

CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA COM A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS ESTUDOS SOCIAIS (1975-1985)

Iêda Viana

Universidade Tuiuti do Paraná – Brasil

ieda@bighost.com.br

Resumo

A investigação teve como problemática pensar de que modo, no processo de reformas escolares dos anos 70 no Brasil, os currículos prescritivos são *fabricados* num determinado *lugar de saber e poder e apropriados/praticados* por diferentes agentes no interior das escolas. O objeto de estudo foi a institucionalização do “*Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração*”, nas escolas públicas municipais de Curitiba-Pr, com o intuito de verificar seu significado histórico. Metodologicamente utilizou-se de pesquisa documental e entrevistas. A pesquisa demonstrou que a implantação do *Projeto* significou algumas primeiras aproximações no sentido da superação da perspectiva tradicional do ensino de História.

Palavras-chave: Currículo. Prática pedagógica. Estudos sociais.

Introdução

O artigo se posiciona na perspectiva da História Cultural, campo que contribui para a valorização da pesquisa histórica sobre a *cultura escolar*¹. Assim, definiu-se como problemática pensar de que modo, no processo de reformas escolares, os currículos prescritivos são *fabricados* num determinado *lugar de saber e poder e apropriados/ praticados* no interior das escolas.

A historiografia sobre o ensino de História no contexto da reforma educacional dos anos 70 contribuiu para a construção de uma *representação*² dos Estudos Sociais, como uma *área esvaziada de conteúdos oriundos das ciências de referência*³. Nessa leitura, a *transposição didática*⁴ realizada nos currículos de Estudos Sociais, substituindo as disciplinas de História e Geografia no ensino de 1º grau, teria promovido

¹ *Cultura escolar* para Julia (2001) não envolve apenas as *normas* produzidas externamente às escolas, para discipliná-las, mas diz respeito às *práticas* que ocorrem no interior da escola, às quais poderíamos incluir os *rituais, os fazeres, os saberes, o uso dos espaços e tempos escolares, os valores que circulam no dia-a-dia da instituição* educacional, dentre outros aspectos.

² Roger Chartier compreende representações sociais “como esquemas ou conteúdos de pensamentos que, embora enunciados de modo individual, são de fato os condicionamentos não conscientes e interiorizados que fazem com que um grupo ou uma sociedade partilhe, sem que seja necessário explicitá-los, um sistema de representações e um sistema de valores”. (CHARTIER, 1986)

³ Ver: Fenelon (1984), Fonseca (1995), Bittencourt, (1995).

⁴ Para Chevallard (1991) a *transposição didática ocorre pela necessidade de estabelecer a relação entre o saber acadêmico e o saber escolar*, evitando o *distanciamento entre ambos*, perspectiva criticada por acentuar a hierarquização de saberes como base para constituição de conhecimento para a sociedade, mas foi esta concepção, que *avant la lettre*, norteou o «*Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração*».

o distanciamento que passou a existir entre os saberes escolares e os saberes acadêmicos⁵.

Outra versão é que a institucionalização dos Estudos Sociais, naquele contexto reformador, *manteve inalterados os referenciais teórico-metodológicos das ciências de referência*, na composição daquela área: tratando-se da História, permaneceu a primazia da esfera política, das datas, dos heróis, das batalhas, portanto, a perspectiva da História factual, linear, evolucionista (NADAI, 1985/1986, p. 110)⁶.

Daí o interesse em analisar a complexidade daquele contexto cultural e político⁷ e verificar o significado histórico da implantação do “*Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração*”,⁸ nas escolas públicas municipais de Curitiba. Principalmente por nele se identificar uma preocupação por realizar a aproximação da escola à academia e do saber escolar ao saber científico, pela mediação de agentes históricos externos à escola, interferindo na produção e legitimação dos saberes escolares. O aporte teórico-metodológico da historiografia francesa, com foco na obra de Fernand Braudel (1970,1972), um dos fundadores dos Annales (revista que dá início à “revolução” epistemológica na História), propunha a aproximação das ciências sociais, o que o legitimava como referência para a proposta interdisciplinar de Estudos Sociais.

