que, por conviver diretamente com a máquina, o trabalhador acaba por desenvolver um conhecimento que lhe permite ludibriar os chefes pois possui uma tendência para a “*indolência sistemática*”. Alguns conceitos do taylorismo (ou Gerência Científica do Trabalho) são: padronização da tarefa; cooperação do trabalhador com sugestões que, aceitas, lhe seriam conferidos honrarias e prêmios; conversar e tratar com um operário de cada vez; tentar desenvolver em cada um seu mais alto estado de eficiência e estimular a ambição pelo trabalho; conseguir que cada um faça, sem protesto e contente, exatamente o que lhe mandam fazer e no tempo estabelecido.

diferente o conhecimento — aqui no sentido de grau de aprofundamento e omissão ou não da contradição, e não quanto ao respeito aos diferentes grupos — colaboram para a manutenção da desigualdade social.

Como normalmente são “agentes da hegemonia cultural e ideológica”, as escolas “não apenas ‘preparam as pessoas’; elas também ‘preparam o conhecimento’” (APPLE, 1982, p. 16). Inculcam um conceito de realidade, de ciência, de geografia etc.; verdades tidas como universais são impostas como inquestionáveis, preferencialmente aquelas fundamentais sobre o homem, a sociedade, a construção da história, cuja compreensão só se dá através do questionamento que, se feito, estaria pondo em risco o *status quo*.

Ou seja, para se adquirir discernimento, compreensão, da atividade desenvolvida por homens e mulheres em um período histórico específico, é preciso que se parta do questionamento daquilo que lhes é inquestionável. (APPLE, 1982, p. 26)

Para se garantir as instituições e a estrutura de determinada sociedade, há necessidade de se preservar o conhecimento que permite a dominação ideológica e, se possível, naturalizá-lo, torná-lo inquestionável. Uma das maneiras de se conseguir isso é compartimentar a realidade, o conhecimento, e também promover, como se faz com a riqueza produzida, uma concentração do *capital cultural*, através da injusta distribuição do mesmo, pela dificuldade do acesso. Pois, conhecer pelas causas mais profundas é condição para mudar; desocultar é contribuir para desativar, desde que o desocultamento seja socializado, chegue aos estudantes.

Mas não se pode confundir a separação momentânea, pedagógica, não desligada da totalidade, com compartimentalização. Às vezes, é preciso desemaranhar a realidade, explicar aspectos integrantes da teia, para compreender como a aranha-sociedade construiu aquilo. Contudo, se o fio condutor é perdido, o todo se desmancha.

O que precisa ficar claro é que não é só o conflito de classes que é muitas vezes omitido mas também o conflito científico. O próprio direcionamento da pesquisa universitária e sua submissão ao mundo do capital, vão fazer com que alguns *conhecimentos* fiquem faltando pois não são pesquisados e assim não serão trabalhados nas escolas de 1º e 2º. graus. Talvez seja por isso que, na década de 70, no ensino superior, tenha ocorrido um certo desprezo pela história da ciência que seria trabalhada pelos futuros docentes. O próprio currículo universitário tem suas disciplinas selecionadas e a própria nomenclatura das mesmas reflete a concepção dominante. A pretensão, nem sempre alcançada, era formar o bom professor para o sistema, que era aquele que não contribuía para o pensar, para a descoberta da contradição.

Parece que ninguém pode ensinar bem alguma coisa, se não consegue para si uma resposta sobre a finalidade do conhecimento que aprofundou. [E], se nem o professor consegue ver significado no que ensina, que restará para o aluno? (CUNHA, 1992, p. 109)

E desde as primeiras propostas, Estudos Sociais se destacou pela

crença na contribuição harmoniosa de todos os indivíduos na edificação da sociedade; a cooperação individual na elaboração do bem comum — a interdependência entre eles — cada qual na sua função, desenvolvendo a consciência do lugar que cada um ocupa na sociedade (NADAI, 1988, p. 6, c.1)

Ou seja, todos, cada um com seu papel, através da cooperação, da integração e sem atitudes e posições radicais ou extremadas, devem contribuir para o bem estar

de toda a nação.

A colaboração dos diversos indivíduos e etnias na construção da nacionalidade brasileira é a tônica do primeiro programa de Estudos Sociais elaborado para o ensino fundamental do Distrito Federal. Na construção da **nacionalidade**, todos, igualmente — colonizadores portugueses, índios nativos, africanos, estrangeiros —despenderiam esforços nessa ação, estreitando os laços de solidariedade entre eles, o que indicaria para a criança a necessidade de se localizar nesse processo, com vistas a garantir sua continuidade. Desta forma, o devir — controlado nesta perspectiva — estaria garantido (NADAI, 1988, p. 6, c.2)

Segundo os propositores da Escola Nova, a amplitude da disciplina Estudos Sociais faria com que ela fosse mais útil ao projeto social que imaginavam que as disciplinas Geografia e História, pois estas possuíam um objeto mais delimitado, não sendo tão maleáveis. E Estudos Sociais poderia se apropriar de contribuições de diversas disciplinas, sendo portanto mais ampla, estimulando a interdependência e evitando delimitações estreitas. Para eles, a ciência é una e a amplitude da área de atuação, aliada à não divisão da ciência, abria espaços para a iniciativa, a criatividade, tanto do professor como do aluno. Delgado de Carvalho (apud NADAI, 1988, p. 7, c.1) afirmava que as subdivisões eram feitas por “comodidade de estudo, do ensino, da própria limitação do espírito”

Carlos Delgado de Carvalho, em seu livro **Introdução Metodológica aos Estudos Sociais**, publicado em 1957, colocava a sociologia como área núcleo e afirmava que Estudos Sociais tinha a finalidade de preparar o aluno para as mudanças de seu tempo — não, necessariamente, para conduzi-las —, treiná-lo para optar e ter consciência do seu lugar na sociedade. Afirmava no livro citado acima que esta disciplina era importante no papel socializador da educação:

Ao amoldar o indivíduo à vida social da família, do meio, da sociedade a que pertence, a educação desempenha um papel de socialização[...] São exatamente as ciências morais que se incumbem de formar e aparelhar o indivíduo que vai enfrentar a instabilidade e os riscos da sociedade em que vive. Eis pois, o problema de Estudos Sociais, isto é, da parte mais prática das ciências morais[...] (CARVALHO, 1957, apud HÖFLING, 1986, 26)

Por isso, valorizava a cooperação como instrumento de superação de conflitos e desarmonias, e a escola como um meio de promover a mudança da sociedade pela modificação do comportamento dos indivíduos. Ou seja, acreditava no poder da educação como promotora de mudanças na sociedade, e nela — e para isso — o papel prioritário seria de Estudos Sociais. Vinculava os objetivos gerais da educação a Estudos Sociais, não colocando a realização destes mesmos objetivos como função das outras disciplinas escolares. Entendia a sociedade como um somatório de indivíduos que funciona de modo orgânico, funcional. E nela a criança deve ser formada para viver no futuro, um futuro que, como o presente, tem o progresso técnico como motor.

A partir dos anos 30, portanto, os Estudos Sociais penetram no currículo da escola elementar de forma mais duradoura em alguns estados, como por exemplo em Minas Gerais, onde a partir de um convênio do ponto IV, entre o governo brasileiro e o norte-americano, foi organizado, em 1953, um Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino

Elementar, mais conhecido pela sigla que o popularizou — PABAAE. Entre seus objetivos principais, estava a produção e adaptação de material didático e a promoção do aperfeiçoamento de professores das escolas normais e de orientadores do ensino primário. (NADAI, 1988, p. 7, c.1)

O programa, que permitiu a publicação pela USAID de alguns livros estadunidenses sobre o assunto, objetivava *aperfeiçoar* os que preparavam as futuras professoras e os que possuíam grande influência na pedagogia das escolas elementares. A assistência *técnica* era um instrumento importante de transferência de modelos e entre as recomendações do “*Ponto Quatro*”²⁷ estavam concessão de bolsas de estudo, auxílio a instituições de ensino, assessoria a planejamento e envio de professores e instrutores.

