

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL**

ELISIANE DA SILVA SOARES

***ESTUDOS SOCIAIS PARA CRIANÇAS NUMA DEMOCRACIA:
PRESCRIÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL SOB O
PRISMA ESTADUNIDENSE (1960-1970)***

**CAXIAS DO SUL
2021**

ELISIANE DA SILVA SOARES

***ESTUDOS SOCIAIS PARA CRIANÇAS NUMA DEMOCRACIA:
PRESCRIÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL SOB O
PRISMA ESTADUNIDENSE (1960-1970)***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul em cumprimento às exigências para obtenção ao título de mestre em História.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Cultura no Ensino de História

Orientadora: Profa. Dra. Juliane Petry Panozzo Cescon

Coorientadora: Profa. Dra. Eliana Rela

**CAXIAS DO SUL
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

S676e Soares, Elisiane da Silva

Estudos sociais para crianças numa democracia [recurso eletrônico] :
prescrições didáticas para o ensino de história no Brasil sob o prisma
estadunidense (1960-1970) / Elisiane da Silva Soares. – 2021.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de
Pós-Graduação em História, 2021.

Orientação: Juliane Petry Panozzo Cescon.

Coorientação: Eliana Relá.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Ciências sociais. 2. Democracia. 3. Didática. 4. História - Estudo e
ensino. 5. Professores - Formação. I. Cescon, Juliane Petry Panozzo, orient.
II. Relá, Eliana, coorient. III. Título.

CDU 2. ed.: 37.015.31:316.42

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

ESTUDOS SOCIAIS PARA CRIANÇAS NUMA DEMOCRACIA: PRESCRIÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL SOB O PRISMA ESTADUNIDENSE (1960-1970)

Elisiane da Silva Soares

Trabalho de Conclusão de Mestrado submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração: Ensino de História: Fontes e Linguagens. Linha de Pesquisa: Linguagens e Cultura no Ensino de História

Caxias do Sul, 18 de junho de 2021.

Banca Examinadora:

Dra. Juliane Petry Panozzo Cescon

Universidade de Caxias do Sul

Dra. Eliana Rela

Universidade de Caxias do Sul

Dra. Dóris Bittencourt Almeida

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dra. Katani Maria Monteiro Ruffato

Universidade de Caxias do Sul

Dra. Terciane Ângela Luchese

Universidade de Caxias do Sul

AGRADECIMENTOS

Eis que como perfume que paira no ar, como uma boa música que acalma e acalenta, como um mar tranquilo depois de uma tempestade, como um vento sereno que bate nas folhas das árvores e emana um som relaxante. Assim é o sentimento que invade a minha alma e aquece o meu coração. É a gratidão em sua forma mais pura que, nem as mais belas palavras ou expressões, seriam suficientes para demonstrar o que sinto nesse momento. Diante de tantas incertezas, tristezas, perdas e tribulações que estamos vivendo, certamente, poder finalizar esta etapa é um privilégio. Uma vitória.

Sou grata a Deus, minha inspiração de amor e fé. Em minhas concepções encontrei forças para prosseguir nessa caminhada e, mesmo em muitos momentos perdendo a trilha, sempre guiada, consegui reencontrar o meu caminho e, renovada, continuei em busca de cumprir minha missão tão preciosa e rica.

Nessa jornada, pude contar com um ajudador por excelência, um companheiro que esteve comigo em todos os momentos dessa construção, contribuindo, criticando, auxiliando, incentivando, escutando, pesquisando e, digo com toda certeza, que tem tanta propriedade desse trabalho quanto eu. Paulo Guilherme, meu esposo, meu amigo, meu amado. Não me deixas desistir por nada, reconhece o meu esforço e me leva a perceber os resultados com entusiasmo. Agora entendo o sentido da expressão *“é melhor ter companhia do que estar sozinho, porque maior é a recompensa do trabalho de duas pessoas. Se um cair, o outro pode ajudá-lo a levantar-se”*. Minha gratidão.

Pessoas especiais cruzam o nosso caminho, minha orientadora, Profa. Dra. Juliane Petry Panozzo Cescon, pude sentir o seu carinho, a sua dedicação e seu empenho ao me acompanhar, me orientando, contribuindo com suas experiências transformadas em riquezas. Em nossas orientações, em nossas conversas, posso dizer que aprendi para além desse trabalho, aprendi para vida, para o meu dia a dia, para a minha prática docente. Esses sentimentos e contribuições, não são barrados pela distância, pela tela do computador, eles transcendem. Minha gratidão.