A pesquisa demonstrou que a implantação dos Estudos Sociais, nas escolas municipais de Curitiba, após a Lei 5692/71 e Parecer 853/71, ocorreu através de dois projetos educativos com existência paralela: o *Plano Curricular* da Diretoria de Educação, elaborado *estrategicamente* por técnicos municipais, portanto estruturado *no campo político*, e que no que concerne aos Estudos Sociais não apresentava diferenças importantes em relação aos currículos anteriores de História e Geografia; e o “*Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração*”, elaborado *taticamente*, *no campo acadêmico*, por *intelectuais* da Universidade Federal do Paraná – UFPR, implantado em algumas escolas municipais sob o aval da Diretoria de Educação, objeto de análise neste artigo.

⁵ O ensino tradicional de História, segundo Nadai (1992/1993), apesar das críticas realizadas a partir do movimento renovador da educação, articulava-se coerentemente com um determinado referencial teórico-metodológico da ciência de referência em sua vertente positivista, o mesmo ocorrendo com a Geografia..

⁶ Além de Nadai (1985/1986), ver Schmidt; Cainelli (2004).

⁷ O contexto histórico corresponde ao período do regime militar no Brasil (1964-1985), no qual predominava o autoritarismo nas relações socio-políticas e culturais.

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

A participação dos intelectuais sinalizou para a hipótese geral da investigação de que o aproveitamento de uma brecha no poder permitiu-lhes – através da perspectiva de *mudança educacional* (POPKEWITZ, 1997) e operando num *quadro de movimentos táticos* (CERTEAU, 1994) à política educacional do município – as condições para estabelecer ao lado do projeto educativo *oficial* uma experiência *alternativa*. Pensar as políticas educacionais é refletir não apenas na sua natureza de *controle* e de *regulação social* (POPKEWITZ, 1997), mas também sobre como se realiza o processo de *apropriação*⁹ das *ordenações superiores*, colocando em jogo atitudes de adesão, instaurando negociações, constituindo *espaços*, enquanto *lugares praticados pelos* usuários numa *rede de lugares e relações* que produzem *poder e saber* (CERTEAU, 1994).

As fontes orais tiveram um papel importante na busca de inteligibilidade histórica, envolvendo a noção de *memória* enquanto *representação*. Para Certeau (1996, p.163), a memória é a chave para compreensão dos *movimentos táticos* e uma presença à pluralidade de tempos, a qual, graças à capacidade de acumular experiências, permanece oculta – como “escrituras invisíveis” – até o instante em que se revela no “momento oportuno” como lembrança. Ela é *representação*, mas também é *prática*, pois a construção de sentido se dá na relação com o outro.

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

O *Projeto* permaneceu em prática por cerca de uma década (1975-1985), apesar dos dados apontarem um declínio relativo ao longo do tempo. Em 1979 atingia 32,2% das escolas municipais e em 1982 apenas 21,5% (PMC. 1979, p. 6-7; 1982, p.12 e 17). Há registros do *Projeto* até meados da década de oitenta quando, sob o impacto do movimento nacional pelo retorno da História e da Geografia como disciplinas

⁹ Para Chartier a *apropriação* visa realizar “uma história social dos usos e das interpretações, referidos as suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que a produzem” (1991, p. 180). Seu significado indica as duas dimensões: a ênfase nas *interpretações*, remetendo ao conceito de *representações sociais*; e o realce aos *usos*, orientando a investigação para as *práticas*. É através da *apropriação* que se dá a *operação de sentido* por parte dos *usuários*.

autônomas no currículo de 1º grau, o Conselho Estadual de Educação aprovou parecer, argumentando que já existia o amparo legal para se trabalhar os Estudos Sociais com as disciplinas separadas, desde que se “respeitasse o princípio de integração que fundamenta o currículo”.¹⁰ (PARANÁ, CEE. Parecer nº 332/84, 1983, p. 9). Em decorrência, a área de Estudos Sociais não seria extinta, mas poderia ser trabalhada com a História e a Geografia isoladas, dando legitimidade a uma situação que, de fato, já existia na prática escolar em muitas escolas.¹¹

Em 1986, o Conselho Federal de Educação aprovou a separação definitiva das disciplinas de História e Geografia (BRASIL. CFE. Parecer nº 785/86 anexo à Resolução nº 06/86) e, a seguir, o Conselho Estadual de Educação aprovou a Deliberação nº 0047/87, que estabelecia “Normas para reformulação do Núcleo Comum para os Currículos do 1º e 2º graus, no Sistema Estadual”.