No ensino secundário foi permitido o funcionamento de classes experimentais de Estudos Sociais (Portaria do MEC de 02/01/1959). A lei 4.024/61 a incluiu no rol sugerido pelo Conselho Federal de Educação (CFE), das disciplinas optativas para o ensino médio. Essas aberturas permitiram que, em São Paulo, fosse incluída nos currículos do Colégio de Aplicação da USP e dos Ginásios Vocacionais e Pluricurriculares. Aqui ela surge como área — nos Vocacionais como área-núcleo —, integradora basicamente dos conteúdos de Geografia e História, que não perdiam suas identidades, seus campos de atuação; contudo, ainda que de uma forma mais crítica e participativa, a ênfase ainda era na *harmonia social*, através da solidariedade, da cooperação. E não deixaram de ser, por isso, uma experiência importante, que foi fustigada pelos governos militares, pois estes não permitiriam um ensino que pudesse levar à contestação do regime imposto.

O bloco no poder após 1964 — caracterizado pela diminuição do peso da burguesia industrial nativa e pela presença como fração hegemônica da tecnoburocracia militar e civil aliada ao grande capital de origem externa — alijou os outros setores da sociedade civil do controle do Estado, principalmente os assalariados e seus aliados, que perderam, inclusive, suas organizações representativas. As decisões, agora de gabinete e através de consultas somente à fração hegemônica, reforçaram o poder da tecnoburocracia estatal.

²⁷ Em março de 1947, o presidente Truman, iniciou oficialmente a doutrina que leva seu nome, ao proclamar que os EUA deveriam *ajudar* qualquer país ameaçado de deixar sua órbita de influência: “Os povos livres do mundo olham para nós esperando apoio na manutenção de sua liberdade”. O objetivo específico era conter o avanço da influência soviética em qualquer parte do mundo. No final do mesmo ano (Rio de Janeiro — 02/10/47) os EUA tinham criado o Tratado Inter-Americano de Assistência Recíproca (TIAR), com o objetivo de combater “ameaças externas”. Em 1948, surgiu a Organização dos Estados Americanos (OEA) que garantia a hegemonia estadunidense e o alinhamento político da América Latina ao **Big Brother** setentrional. Tudo isso sem largar o **Big Stick**.

Em um discurso pronunciado em 1949, Harry Truman falou sobre a necessidade de investimentos em áreas atrasadas, até como forma de garantir a expansão do comércio de seu país; como essas declarações integravam o ponto nº. 4 — e final — de seu discurso, ficou conhecido por este nome. Ao contrário do Plano Marshall, que dispôs de US\$17 bilhões, o Ponto IV resultou na aprovação de uma verba de US\$35 milhões. Propunha essencialmente fornecer programas de assistência técnica e ajudar na exploração de matérias-primas. No Brasil, sua atuação destacou-se na assistência a programas de saúde, a treinamento industrial e prospecção de minérios. “Os programas de assistência agrícola e educação rural permitiam o levantamento de informação minuciosa dos recursos existentes e potenciais de agricultura brasileira, assim como os acordos de assistência técnica embutidos no Ponto 4 permitiam o levantamento minucioso do potencial do subsolo brasileiro.” (MOURA, Gerson. **Tio Sam chega ao Brasil**. 4a.ed. - São Paulo: Brasiliense, 1986, p.80-81)

Em 1967, o programa paulista para Estudos Sociais na escola primária ainda colocava como uma **área**

“que tem como objeto de estudo o homem em sua interação com o meio físico e social e vale-se da contribuição de diversas ciências como: Economia, História, Geografia, Antropologia, Ciência Política, Sociologia e outras. [...] dando maior relevo à ação e ao comportamento e não à assimilação passiva dos conhecimentos” (NADAI, 1988, p. 7, c.2)

Mas o parecer 853, do CFE, de 12/11/71, *disseminou* Estudos Sociais para todo o primeiro e segundo graus como núcleo comum, obrigatório, substituindo Geografia e História. Os conteúdos destas deveriam evitar qualquer *politização* e seriam agora fundidos com a estranha novidade chamada OSPB. O objetivo geral explicitado no parecer 853/71 era

o ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo em que não só deve viver, como conviver, sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil, na **perspectiva atual de seu desenvolvimento**. (HÖFLING, 1986, p. 28; grifo nosso)

OSPB foi introduzida para reforçar, no plano do discurso, o civismo e a preparação ao “*exercício consciente da cidadania*”²⁸, numa sociedade caracterizada, não pela divisão ou pelas diferenças mas pela organização e harmonia. Entretanto, a idéia de cidadania pressupõe igualdade, corresponde a direitos e deveres iguais, principalmente de participação, impossível num regime que suprimia direitos elementares. Não havia isonomia — igual participação dos cidadãos no exercício do poder — e nem isegoria, igualdade de direito à palavra na assembléia. No lugar de isocracia, uma aristocracia tecnoburocrática, almejando imitar a Esparta clássica onde o soldado (hoplita) era o cidadão e vice-versa; no lugar do *peithós* (força de persuasão) o poder do *phobos* (temor). Isto impossibilitava o exercício da cidadania, pois

toda vez que se trata do exercício da cidadania— mesmo com objetivos diferentes, visando à preservação ou transformação de uma situação existente —, trata-se da participação do indivíduo no processo de definição dos rumos da sociedade em que vive, através de diferentes níveis e formas de atuação possíveis. (HÖFLING, 1986, p. 49)

Naquele momento, o que se queria, através da descaracterização de Geografia, História, Filosofia e Sociologia — disciplinas com método e objeto próprios e que seriam aglomeradas em Estudos Sociais — era estabelecer uma finalidade essencialmente doutrinária. Naquela ocasião, útil à pátria era a pessoa que agia conforme os preceitos morais e políticos determinados pela fração hegemônica. Para isso se procurou anular a consciência de classe, pois ela, quanto mais clara, mais leva à participação política. Desejava-se, na escola, uma disciplina para disciplinar, para garantir a harmonia social, para formar homens e mulheres dóceis e conformistas nos quais seriam inculcados os valores da fração dominante. Sua função era de justificar a política do momento e exilar da sala de aula a reflexão crítica, a dúvida, a contraposição.

²⁸ Na prática, a proposta da época também colocava esse objetivo como função de uma disciplina e não tanto de toda a escola; e a cidadania como um conceito a-histórico, descontextualizado. E não podemos esquecer que, na formação da cidadania, não há uma relação direta de causa e efeito entre o ensinar e o viver, pois as outras instituições, os meios de comunicação, as próprias situações vividas etc. são também fundamentais nesta formação. OSPB, além de não cumprir os objetivos explícitos, fragmentou mais ainda o conteúdo de Geografia e História e colaborou também para a diminuição da carga horária das mesmas.

E isso num período em que a demanda por escola foi ampliada mas as vagas na escola pública não a acompanharam, garantindo espaço e lucro ao setor privado.