Ora, diante disso, como a reforma dos anos setenta se realizara efetivamente no interior das escolas municipais? Como a proposta de Estudos Sociais foi apropriada e colocada em prática? A seguir serão vistas algumas *estratégias gerais que são* comuns nos processos de regulação social (competem à esfera de poder), assim como a sua contrapartida, as *táticas* (em geral localizadas nas *esferas de não poder*), conforme noções de Certeau (1994), usadas tanto pelos professores universitários para a implantação do projeto alternativo ao oficial, como pelos professores municipais frente às “inovações” curriculares impostas pela reforma, ou seja, as *práticas pedagógicas* desenvolvidas a partir daquele *Projeto*.

Estratégias e táticas na institucionalização do Projeto

A eficácia da experiência alternativa foi procurada através de algumas medidas estratégicas gerais: a formulação de um currículo prescritivo (o “*Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração*”), a formação continuada dos professores e um processo controlado de acompanhamento e avaliação. Neste artigo será discutido apenas o primeiro aspecto – o currículo.

As transformações pelas quais passavam as sociedades brasileira e paranaense,

¹⁰ O amparo legal era dado pelo Parecer federal nº 7676/78.

¹¹ O Plano de Educação da Secretaria Municipal de Educação - gestão 1986-1988 - fazia uma crítica à “visão fragmentada da realidade” presente nos Estudos Sociais, propondo “resgatar os conteúdos de História e Geografia”, de forma a levar “o educando a uma formação básica nas referidas ciências e à elaboração de uma percepção global e crítica da realidade social” (PMC/SME, 1986, p.13).

no contexto de desenvolvimento das relações do capitalismo industrial e urbano, não mais favoreciam o processo educacional e o ensino das humanidades, baseados apenas na erudição e memorização. Ao contrário, impunham uma perspectiva de aprendizagem orientada para a *capacidade de abstração*, para a *solução de problema*, o que foi detectado pelos intelectuais. Além disso, no campo político o regime militar tinha interesse em criar mecanismos para o controle político do cidadão, já a partir da escola, promovendo entre outras estratégias a mudança curricular que elimina algumas disciplinas mais críticas (História, Geografia no 1º grau, Filosofia, Sociologia no 2º grau).

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

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

A proposta pedagógica estava fundamentada em *pressupostos psicológicos* que valorizavam os interesses do aluno, assim colocava como um imperativo a maior aproximação dos saberes escolares à realidade do aluno que tinha acesso à escola.

Entretanto, cabe lembrar que nesta experiência, embora o ativismo e a presença normalizadora sejam fortes, o *caráter de modernização científica do ensino* (ABUD, 1992/1993), que busca a inclusão nos programas escolares de novidades provenientes de investigações das ciências de referência, é o que mobiliza a ação reformadora dos intelectuais, ou seja, o seu desejo de superação da tradição cultural da História e seu ensino, cuja tendência dominante entrara em declínio.

A análise dos conteúdos no *Projeto* impõe retomar um aspecto do currículo ressaltado por Apple, que o entende sempre como fruto de uma seleção: “nunca é um conjunto neutro de conhecimentos (...) sempre (...) resultado da seleção de alguém, (...) acerca do que seja conhecimento legítimo.” (1995, p.59). Assim, os conteúdos foram selecionados a partir dos imperativos do contexto político, mas fundamentados na cultura acadêmica, na perspectiva dos Annales, levando em conta uma determinada tradição que valorizava as categorias das durações e ritmos temporais e a aproximação

das Ciências Sociais (Braudel, 1970,1972), além das noções antropológicas de sobrevivência humana e suas respostas culturais (Malinowski,1976).

Do ponto de vista da concepção pedagógica, a expectativa do *Projeto* é “em termos dos conceitos que o aluno deverá elaborar, como primeiro passo para a formação de comportamentos mais complexos, bem como sua interiorização”. (UFPR/ D.H, n.3, 1977, p.36) e os critérios de seleção de conteúdos foram definidos a partir da teoria de desenvolvimento dos estágios cognitivos, baseando-se em interpretação de Presseisen & D’ Amico¹², que consideram a dimensão pessoal e social em sua relação com a faixa etária do aluno.

Na perspectiva dos Estudos Sociais espera-se que o aluno chegue ao conhecimento da realidade social, não pelos *fatos* (curta duração), mas pelas *estruturas* (longa duração), presentes na vida humana, pautadas pela sua vivência cotidiana¹³ e pelas *conjunturas* (média duração) que tornam compreensível o *tempo social e individual*. Acredita-se que o referencial teórico permite trabalhar os conteúdos conceitualmente e a partir de temas próximos à realidade cotidiana do aluno, em seu caráter estrutural mobilizando o seu interesse.

O *eixo temático central* nos conteúdos era o *homem vivendo em sociedade*, a partir do qual foram selecionadas as *matrizes curriculares ou geradoras*, organizadas segundo a teoria dos ritmos temporais de Braudel.

Primeiramente, indicou-se o estudo das *estruturas*, as *tendências seculares* – de ritmo equivalente ao *tempo geográfico* – tendências marcadas pelas *permanências* na vida cotidiana do homem, portanto compreendidas como mais próximas da experiência do aluno, e onde mais facilmente se apreendem as regularidades a partir do eixo: “A vida de todos os dias; as necessidades básicas do homem” (1ª a 4ª séries).

A seguir, se propunha o estudo mais detalhado das “necessidades básicas do homem brasileiro”; as *estruturas de longa duração* e as *conjunturas* – o *tempo social* – com os eixos: “As sociedades”; “O trabalho e as técnicas”; “Os espaços, as economias e as trocas”; “As ciências” (5ª a 8ª séries).

¹² PRESSEISEN, Barbara & D’ AMICO, Joseph. A Functional Social Studies Curriculum Ephasizing Piagetian Operations. In: *The Educational Forum*, volume (39)2:163-175. Chicago, Ed. Kappa Delta Pi, Janeiro, 1975. p. 163-175. ap. UFPR. D.H., n.3, 1977, p.24.

¹³ A noção de cotidiano foi apropriada de Braudel (1970), para o qual a *vida material* ou *civilização* envolvia três campos: o *meio ambiente* das sociedades; as *bases materiais do cotidiano* – alimentação, vestuário, moradia –; e as *técnicas*.

E, por último, vinha o estudo das *conjunturas e acontecimentos de média e curta duração* – o *tempo social e individual* – que se destinava ao 2º grau – focalizando o eixo: “O Homem” em suas relações¹⁴.

A partir do eixo central – o *Homem em Sociedade* – e das variáveis *Tempo e Sociedade* definiram-se as *matrizes geradoras*, coerentes com a multiplicidade temporal:

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

As *matrizes geradoras*, por sua vez, foram desdobradas em *matrizes-base* (séries de ensino) e *operacionais* (planos de ensino dos professores).

Os planos de ensino eram elaborados por um grupo de agentes que participavam do planejamento, execução e avaliação - consultores, assessores, professores e alunos do curso de graduação em História. A centralização das decisões que orientou a execução do Projeto, de um lado devia-se à exigência de controle da experimentação por parte dos pesquisadores, e, de outro lado pelo imperativo da *regulação social* naquele contexto, no qual *domínio e legitimação* constituíam-se parceiros fundamentais. Tanto é verdade que a avaliação unificada, modalidade presente no *Projeto*, não era exclusividade dele, mas consistia numa prática política desenvolvida em todas as áreas do currículo e escolas municipais, sendo justificada pela *racionalização e eficácia* do ensino.

As (...) mais de 20 Unidades Escolares (...) tornava imperiosa a existência do estabelecimento de padrões mínimos referentes à atuação discente em cada série de forma a permitir uma real proporcionalidade entre o nível escolar atingido e a aquisição dos conhecimentos necessários para a finalização do 1º grau (...). Adotou-se como solução uma avaliação unificada, baseada nos objetivos mínimos de cada bimestre (...). (PMC, 1975a, p.15-16).