No primeiro grau, os conteúdos sistematizados de Geografia e História foram retirados; no segundo grau, seu espaço foi reduzido para dar lugar às atividades do ensino profissionalizante implantado. A lei 5692/71 vai atribuir menor importância ao conhecimento “*dos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos da realidade em que vive o educando*” (LEME, *et al.*, 1986, p. 2), trabalhado principalmente pelas disciplinas não técnicas, que terão sua carga horária reduzida em favor das disciplinas técnicas. Professores de Estudos Sociais no primeiro grau passaram a ser formados através da licenciatura curta, pobre por si só e mais ainda por ser feita somente pelo setor privado que, com raras exceções, tinha maior preocupação com o lucro do que com a educação. Formavam-se professores para serem generalistas, polivalentes, superficiais, vulgarizadores de conhecimentos, cuja finalidade, muitas vezes, nem eles sabiam. Assim formados, tenderiam a transmitir o conhecimento — já interpretado — de forma estática e fragmentada, não conseguindo “*ultrapassar o nível aparente do conteúdo tratado*” (CAMARGO; ZAMBONI, 1988, p. 26 c.1). Somente o professor que possui o domínio do conteúdo é que pode trabalhar com a dúvida; e a formação ligeira que lhe era dada o transformava num agente descaracterizador da Geografia. Por isso que

avaliando a trajetória do ensino de Geografia destacavam-se não só a fragmentação, o isolamento dos temas, a parcialidade ou inadequação dos dados apresentados que, por sua vez, se tornavam equivalentes da própria observação dos fenômenos. (...) [E] ao não ser difundida como ciência, a Geografia ainda é reconhecida como pólo de irradiação de informações de maior ou menor atualidade, especialmente voltada para a distribuição espacial de fenômenos que seriam compreendidos em outras esferas do conhecimento. (TURRA, 1994, p. 33, c.1)

Ou seja, a Geografia nesta época não foi impedida de continuar o que era na maioria dos casos; tentou-se impedir que mudasse e conseguiram que piorasse. Não pensando relacionalmente, colaborava na crença comum da necessidade daquela ordem para ter progresso, daquela segurança para ter desenvolvimento. Memorizava convicções e conceitos elaborados por outras áreas, não refletindo sobre os mesmos. Adotava alguns critérios estatísticos (crescimento do PIB, renda **per capita**, queda do índice de mortalidade geral e outros) para justificar as *melhorias* que estavam ocorrendo, além de propagandear o neomalthusianismo e omitir Josué de Castro.

O norte do segundo grau passou a ser os exames vestibulares. Se estes passaram a considerar nas questões — assim como nos exames supletivos — a geografia como uma *cultura de almanaque*, a maioria das escolas também assim o fez, pois passou-se a considerar como boa escola aquela que aprovava seus alunos nos exames vestibulares. Conteúdo adequado é aquele que *cai no vestibular*. Na maioria deles, e nos exames supletivos, as questões passam a ser as *objetivas*, com questões como: *assinale a alternativa que possui o maior produtor de mercúrio, o ponto culminante dos Andes é ..., qual das cidades abaixo é chamada de Cidade Luz ou de Cidade Eterna, Veneza Brasileira etc.* Dessa maneira, o segundo grau perdeu sua identidade; não profissionalizava seus alunos e se transformou em pré-vestibular — e não em pré-universidade.

Colaboraram ainda para isso, a redução percentual dos investimentos públicos na área de educação, a queda dos salários e a deterioração das condições de trabalho dos professores e a ampliação da presença de livros didáticos consumíveis, descartáveis, repletos de figuras e vazios de conteúdos significativos. Mais prédios foram construídos mas que alojavam escolas mais pobres cultural e materialmente,

onde o coletivo docente não tinha o comando do projeto pedagógico. Não havia espaço para novos projetos pois tudo já estava definido; porém, ainda que poucos, existiam núcleos de resistência que lutavam contra esta área-disciplina e, no bojo desta luta, docentes e suas entidades passaram também a avaliar a história do ensino de suas disciplinas. Queriam-nas de volta mas não mais como antes. Para isso, na pós-graduação, surgiram pesquisas sobre Estudos Sociais e os livros didáticos, e nas universidades muitos se voltaram ao estudo de produções teóricas.

Estudos Sociais, como disciplina, conseguiu uma unanimidade: o repúdio das associações ligadas às áreas afetadas diretamente. Seu grande *mérito* foi conseguir descaracterizar Geografia e História que, se já não iam bem, conseguiram atingir o fundo do poço.

A criação do professor polivalente, com a desculpa de que, nas áreas carentes, era preferível o *curto* ao leigo, poderia, por exemplo, ter sido aplicada também aos profissionais de medicina, odontologia e engenharia, dada a existência de muitas áreas carentes destes profissionais. Por que só o magistério pode ser *curto*? Por que sua formação pode ser menor que a do pesquisador ou bacharel? Como já vimos, o critério para o funcionamento dos cursos *curtos* não levou em conta as necessidades regionais, o que prova sua falácia. O objetivo que parece mais próximo da realidade era o de piorar a qualidade de ensino.

O professor *treinado* de modo superficial e generalizante seria o mais adequado para tratar com passivos receptores de informação e mantê-los assim, evitando o pensar, o refletir. Juntam-se a isso salas superlotadas, ausência de infra-estrutura, reduzida carga horária para a disciplina e, por consequência, excessivo número de classes para o professor. E desqualificando sua formação acadêmica — através de diversas *introduções* que o deixam no *hall* de entrada do conteúdo — ficou mais fácil desqualificá-lo como profissional.

Nesta situação, o livro didático foi deixando de ser um referencial para a preparação das aulas ou o texto de apoio para o aluno estudar em casa, para se transformar no definidor do conteúdo e da metodologia; até os exercícios já estavam prontos no *Livro do Professor*. Não que o livro didático — da maneira citada — fosse a causa do problema; foi o resultado da situação que citamos. Licenciados *curtos* não possuem conteúdo suficiente para dar aulas nem de História nem de Geografia, quanto mais realizar a inter-relação entre as diferentes ciências, o que era a proposta oficial de Estudos Sociais. Interdisciplinaridade não é “a formação superficial de pesquisador polivalente, mas a tentativa de integração de conteúdos a partir do conhecimento profundo do especialista.” (HÖFLING, 1986, p. 33)

Consequência grave disso foi que os alunos que chegavam ao 2º. grau não possuíam um conhecimento adequado do tempo e do espaço. E a maioria, que já foi excluída durante o primeiro grau, ficou sem saber sobre a formação social e espacial do seu país, sem saber “nem de onde veio e, menos ainda, para onde vai” (ARROYO 1988, 18, c.1). Desconhecendo como o país chegou até aqui, fica difícil — se a vida não ensinar —, como eleitor, saber para onde o país deve ir. Marginalizado das decisões, será um cidadão de segunda categoria, pois cidadania traz consigo a noção de participação (que pode ser conservadora ou transformadora, ativa ou passiva) com qualidade. Participar é posicionar-se frente às idéias, aos fatos... e poder expressar essas posições. Para isso é preciso a garantia do espaço de participação e a compreensão da sua sociedade que, sendo superficial, leva a posicionamentos inconsistentes e de fácil manipulação. A efetiva participação já deve existir na escola e depende muito do professor. Mas este, também, “não conseguirá expressar sua visão de mundo sem uma teoria que o oriente. A postura frente à realidade é também uma postura metodológica.” (CAMARGO; ZANBONI, 1988, p. 28, c.2)

A maioria dos professores egressos do ensino superior na década de 70 vivenciou uma Universidade que não gerava saber, que difundia um conhecimento vigiado e ultrapassado e que cumpria, em boa parte, o papel que lhe foi conferido: ser servil. Por isso, se por meio do ensino de Estudos Sociais, muitos colaboraram para a manutenção do controle social através da preservação e distribuição da *cultura* selecionada pelo regime — pois a inculcação reprodutiva do conhecimento oficial facilita a dominação disfarçada de ensino —, eles não podem ser **a priori** condenados por isso pois, e isso é muito importante, não há, necessariamente, uma manipulação consciente por parte daqueles que trabalham na escola. O professor ao chegar a uma escola já possui certas normas interiorizadas: as normas do consenso e a referência à escola que freqüentou.

Para se fazer um diagnóstico correto da sociedade, é preciso, em primeiro lugar, saber como ela funciona. Quando ela é um corpo doente, tem que se ter em mente a sociedade ideal, para poder apontar a direção da mudança. Dar a aparência de que *as coisas* vão bem, quando não vão, é uma forma de impedir o pensamento, a reflexão, pois é o problema que nos faz pensar. Por isso, os livros de Estudos Sociais lançados na época vão trabalhar com um conteúdo parcial, a-histórico, fingidor de neutro e *centrado no consenso*.