Embora a proposta não possa escapar a críticas, é possível perceber um esforço de coerência teórico-metodológica. Ao propor o trabalho com as durações temporais e com a aproximação das Ciências Sociais, pretendia-se possibilitar uma leitura histórica

¹⁴ Os intelectuais elaboraram o “*modelo matricial*”, obedecendo a uma hierarquização de conteúdos e integração das ciências sociais “para todo o primeiro e o segundo graus”, embora a rede municipal de ensino atendesse apenas o 1º grau. Assim, para o 2º grau é apenas indicada a matriz ampla – O Homem – que deveria ser desdobrada e ampliada.

global, viabilizando-se a reflexão sobre a realidade social nas suas várias dimensões – econômica, geográfica, política, demográfica, cultural etc. Esse princípio permitiria que a sociedade, inicialmente vista numa perspectiva local, pudesse gradativamente ser estudada de forma comparativa a outros recortes espaciais e temporais.

Não obstante, as mudanças introduzidas não podem ser consideradas indícios imediatos de transformações na prática escolar das escolas municipais. O ensino das Ciências Humanas dificilmente tem encontrado um espaço para uma prática mais coerente, o que está diretamente relacionado com a ausência de uma formação continuada e regular e às condições de trabalho do professor no ensino básico.

A renovação nos “fazeress ordinários”

O que teria ocorrido no dia-a-dia da sala de aula com os Estudos Sociais? Haveria indícios de renovação metodológica na prática pedagógica? Ao serem indagados sobre as práticas realizadas no cotidiano escolar, os entrevistados mencionavam inicialmente a estruturação por objetivos das propostas curriculares. Na memória dos depoentes, mesmo o *Projeto*, que teria uma finalidade intelectual, visando o exercício de certa razão crítica, instigando o aluno a uma “análise mais contextualizada, embora não tivesse a crítica marxista ou a crítica ao sistema” (Professor S. Entrevista... 12/05/06), trazia a característica “tecnicista” da orientação pedagógica dominante, que se revelava na ênfase ao planejamento e à avaliação por objetivos e no processo pedagógico orientado por técnicas de ensino.

A constituição de uma cidadania social mais ampla ficava limitada pelo quadro geral dos *dispositivos estratégicos* da regulação social, que se orientava mais por interesses políticos da modernização conservadora, centrada na idéia de progresso e estratégias de racionalização e controle, do que pelo interesse em desenvolver a capacidade intelectual dos alunos.

Assim, o discurso prescritivo do *Projeto* propunha o desenvolvimento intelectual do aluno, defendendo que a “estrutura da matéria de Estudos Sociais favorec[eria] uma série de operações: observar, relacionar, relatar, experimentar, induzir, coleccionar, comparar, analisar, inferir e extrapolar” (UFPR, 1977, p.100). Esse interesse estava implícito também na concepção de aluno, na sua representação como sujeito ativo: “o

princípio da atividade do aluno, no sentido de ser este o principal agente na construção do conhecimento de sua própria aprendizagem” (UFPR. 1977, p.100).

O depoimento de uma professora a respeito da sua experiência com o *Projeto* revela, com efeito, a aplicação desse princípio ativista, com ênfase à exploração do cotidiano da criança. Mas, também já aponta indícios de uma preocupação com a aquisição de conceitos, já nas séries iniciais:

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

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

Outra estratégia metodológica que aparece nos depoimentos e nos Relatórios de Atividades das escolas é a pesquisa. Entretanto, que caráter ela tinha?

Na memória do Professor S. eram pesquisas bibliográficas, limitadas pelas condições estruturais da escola pública, pautadas pela precariedade. E, também, não era uma prática comum a todos. Sob a forma de micro-resistências, alguns professores colocavam-se numa situação de acomodação e conservação das práticas tradicionais. Diz o professor: “[...] acho que foi até um trabalho interessante de fazer a criança ir à biblioteca, fazê-la ler, ter a capacidade de fazer a síntese, mas não era agradável para a maioria [...]. Recordo [...] tinha professores que faziam [...]. e professoras que não faziam... (Entrevista... em 12/05/06).