OS LIVROS DIDÁTICOS CONSENSUAIS

A concretude dos valores presentes no ato de ensinar pode ser verificada na análise dos livros didáticos, onde as relações entre o conhecimento manifesto e o oculto, bem como os critérios de seleção, organização e avaliação, se tornam explícitos, sendo possível

apreender formas de compreensão do modo como os tipos de recursos e símbolos culturais, selecionados e organizados pelas escolas, estão dialeticamente relacionados com os tipos de consciência normativa e conceitual 'exigidos' por uma sociedade estratificada. (APPLE, 1982, p. 10)

Aspectos culturais de consenso e configurações ideológicas que interessam à facção dominante são, normalmente, apresentados como objetivos, neutros, naturais, verdades não questionáveis e legitimados pela autoridade do professor ou da *ciência*.

Um dado cultural não pertence necessariamente a todos e é transmitido porque interessa a algum setor da sociedade. O conteúdo selecionado implica, de modo consciente ou não, em opções ideológicas. Quando o conteúdo retira o processo histórico de sua construção, sendo dado como se a realidade existente sempre tenha sido da forma exposta, passa a idéia que deve ser aceita como é e ponto final. Uma das maneiras é dar ênfase num indivíduo abstrato — não a um ser econômico e social —, não situado historicamente, e colocar o capital cultural de uma classe como se ele fosse de todos e como se todos tivessem igual acesso a ele. Pois

a estabilidade ideológica e social baseia-se em parte na interiorização, bem no fundo de nossa mente, dos princípios e das regras do senso comum que dirigem a ordem social existente. Sem dúvida, essa saturação ideológica será mais eficaz se feita nos primeiros anos de vida. (APPLE, 1982, p. 69)

Quanto mais alto o grau de estudo, maior a necessidade de justificação pois o estudante já pensa e se exprime melhor verbalmente. Por isso, é preciso mais cuidado em demonstrar que os fatos têm se mantido estáveis, consensuais, o que se consegue abolindo a História como processo, abolindo a História do conteúdo dado, omitindo que o mesmo é uma criação social vinculada à situação que o produziu. É procurar isolar o conteúdo dos processos políticos, procurar *desideologizá-los*. Daí a eliminação do conflito, colocando-o como mau, “em lugar de ver o conflito e as contradições como as ‘forças propulsoras’ básicas na sociedade” (APPLE, 1982, p. 132), e não citando exemplos que demonstrem a importância do conflito na produção do conhecimento.

A escola da década de 1970 se propôs a modernizar, a apresentar o conteúdo com formas mais modernas mas na realidade desejava, através da forma, esvaziar o conteúdo, mostrando mais a caixa que os sapatos e, se estes apareciam, vinham sem o processo de trabalho que os criou, pois isto seria incluir a história da classe operária. Afirmavam que a escola ia melhorar mas o que se queria era padronizar²⁹. Havia um modelo imposto de escola e a imprensa e os pais só a contestavam quando a mudança era para transformá-la em contestatória; ou seja, a contestação era para impedir que a mesma ocorresse. A visão positivista, da não alteração ficou sedimentada; devia-se colocar o projetor de slides (ou hoje, o computador) para que o ensino permanecesse o mesmo.

Numa sociedade capitalista estruturada como a nossa da década de 70, as escolas deveriam desempenhar, também e fundamentalmente, a função de inculcar a ideologia dominante e tiveram no livro didático um dos grandes veículos para exercer essa função. Isto desde as quatro primeiras séries do primeiro grau pois este é o grau escolar que abrange a maioria da população. Esta, apesar do papel que ocupará no sistema de produção, acabará por não se ver pertencendo a uma classe antagonista; se enxerga diferente e, muitas vezes, aspira ser como a dominante. No início do primeiro grau a clientela é ainda acrítica³⁰ e, como o mundo real impedirá a continuação da escolaridade da maioria, não terá acesso a conhecimentos mais profundos na maturidade exceto se, por sorte ou por se integrar a sindicatos mais atuantes, receber uma contravisão.

O mundo descrito nos livros didáticos, na maioria das vezes, não corresponde ao mundo real. Introjeta-se, de modo inconsciente, um mundo imaginário como real para manter este último e não superá-lo. Estuda-se a sociedade não tendo o homem, nas suas reais condições, como objeto. Inculca-se não somente uma ideologia, uma única visão do mundo mas também um modo de pensar, uma estrutura de pensamento. O mascaramento da desigualdade é o que ajuda o seu prosseguimento. Num regime claramente autoritário, se isso não se consegue por bem, o *aparelho repres-*

²⁹ Por isso há necessidade de massificação, não fazendo do aluno alguém que usa o livro como apoio, mas como um consumidor de uma mercadoria. Heloísa D. Penteado afirma que já teve obras didáticas solicitadas mas rejeitadas pelas editoras “porque se dirigia a um professor diferenciado. Baseavam-se, para esta afirmação, no fato de o livro solicitar trabalho de observação, ou de figuras e fotos nele contidas sobre o tema tratado, ou da própria realidade circundante do aluno e por apresentar questões que admitam várias respostas.” (PENTEADO, 1993, p. 57)

³⁰ O que pode acontecer com uma criança que, ainda nesta fase, entra em contato com o trecho abaixo, encontrado em dois livros — um para a 3ª. série e outro para a 4ª. série — e de autores diferentes:

“Recebeu D. Pedro II (...) um preto velho que se queixava dos maus tratos:

- Ah! meu Senhor grande, como é duro ser escravo!

- Tem paciência, filho. Eu também sou escravo... das minhas obrigações, elas são muito pesadas.” (NOSELLA, 1980, p. 144).

sivo do Estado garante o que os *aparelhos ideológicos do Estado* não conseguirem. Nos meios de comunicação é que os dois setores trabalham de modo exemplar e conjunto: o repressivo censura e/ou prende pensantes discordantes e o ideológico legitima o regime e esconde a opressão, pois monopoliza a comunicação de massa.

É preciso ter claro que ideologia não significa necessariamente mistificação, falsidade; é ela o grande *suporte teórico* da compreensão da realidade e numa sociedade de classes é parcial e referente a setores majoritários ou não. Os grupos que dominam têm clareza da injustiça, aceitam-na mas não permitem a dissecação desse suporte, para evitar sua transformação pois seriam prejudicados. Daí partirem para a censura e para a tentativa de universalizar valores que são particulares, de uma só classe. Coloca-se como de todos o que é privilégio de alguns, impossível de ser mantido se de todos fosse. Decorre disto o discurso que abole a contradição, que estabelece uma unidade social inexistente e que se junta à *ciência* — taxada de neutra — para garantir maior adesão através da *naturalização* da desigualdade, dando ao presente um caráter de eterno. Como se a sociedade quisesse abolir a sua história.

E isso num país que se diz católico, que afirma praticar uma religião que é histórica e que, diferentemente de outras, se baseia num personagem real, cuja biografia foi marcada pelas características do tempo e do espaço vividos. Alguns livros didáticos de Estudos Sociais parecem o Novo Testamento: mais preocupados com a catequização do que com a história da ciência. E alguns autores são semelhantes aos evangelistas ao menos num aspecto: não se sabe direito quem são.

É por volta de 1930 que o livro didático brasileiro começou a ampliar sua presença. A desvalorização da moeda nacional, em virtude da crise, levou ao encarecimento dos compêndios estrangeiros e tornou o livro brasileiro mais competitivo. O Estado Novo toma algumas iniciativas para facilitar a distribuição de obras nacionais, notadamente as que não iam contra as características do regime autoritário. Em 1937 foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública³¹. No final de 1938 foi definido pela primeira vez, oficialmente, livro didático: "Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares" (Decreto-lei 1.006/38, art. 2º, parágrafo 1º); o mesmo decreto criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), cujos doze membros possuíam mais a função de censores do que de analistas da qualidade científica-pedagógica dos livros que deveriam ser editados ou traduzidos. O Decreto-lei 8.469/45 oficializou o que já era praticado pela CNLD, ao afirmar que os livros didáticos

não devem despertar ou alimentar as controvérsias entre as classes sociais, raças ou denegrir as Instituições Nacionais, a família, a escola e, principalmente, não conter pregações ideológicas explícitas ou implícitas contra o regime político vigente. (PIQUÉ, 1995, p. 10)

Na década de 60, os acordos MEC-USAID garantiram u'a maior presença de livros de origem ou influência estadunidense, notadamente na área de Ciências Físicas e Biológicas, priorizada no pós-64. Em 1967, com o propósito de produzir e distribuir material didático para as escolas, foi criada a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME). Em 1970, foi implantado o sistema de co-edição da FENAME com o

³¹ O INL, que no início co-editava e distribuía livros às bibliotecas públicas, de 1971 em diante passou também a co-editar livros didáticos para o ensino primário. Posteriormente, a co-edição foi estendida às outras séries, sob a responsabilidade da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que, através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), distribuiu 4,5 milhões de livros em 1990 (num universo de 28 milhões de estudantes) mas possuía pretensões de decuplicar essa quantidade.

empresariado nacional e, em 1971, é promulgada a lei 5.692; após esta data verificou-se um grande aumento da produção de livros didáticos, elaborados conforme as propostas das secretarias estaduais da educação e, por isso, com a seguinte observação na capa: “*elaborado de acordo com os guias curriculares*”. Surgiram também neste período os cursos de licenciatura curta, marco da piora do sistema de formação de docentes e do aumento da dependência dos mesmos em relação aos livros didáticos. Estes,

a fim de atenderem ao mercado, mostram um uso exagerado de pretensos elementos motivadores, como cores nas ilustrações, caricaturas, exercícios do tipo quebra-cabeça e inúmeros exercícios tipo ‘estudo dirigido’, que ocupam horas dos alunos na simples transcrição de trechos do próprio livro. (PIQUÉ, 1995, p. 9)

Foi também o período do reinado do livro descartável, aquele que reúne o texto do conteúdo — preso às prescrições oficiais — seguido de exercícios que deveriam ser respondidos no próprio livro; ou seja, para durar um ano e fazer a alegria das editoras. Além de procurarem seguir o modelo do ensino programado da corrente behaviorista — caracterizado pelo *caráter mecânico e repetitivo* das atividades propostas —, deixaram de ser um instrumento-auxiliar e se transformaram na *bíblia* da sala de aula. O que era para ser um recurso vira o curso, anulando o professor que deveria ser, entre outras funções, o elo de ligação entre o livro e a realidade dos alunos. Em muitas escolas, o planejamento de curso apresentado é a cópia do índice do livro didático adotado.

No contexto da década de 1970, o livro didático refletia o que o poder pretendia com a disciplina; não é simples coincidência os livros apresentarem o mesmo conteúdo e a mesma distribuição pelas diferentes séries. Como se desejava uma disciplina com abordagens superficiais e pouco preocupada com a formação global, os livros vão procurar cumprir este papel, apresentando

a realidade social como algo estático, sem movimento, acabado, impermeável a questionamentos em geral. Nessa concepção de sociedade, a atuação das pessoas se restringe ao cumprimento individual de seus direitos e deveres, abrindo-se exceção apenas aos heróis que individualmente fazem a História, o que expressa uma visão ultrapassada de História. (LEME et al., 1986, p. 4)

Aquilo que os autores do texto acima afirmaram que Estudos Sociais podia fazer no primeiro grau — e que aceitamos, desde que seja como área e não como disciplina —, não era realizado:

...propiciar ao aluno a reflexão sobre um mundo que está sendo construído — e do qual o aluno faz parte — que está em movimento, que está permeável à participação dele como sujeito” [e que é possível] “quando se parte de questões da realidade vivida pelo aluno; quando se oferecem condições para que o estudante estabeleça relações diretas com o meio focalizado (...); quando se enfatizam a pesquisa e o estudo por parte do aluno; [...]; quando se possibilita que o aluno se expresse frente aos temas em discussão; [...] (LEME et al., 1986, p. 11)

Só assim ele poderá perceber "que vive em um espaço dinâmico (...) constantemente transformado pelas relações sociais entre os homens, pelo trabalho e pelas manifestações culturais, sendo, portanto, um 'espaço histórico'." (LEME et al., 1986, p. 85)

Mas o que se viu foi um saber transformado em verdade inquestionável, versando sobre uma realidade analisada com olhos etnocêntricos, o que obscurecia essa realidade quanto ao seu presente e ao seu passado, e dificultava a sua compreensão. Esse etnocentrismo, aliado a uma postura evolucionista que passa uma idéia linear da história humana, como se esta fosse seqüencial, contínua, dividida em etapas necessárias, e que estava presente na obra de Aroldo de Azevedo, permaneceu. Os *valores ocidentais* eram ressaltados e os outros valores omitidos ou distorcidos. O mundo era visto de modo eurocêntrico, analisado como se todas as sociedades tivessem — ou devessem possuir — os mesmos valores. O ponto de referência era a *cultura ocidental*, aceita de modo acrítico; e possuir uma cultura diferente era ser inferior. Toda cultura é, de certa maneira, etnocêntrica mas "a ocidental não é só etnocêntrica como também etnocidária. (...) reconhece a diferença como um mal que deve ser sanado através da transformação do outro em algo idêntico ao modelo imposto." (TELLES 1984, p. 42)

E o que tem caracterizado o *olho ocidental* é o capitalismo, que procura ver qual a utilidade de tudo — pessoas e natureza — para a produção, para o lucro máximo. O homem deve ser instruído, adestrado para a produção e, na velhice ou na doença, descartado. A natureza é vista como matéria-prima; olha-se para descobrir sua utilidade e não para admirá-la, para vê-la como uma expressão de vida. Omite-se que as maneiras de se relacionar com a natureza derivam do modo de produção e, portanto, há várias.

Esta era outra característica de muitos livros: a omissão das desigualdades sociais, das diferenças culturais, do racismo, da luta pela terra; ou seja, recusavam-se a refletir sobre as desigualdades, exorcizavam as contradições. Não havia a memória do derrotado, a barbárie do civilizado europeu era escondida, o Estado era colocado como o construtor da sociedade, o conhecimento como um produto acabado e o pensar era excluído. Grave ainda é o fato de, na década de 90, grande parte desses livros continuarem sendo reeditados, com mudanças formais e introdução de novas informações, pois seus autores, "com raras exceções, não mantinham relação estreita com o desenvolvimento da Geografia e do pensamento geográfico, das atividades e eventos reunindo professores." (TURRA, 1994, p. 48)

Como submeter a maioria à ideologia da minoria dominante é uma das garantias da manutenção do *status quo*, as características aqui descritas dos livros didáticos não se restringiam aos de Estudos Sociais. Muitos livros da chamada área de Ciências apresentavam o conteúdo de forma neutra e a-histórica, falando mais do produto do que do processo. Maria de Lourdes Nosella realizou uma boa análise dos livros de Comunicação e Expressão³² que, parece, deixaram de ensinar a lógica da língua para ilustrar, com textos, o comportamento esperado pelo regime; e observou que

todos os textos, no que diz respeito ao conteúdo, não só se parecem como [...] se tornam extraordinariamente semelhantes nos temas abordados, no enfoque, nas característi-

³² Analisou livros indicados pelo MEC e adotados nas quatro primeiras séries do 1º grau em 161 escolas públicas do Espírito Santo.

cas analisadas, nas ilustrações e — o que é mais importante — nos juízos de valor. (NOSELLA, 1980, p. 19)

Norma TELLES (1984, p. 147) estudou manuais de História do Brasil³³ e concluiu que

Ao se construir a história anulando a existência efetiva das divisões e conflitos internos e as relações também conflituosas com os grupos externos, se constrói uma imagem harmoniosa e homogênea. Os temas acabam (...) tornando-se cúmplice(s) de uma visão idealizada da cultura ocidental. (...) O modelo pode levar a uma idéia passiva frente à história e à participação dos agentes.