As Professoras T. e A., entretanto, recuperam outro significado para a prática de pesquisa – a *empiria* –. Através dela tentava-se conduzir a criança à compreensão da noção temporal, na perspectiva de superação da concepção do tempo cronológico, desenvolvendo a capacidade de observação: “Eu cheguei até a fazer bolinhos [...] colocarem o trigo dentro da tigela. E aí a gente perguntava: que material era aquele da tigela? Será que sempre foi aquela tigela? [...] Daí eles voltavam no tempo [...]. (Professora T. Entrevista... em 07/03/06).

As crianças eram instigadas a pensar, a estabelecer relações entre o presente e o passado, buscando as permanências e mudanças, embora aqui também se perceba uma ênfase exclusiva na apropriação do cotidiano.¹⁵ Elas eram, também, incentivadas a realizar observações, coletar informações, a se manifestar oralmente e a sistematizar na escrita o que tinham discutido. “Pesquisávamos dentro da comunidade também, não era só pesquisa bibliográfica”. (Professora A. Entrevista... em 07/03/06).

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

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

Além disso, em comunicação apresentada em 1968, Westphalen, coordenadora geral do *Projeto*, já fazia a defesa do envolvimento do professor com a pesquisa e o método da História:

Poderá objetar-se que a quase totalidade dos estudantes dos cursos superiores de História, no país, destina-se ao magistério de grau médio e não à pesquisa histórica. No entanto, seria um grave erro pensar que os professores de História não devem receber treinamento para a pesquisa, pois que *o manejo do método é que pode conduzir à compreensão de como os historiadores trataram e escreveram a História, e, pois, a sua melhor explicação e ensino. De outro lado, todo professor deve ser um pesquisador, qualquer que seja o grau de seu magistério* (grifo nosso). (WESTPHALEN, 1968, p.80).

Com efeito, havia *vestígios táticos* para a superação da prática tradicional, no sentido de orientar o aluno para a reflexão sobre a realidade social que o cercava, para o desenvolvimento da capacidade de buscar informações já produzidas ou não, e

¹⁵ A leitura que influenciava essa abordagem era a de Braudel (1995) que discutia a noção de civilização e vida material, onde o cotidiano tinha um papel significativo por este historiador acreditar que nele mais facilmente seriam apreendidas as regularidades sociais, através da identificação das estruturas temporais (o que permanece). Entretanto, a apropriação do texto do historiador francês era reforçada na visão dos educadores pelo viés empírico da Psicologia da Aprendizagem com foco no ativismo e no uso do concreto.

para sistematizá-las. A orientação para a aquisição de uma linguagem conceitual e a finalidade do ensino voltada à autonomia intelectual do aluno não apareciam no projeto educativo oficial com a visibilidade que se destacavam no projeto alternativo.

Contudo, essas práticas “inovadoras” não se constituíram como regra geral, dependiam da formação e do modo de apropriação das “inovações”. A leitura de relatórios das escolas confirmam a assertiva, pois enquanto alguns traziam uma crítica ao procedimento metodológico de pesquisa, alegando que os alunos das escolas municipais não tinham condições para a sua realização, outros, evidenciavam uma apropriação contraditória do disposto no discurso prescritivo do *Projeto*, alegando que os objetivos e conteúdos dos Estudos Sociais não favoreciam atividades com pesquisas (PMC. Diretoria de Educação. Relatórios das escolas..., 1979; 1984).

Outros aspectos negativos foram apontados por professores das séries iniciais, como as que concernem: à complexidade dos objetivos, dos conteúdos e da metodologia; à linguagem inacessível à criança e difícil para o professor; à falta de tempo para o preparo das atividades e para o trabalho em sala de aula; ao tempo tomado pela área, prejudicando o ensino de outras; à extensão dos conteúdos; à ausência de livros didáticos naquela concepção; à dificuldade para o professor realizar pesquisas para as suas aulas (PMC. Diretoria de Educação. Relatórios de escolas, 1978; 1979; 1984).