Suas conclusões não diferem na essência do estudo de Eloisa HÖFLING (1986, p. 238) sobre os livros de Estudos Sociais³⁴ que inferiu também que

os textos escolares funcionam (...) como mecanismos legitimadores da desigualdade social e como dissimuladores das desigualdades do sistema, ao reforçar o mito da participação igualitária na sociedade, onde todo o indivíduo, se quiser, tem possibilidades de 'vencer na vida', onde as chances são iguais para todos.

Com base nesses textos e na observação de diversos livros didáticos com que tivemos contato ao longo de nossa vida profissional, elencaremos — resumidamente — como certos temas eram tratados na maioria desses livros. A semelhança entre livros da mesma área vem também do fato de que o sucesso editorial de alguns deles leva outros a seguirem o mesmo caminho, com algumas modificações na aparência³⁵, através de cores vivas, maior número de ilustrações, história em quadrinhos etc. Os exercícios já vêm prontos e grande parte se resume em completar frases tiradas do texto usando os mesmos termos contidos neste. Da mesma forma, questões com alternativas, cuja resposta certa é o fato que falta na frase do texto, que por sua vez é o enunciado da questão. Não há espaço para a resposta própria.

Teoricamente, caberia a Estudos Sociais, desde o início da escolarização, trabalhar com as noções de tempo, espaço e relações sociais. Na parte relativa à história do Brasil, o país em 1500 era um vazio, um espaço inexistente, sendo sua ocupação iniciada pelos portugueses. Como *espaço vazio* não é espaço geográfico pela ausência de relações; omite-se a existência de um espaço *brasilíndio*, passando a idéia de que a ocupação lusitana é o início de nossa história. A África nos mapas históricos só deixa de ser um espaço vazio com a chegada dos europeus; é a possibilidade de ser

³³ Analisou cinco livros de História do Brasil para o primeiro grau e sete destinados ao segundo grau.

³⁴ Analisou os livros de Estudos Sociais mais usados, da 1ª. à 6ª. série do primeiro grau, em todas (trinta e três) escolas oficiais no município de Piracicaba, durante o ano de 1978. Selecionou os oito autores mais indicados, analisando trinta volumes.

³⁵ Exemplificam a melhora da aparência sem a preocupação com a qualidade, os mapas constantes dos livros didáticos. Passini (1993, p. 73, c. 2) analisou-os em sete coleções de livros de Estudos Sociais para o primeiro ciclo do primeiro grau e observou que aparecem "mapas sem título, mapas soltos no espaço, sem escala, sem legenda ou com legenda incompleta, sem orientação." Ou seja, faltavam "os elementos essenciais para uma leitura eficaz dos mapas: escala, legenda, orientação e títulos". Como diz a própria autora, alfabetizar para a leitura cartográfica desse modo é o mesmo que pretender alfabetizar para a língua escrita utilizando-se de textos com "erros ortográficos e frases mal formuladas". Como ler um mapa sem legenda ou com a legenda incompleta ou com ausência de correspondência entre as tonalidades da legenda e do mapa? Das coleções analisadas, somente uma possuía uma preocupação metodológica e esta — coleção *Vivemos Juntos*, publicada pela FUNBEC e Moderna — tinha deixado de ser publicada.

área de comércio europeu que dá vida aos mapas, é o que os preenche. Há uma "ausência de uma análise globalizadora dos movimentos ocorridos na História, onde não se percebe a ação de diferentes grupos políticos, econômicos e sociais..." (HÖFLING 1986, p. 138), com textos de caráter fatal, como se a história se desenvolvesse "ao sabor dos sentimentos, dos impulsos e intenções pessoais dos governantes." (HÖFLING, 1986, p. 139), abordando de maneira estática os acontecimentos, "como se estes fossem inevitáveis, irreversíveis, e como se tivessem somente um lado a ser observado — em geral, o positivo." (HÖFLING, 1986, p. 179)

O mapa real pré-europeu, habitado por múltiplas nações, foi apagado. Na América isso é esconder de 80 a 100 milhões de pessoas que, quando referidas, são mostradas de modo incorreto e depreciativo. De qualquer maneira, ao menos quanto aos ameríndios, o genocídio e o etnocídio fizeram com que fossem realmente varridos do mapa, apesar da resistência oferecida. Muitos livros, assim como os filmes de faroeste realizados em Hollywood, mostravam os bandidos como mocinhos, como heróicos desbravadores.

O ambiente natural do país era definido por suas belezas, e por isso o campo era mais citado que a cidade. A natureza aparecia como um ambiente não contaminado, habitado sempre por pessoas felizes dado o contato com a natureza e era na zona rural que todos passavam suas férias. A vovó sempre morava no campo, num lugar nunca especificado. Êxodo rural não existia e os graves problemas urbanos eram omitidos. Isso sem contar que sempre apareciam as quatro estações, à maneira de sua ocorrência nas zonas temperadas, sendo constante o mencionar ridículo da neve como característica do inverno. Tanto o ambiente rural como o urbano não eram contextualizados claramente, tanto quanto ao espaço como ao tempo; e assim "*não atinge a compreensão da relação homem-natureza no âmbito do cotidiano e, nesse sentido, não incorpora a experiência do aluno e não lhe abre perspectivas de futuro.*" (TURRA, 1994, p. 51)

O tempo nos livros de Estudos Sociais era basicamente o passado, omitindo o presente, o que dificultava o trabalho do cotidiano, pois "*a realidade social nunca é possível de ser apreendida nos limites exclusivos do presente*" (TELLES, 1984, p. 37). A análise dos fenômenos deve ser também diacrônica, deve-se observar a transformação no tempo e não somente do modo sincrônico³⁶ que é feita, como se surgissem hoje e do nada. Isso sem considerar que a própria noção de tempo deve ser discutida, pois

...embora o tempo esteja e aja em todas as sociedades, não se encontra uma noção de tempo válida universalmente, o que significa que a noção de tempo ocidental, e consequentemente de história, é apenas uma dentre muitas. Assim, por exemplo, se o pensamento grego elaborou uma noção de tempo abstrato, como 'número do movimento' (Aristóteles), já o pensamento bantu elaborou uma idéia de tempo 'selado pelo evento', ... (TELLES, 1984, p. 37)

Os índios que aqui habitavam possuíam outras concepções de tempo, diferentes da concepção capitalista, como também outra concepção de propriedade, de vida. Mas não eram vistos dessa maneira.

³⁶ Diá — pref. gr. = "através"; sýn — pref. gr. = "reunião", "ação conjunta"; chrónos, ou — el. comp. = tempo. E aqui cabe a observação de (LEME et al., 1986, p. 88): "Viver o tempo como uma sequência de acontecimentos não é compreendê-lo. Compreendê-lo é ser capaz de remontar os fatos, relacioná-los e de se situar em uma dimensão de presente e passado, passado e presente, presente e futuro."

³⁷ NOSELLA (1980, p. 181, grifo nosso) combate isso mas afirma que o "índio é um personagem, que se mantém vivo e bem presente nos textos de leitura, embora, na realidade, seja uma **raça** em processo de extinção."

Criava-se um estereótipo, como se todos fossem iguais quanto à altura, cor da pele, tipo de cabelo etc³⁷. Omitia-se a diversidade cultural e os efeitos da destribilização³⁸; mesmo os que procuravam defendê-los, faziam do mesmo modo, como se todos fossem bons, vivendo em sociedades igualitárias — e, às vezes, no mesmo texto, citavam os **impérios** asteca, maia e inca. A noção que a maioria da população pode acabar tendo é a de que todos eram atrasados, acreditavam em Tupã e eram preguiçosos³⁹, razão pela qual foram substituídos pelos negros, que eram *melhores escravos*. Quando retratados, isto era realizado num *tom distante* — sempre no passado, como se não existissem mais —, com elementos que mostravam sua inferioridade em relação a nossa cultura e com a omissão, principalmente no primário, do relacionamento conflituoso com o colonizador. O mesmo pode-se afirmar quando o assunto tratado era a escravidão negra.

Do modo que o tema trabalho era analisado, os escravos deveriam ser felizes. Pois o trabalho sempre dava alegria, satisfação, saúde e era sempre bem recompensado. Quem trabalhava era feliz e só não trabalhava quem não queria. As descrições das profissões eram estereotipadas, normalmente artesanais, individuais e pré-Revolução Industrial, como se o taylorismo, o fordismo e o toyotismo nunca tivessem existido. Constantemente apareciam sapateiros, carpinteiros, ferreiros, padeiros e até pastores de carneiros, que não possuem relação direta com a nossa realidade. Individualizando a profissão, era mais fácil omitir os conflitos entre capital e trabalho. E era comum se recorrer a exemplos do mundo animal⁴⁰, sendo o mais usado o da formiga. A formiga era feliz porque trabalhava, embora a destruição que ela provoca na lavoura não fosse colocada. Alguma criança mais esperta poderia pensar que a formiga era feliz enquanto não recebia sua dose de inseticida ou que ela só trabalhava tanto porque não sabe cantar. Por estes livros, podia-se concluir que trabalhar “é fazer o que se manda, não importando a natureza da atividade em questão. [...] ... todas as atividades de trabalho, e apenas as de trabalho, eram compulsórias.” (APPLE 1982, p. 86)

Em casa, quem trabalhava era o pai que, além de sustentar a família⁴¹, era quem levava as crianças para passear. As mães **não trabalhavam** mas *cuidavam* do lar, sendo em geral boas donas-de-casa e excelentes cozinheiras, só perdendo

³⁸ O argentino Hugo Ortega (1979, p. 31), analisando trinta livros infantis, mostra que visão semelhante ocorria na Argentina. A visão eurocêntrica da descoberta, a omissão dos massacres, as poucas referências à situação atual, a estereotipagem do índio — omitindo sua diversidade —, a reprodução de clichês estadunidenses. Cita, inclusive, um guia de trabalhos manuais para crianças de oito anos que explicava, entre diversos objetos, como se faz a figura do Papai Noel e de um índio e sua choça. Além de o índio ser colocado como um objeto, sua choça era uma imitação do *teepee* dos sioux das pradarias norte-americanas (1979, 30). Beryle Banfield, que presidia o Conselho dos Livros Inter-Raciais para Crianças de New York, em breve artigo no Correio da UNESCO (ano 7, n.5, maio de 1979, p.31), mostra que também era uma característica comum dos livros dos EUA.

³⁹ Sem contar que a escravidão indígena, assim como a importância de seu conhecimento para o início da colonização portuguesa, eram omitidas e aqueles que se aliaram aos franceses ou aos holandeses eram sempre ferozes; os que colaboraram com os portugueses eram bons.

⁴⁰ Comuns também as histórias com reis, como se fôssemos uma monarquia; saudade dela? Mas presidentes, governadores, prefeitos etc. incompetentes ou corruptos não aparecem; despótico é sempre um rei, talvez para passar a idéia de que isso era *coisa do passado*.

⁴¹ Nos livros por ela analisados, M. de Lourdes Nosella (1980, p. 39) observou que em “nenhuma vez se levanta a questão de a família ter recursos ou problemas econômicos”.

para os doces da vovó. Quando trabalhava fora de casa, era professora, considerada como uma *segunda-mãe*; talvez por isso tenha virado *tia*. Não havia casais separados e, ocultamente, a indissolubilidade do casamento estava presente. Mãe sozinha era viúva, que estoicamente sustentava a casa, não tendo, a coitada, nem a pensão do falecido.

Toda família morava numa casa e era sempre unida e feliz, *mesmo sendo pobre*; aliás, simplicidade era sinônimo de pobreza. Dissociava-se felicidade dos bens materiais básicos, como que procurando convencer aos que não possuíam estes bens que deveriam se contentar com esta ausência, pois eram felizes; não havia a preocupação de convencer aos possuidores ou não da riqueza que esta devia ser melhor distribuída. Sugeria-se dar esmolas e não transformar a sociedade. Por isso, a família que aparece era a instituição ideal, não a família concreta. Nos textos, os pais não brigavam, não discutiam, viviam somente para os filhos e estes não dependiam afetivamente do pai, aquele que *sai para trabalhar* pois é o chefe da família⁴². Por isso que, preparando-se para o futuro, meninas ajudavam em casa mas os meninos, não. A avó possuía um sítio e não tinha problemas econômicos ou os derivados da velhice. A empregada era um membro da família; se a estória era antiga, havia quase sempre uma *negra de estimação* — as outras, portanto, não eram —, contadora de estórias (uma espécie de folclore ambulante) e o fato de tal negra ter sido escrava do bisavô não possuía nada de injusto pois ele era *bom com seus escravos*, contradição não explicitada nos textos. Se as famílias fossem como os livros as descrevem, os únicos que sofreriam problemas de desemprego em nossa sociedade — além dos preguiçosos — seriam os psicólogos e os psiquiatras.

Nem os professores teriam problemas pois as escolas eram simples mas bonitas, com grandes pátios, com todos os alunos felizes por estudar e aprender; entretanto, era rara a presença de uma biblioteca. Pareciam-se com a família; a *segunda-mãe* não tinha problemas, considerava seus alunos como *filhos adotivos* que lhe eram muito agradecidos; umas abnegadas e virtuosas sacerdotizas. Diretor de escola era sempre homem, garantindo a disciplina na escola, entendida como silêncio, passividade. Entre os alunos não havia desavenças, e o original e irrequeto era tachado de indisciplinado. Os textos isolavam a escola do contexto sócio-econômico e encobriam “a importância que tem a condição sócio-econômica do aluno para a determinação de seu sucesso ou fracasso escolar” (NOSELLA, 1980, p. 76) e colocavam que o fracasso ou o sucesso escolar era responsabilidade de cada aluno, individualmente.

Esse aluno deveria ainda ficar feliz por morar num país cheio de graça, luz, pássaros, um jardim bonito por natureza, uma criança que se agigantou⁴³. O Brasil era colocado como uma entidade sem povo, onde a grandeza de sua área e de seu mar de 200 milhas, a imensidão da Amazônia desconhecida e misteriosa — repleta de recursos inexplorados —, a presença do maior rio e da mais linda baía (Guanabara), a inexistência de terremotos, vulcões ou desertos tentavam sugerir uma grandeza

⁴² O censo de 1991, realizado pelo IBGE, mostrou que o número de famílias brasileiras chefiadas por mulheres só tem aumentado. Embora a menor expectativa de vida masculina ajude a explicar o fato, as razões básicas são as migrações de maridos de regiões pobres para outras em busca de emprego e a mudança nos padrões de comportamento que vem ampliando o número de separações entre os casais e, na maioria dos casos, a guarda dos filhos cabe à mulher.

⁴³ Como não acreditar nisso, após ouvir estes versos na 3ª. série, sob o título de *Terra de Encantos*: Sou feliz por ter nascido/ Na terra de Santa Cruz/ Onde estrelas resplandecem/ No céu fulgente de luz./ Onde flores virentes/ Guardam fauna exuberante./ Onde há campos, bosques, matos/ E plantações verdejantes./ Onde os rios são benfazejos/ Ofertando peixes mil/ Onde os pássaros chilreiam/ E a natureza é gentil./ Onde não falta trabalho/ Nem mesmo para o aprendiz./ Onde o progresso é crescente/ E o povo unido e feliz./ Ó! Diga-me: Que terra é essa/ Dotada de encantos mil? — É esta terra abençoada/ É a minha Pátria, o Brasil. (NOSELLA, 1980, p. 99)

econômica e política. Assim como em relação às diferenças sociais, as diferenças sócio-econômicas entre as regiões não eram abordadas.