Apesar das críticas, registros positivos permaneceram na memória dos depoentes. Estes indícios evidenciam o quanto o *Projeto* havia afetado, aos professores e alunos. O relato do Professor S. indica a forte influência na sua própria formação:

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

Os depoimentos das Professoras A. e T. (Entrevista... em 07/03/06) são reveladores, no sentido da incorporação conceitual por parte dos alunos na prática escolar, assim como no desenvolvimento de sua capacidade criativa, interesse pelo conhecimento e exercício de raciocínio e julgamento. Eles confirmam alguns resultados alcançados pelas escolas e relacionados em Relatório do Departamento de História, a respeito do *Projeto*. Dentre estes se destacam: o aumento da criatividade nos trabalhos das crianças; maior estímulo por parte dos professores para transmitir o conteúdo;

aquisição dos conceitos trabalhados, cujo resultado aferido na avaliação demonstrou um aproveitamento superior a 70%, na maioria dos alunos; a metodologia desenvolvida permitiu não só a elaboração de conceitos, como em alguns casos levou a inferências e deduções; a presença da pesquisa como estratégia de ensino, no sentido de busca e interpretação de dados e formação de atitudes (UFPR, n.2, 1977, p. 84).

Algumas considerações...

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

Os atos de resistência expressavam muito mais a luta de representações sobre a prática pedagógica do que atos de rebeldia às políticas – educacional e social. Embora os professores as olhassem com desconfiança, eles não se mobilizaram contra o poder central. Suas táticas limitaram-se ao seu *não lugar*, ficaram restritas às micro-ações articuladas contingencialmente no *lugar praticado*, ou seja, no interior da escola e da sala de aula. Os registros na *memória* dos professores demonstram que as “*artes de fazer*” no cotidiano da escola, nos moldes de uma “*caça não autorizada*”, como nomeia Certeau (1994, p. 38), constituíam-se na sucessão de pequenas ações de resistência, (re) apropriações, adequações, negociações, reinventando-se os usos e procedimentos com os bens culturais, mas sem afetar de imediato a organização coletiva de poder, o que só começaria de fato a ocorrer com os novos ventos da abertura democrática nos anos 80.

Fontes

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

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

BRAUDEL, F. *Civilização material e capitalismo*. Lisboa: Cosmos, 1970.

- BRAUDEL, F. *História e ciências sociais*. Lisboa: Presença, 1972.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal de. Departamento de Bem Estar Social. Diretoria de Educação. *Relatório Geral de Atividades*. Curitiba, 1975a.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal de. Departamento do Bem Estar Social. Diretoria de Educação. *Plano Curricular*. Volumes III-A e III-B. Curitiba, 1975b.
- CURITIBA.. Prefeitura Municipal de. Diretoria de Educação. *Relatório Anual*, 1979; 1982.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal de. Diretoria de Educação. *Relatórios das escolas...*, 1976; 1978; 1979; 1984.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. *Plano de Educação da Secretaria Municipal de Educação para a gestão 1986-1988*. Curitiba, 1986.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo Básico – Uma contribuição para a Escola Pública Brasileira*, 1988.
- ENTREVISTADO 01. Professora A. Ex-professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Entrevista concedida a Iêda Viana. Fita Magnética. Curitiba, 08 de março de 2006.
- ENTREVISTADO 02. Professora T. Ex-professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Entrevista concedida a Iêda Viana. Fita Magnética. Curitiba, 08 de março de 2006.
- ENTREVISTADO 03. Professor S. Ex-professor da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Entrevista concedida a Iêda Viana. Fita Magnética. Curitiba, 12 de junho de 2006.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril, 1976.
- PARANÁ. CEE. Parecer nº 332/84, 1983.
- PARANÁ. CEE. Deliberação nº 0047/87, 1987.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de História. *Estudos Sociais a partir da longa duração*. 3 v. UFPr/Dehis. Curitiba, 1976/1977.
- WESTPHALEN, Cecília Maria. A introdução ao estudo da História e as técnicas auxiliares do historiador. In: *V Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História*. São Paulo, 07/07/1968 a 09/07/1968. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. São Paulo: USP, 1968.

Referências Bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

FENELON, D. A questão dos Estudos Sociais. *Cadernos CEDES*. A prática do ensino de história, São Paulo: Cortez/CEDES, nº 10, p.11-22. 1984.

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

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

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

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

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

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