Além da grandeza natural, no mesmo espírito dos livros didáticos de Geografia anteriores a esse período, nossa história era colocada da mesma maneira. Em 1822 ficamos livres, independentes mas os conceitos de liberdade, de independência nacional não eram definidos. Eram fatos históricos sem suas causas, eram atos individuais fazendo o nosso passado grandioso. Tudo era pasteurizado e homogeneizado.

Também quando procuravam explicar a natureza, os textos “personificam os elementos da natureza, como a chuva, o sol, a lua, o vento...” (NOSELLA, 1980, p. 176), da mesma maneira que exageravam na simbologia animal para ilustrar as virtudes, como a transferir para a sociedade humana o estilo de vida dos outros animais. Era ser feliz com aquilo que lhe foi destinado ao nascer. Cada animal tinha sua função e não devia violar a ordem da floresta, naturalizando assim a estratificação social. Interessante notar que a maldade e a esperteza apareciam somente nos animais. Na busca de exemplos virtuosos, buscavam-se também exemplos religiosos, principalmente da pobreza como caminho da felicidade, o que é uma contradição numa sociedade de consumo. Mas nem tanto na nossa, com a violenta concentração de renda aqui existente; talvez, por essa razão, os ricos geralmente eram infelizes, exceto o bom rico, aquele que acumulava tanto riquezas materiais como espirituais e por isso dava esmola aos necessitados. Com esta visão, tanto os problemas naturais como os sociais tinham que estar ausentes. Pois o que se procurou foi uma escola que reproduzisse os interesses dominantes, o que não significa que isto tenha sido totalmente realizado e que não tenham existido brechas para um trabalho oposto⁴⁴; como todo processo, este também é conflituoso e contraditório.

Salvo engano, Hegel afirmou que as feridas do espírito se curam sem deixar cicatrizes. Mas isto não vale, da maneira que foi implantado, para as feridas provocadas por Estudos Sociais.

⁴⁴ Buscava-se apoio em vários textos, notadamente em Paulo Freire, que não tratava especificamente da área. No final da década de 1970 surgiram novos escritos como, por exemplo, o bom livro da argentina M. Teresa Nidelcoff (1ª edição: argentina em 1975 e brasileira em 1979), onde se podia ler que “tomar consciência dos problemas de nossa época, começar a assumir um compromisso diante dos mesmos, tal deveria ser a contribuição principal que a escola ofereceria às crianças” (1982, 30). Atrapalha um pouco sua proposta — centrada no “estudo do meio”, a concepção de Geografia: “fazer o ‘estudo do meio’ é, em parte, fazer Geografia, empregando o método que esta emprega: a **observação direta**.” (Idem, p. 12) “[...] porque fazemos Geografia na medida em que nos referimos à **vinculação dos fenômenos com a terra**, com a paisagem.” (Idem, 48) “E sintetizando outras definições pode-se dizer que a Geografia é: a localização, descrição, explicação e comparação das **paisagens** e das **atividades humanas na superfície do globo**. 1. [...] a Geografia é uma ciência de **síntese**, estuda a combinação de vários elementos no espaço. Essa configuração peculiar de elementos associados dinamicamente no espaço e interatuantes, é a PAISAGEM. 2. O **homem em inter-relação permanente com o meio é o principal interesse** da Geografia na escola e, além disso, é o interesse principal da Geografia como **ciência**.” (Idem, p. 49-50) (grifos originais). Ou seja, muito próxima da visão lablacheana. Mesmo textos recentes (1992), de outros autores, não superam a dicotomia Geografia Física e Geografia Humana e chegam a afirmar “[...] no espaço social em que vivemos e que é distinto do chão ou espaço geográfico que ocupamos. [...] Pessoas ou grupos que convivem em proximidade geográfica, no mesmo chão, podem estar muito distantes socialmente.” (PENTEADO, 1992, p.38)

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. C. de **Geopolítica do Brasil**. São Paulo: Ática, 1989 (série Princípios, 165).
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, M. G. Pátria amada, ignorada. **Em aberto**, Brasília, ano 37, p. 17-23, jan/mar 1988.
- BELLONI, I. Avaliação da universidade. In: FAVERO, M. de L. (Org.): **A Universidade em questão**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 55-75
- BERGER, M. **Educação e dependência**. São Paulo: DIFEL, 1976 (Corpo e Alma do Brasil, 45).
- CAMARGO, D. M. P.; ZAMBONI, Ernesta. A Criança, Novos Tempos, Novos Espaços: a História e a Geografia na Escola. **Em aberto** - Brasília, ano 37, jan/março 1988, p. 25-30.
- CAMPOS, R. R. de. **Breve histórico da educação brasileira**. - Campinas: PUCCAMP, 1993 (cadernos do ICH, 2)
- CARNOY, M. e LEVIN, H. M. **Escola e trabalho no estado capitalista**. - São Paulo: Cortez, 1987.
- CASTANHO, M. E. L. M. **Universidade à noite**: fim ou começo de jornada? - Campinas: Papirus, 1989.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 2ª. ed. - Campinas, SP: Papirus, 1992.
- DREIFUSS, R. A. **1964**: a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe. - Petrópolis: Vozes, 1981.
- GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 4ª. ed. - São Paulo: Ática, 1991.
- HÖFLING, E. de M. **O livro didático em estudos sociais**. - Campinas: UNICAMP, 1986 (série teses)
- LEME, D. M. P. C. et al. **O ensino de estudos sociais no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. - São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.5)
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior. **Projeto diagnóstico e avaliação do ensino de geografia no Brasil**, Brasília, 1984.

NADAI, E. Estudos Sociais no Primeiro Grau. **Em aberto**. - Brasília: ano 7, nº. 37, jan/março 1988, p.1-16.

NIDELCOFF, M. T. **A escola e a compreensão da realidade**. 6ª.ed. - São Paulo: Brasiliense, 1982.

NOSELLA, M. de L. C. D. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 3ª.ed. - São Paulo: Moraes, 1980.

ORTEGA, H. O. Indígenas e europeus: imagens deformadas de uma história. **O Correo da Unesco**. - Rio de Janeiro: ano 7, n. 5, maio de 1979, p. 28-34.

PASSINI, E. Y. Os livros didáticos de estudos sociais. **Orientação**. - São Paulo: USP - Depto. de Geografia, nº. 10, 1993, p. 73-75.

PENTEADO, H. D. O livro didático. **Orientação**. - São Paulo, USP - Depto. de Geografia, n. 10, 1993, p.57-59.

PIQUÉ, M. P. R. Repensando o material didático. **Sinprocultura**. - Campinas (SP), ano XII, n. 22, maio 1995 (encarte especial)

RODRIGUES, C. J. L. **A Universidade Federal da Paraíba**: as pretensões e a realidade. 1981 - Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**: (1930/1973). - 13ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROSSI, C. **O que é jornalismo**. 10ª.ed. - São Paulo: Brasiliense, 1994.(c. primeiros passos, 15)

SANTOS, J. R. **História política do futebol brasileiro**. - São Paulo: Brasiliense, 1981. (c. tudo é história, 70)

SCHWARTZMAN, S. **Bases do autoritarismo brasileiro**. 3ª.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SILVA, T. T. da. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

TELLES, N. A. **Cartografia Brasilis ou**: esta história está mal contada. - São Paulo: Loyola, [1984?]

TURRA, J. M. T. **Água pra que te quero**: anotação sobre o ensino de Geografia, a água e o meio ambiente em Campinas, SP. - Campinas: PUCCAMP, 1994 (cadernos do ICH, 4)

WEBER, M. **Ciência e Política**: duas vocações. tradução de de Leônidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota - São Paulo: Cultrix, 1970.

Recebido em fevereiro de 2002

Aceito em maio de 2002