Mais do que professora de graduação, de mestrado, mais do que companheira, me orientando em nossas produções, uma grande amiga que a vida me presenteou, querida Profa. Dra. Eliana Rela. Com sua delicadeza, leveza, paixão

pela educação, pela docência e pela pesquisa, conseguistes me cativar, me inspirar e me direcionar para esse mundo encantador e desafiador ao mesmo tempo, o mundo da pesquisa, da produção e da escrita. Agradeço por acreditar e confiar em mim. Suas orientações, experiências, contribuições, nossos momentos de pesquisa no CEDOC/UCS e nossas discussões, foram de especial fundamento para a construção desse trabalho. Senti-me acolhida, abraçada, compreendida e fortalecida durante todo o percurso. Minha gratidão.

Agradeço à Profa. Dra. Cristiani Bereta da Silva e à Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese, pelas contribuições partilhadas durante meu Exame de Qualificação, ocorrido em julho de dois mil e dezenove. Foram momentos de construção do conhecimento, direcionamento e possibilidades que foram essenciais para essa construção. Minha gratidão.

Minha família, minha base, minha segurança, meu refúgio. Meus pais, meus irmãos, meus cunhados, cunhadas e sobrinhos. Se fosse destacar os feitos e contribuições de cada um de vocês, esse texto se alongaria demasiadamente. Agradeço pelo apoio, pela compreensão nos momentos de ausência, pelas trocas, pelas conversas sobre o desenvolvimento desse trabalho. Todos tiveram paciência ao ouvir sobre meus momentos de entusiasmo, de preocupação, de anseios e de incertezas. Pelas palavras de incentivo, pelas correrias, pelos “socorros”, pela companhia e pelas orações, minha gratidão.

A todos que, de uma forma ou outra, se fizeram presentes em meio a minha caminhada, sou grata pelas experiências e partilhas.

Meu sentimento mais nobre se repete a cada gesto, a cada lembrança, a cada desejo.

Minha gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa se dedica ao estudo do manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia* com enfoque em sua materialidade e conteúdo. A obra foi originalmente publicada em 1956, por John U. Michaelis, Professor da Escola de Educação da Universidade de Berkeley, Califórnia. O exemplar tem sua impressão em 1970, com tradução de Leonel Vallandro, sendo a 4ª impressão da 2ª edição publicada pela Editora Globo. O livro apresenta prescrições aos professores que desejam “melhorar a educação social das crianças” e o seu tema central é a defesa de que “os valores e o comportamento democráticos devem impregnar todas as fases do programa de estudos sociais”. No Brasil, a disciplina de Estudos Sociais tornou-se obrigatória no Ensino Básico e Superior a partir de 1967 e em 1969, foi, então, implantado o curso de Estudos Sociais na Universidade de Caxias do Sul (UCS), que utilizou o manual de Michaelis como referência. Com isso, destacamos o fortalecimento das relações políticas entre Brasil e Estados Unidos, no sentido de implementar o modelo estadunidense na educação brasileira por meio de acordos e convênios com agências de fomento que garantiram seus espaços nas universidades. Dito isso, o objetivo deste trabalho é analisar o referido manual, a fim de perceber influências estadunidenses na educação brasileira e a repercussão de movimentos de renovação do ensino superior através da documentação relacionada ao Curso de História da UCS entre os anos de 1960 e 1970, disponíveis no Centro de Documentação (CEDOC/UCS). Para essa análise, ancorando-se nos pressupostos teóricos da História Cultural, visto a sua importância para a análise dos processos onde um sentido é construído, apoiamos-nos em Chartier (1990) e Pesavento (2003). Quanto a formação de professores e estrutura curricular, García (1999) e Goodson (1995), foram autores importantes para direcionar essa pesquisa. A metodologia de pesquisa documental e análise de conteúdo foi amparada em Chervel (1990), Bardin (1977), Bauer e Gaskell (2002) e Moraes e Galiazzi (2007), observando as contribuições e os trilhos tomados pelos autores em seus campos de pesquisas. A partir das análises dos documentos e do estudo da obra, reconhecemos que, as relações observadas no período e as prescrições didáticas, previam a instauração de uma democracia baseada, e por que não dizer importada, nos Estados Unidos. Dessa forma, consideramos o manual, em sua amplitude, como uma introjeção cultural do que se deseja de um professor de história que se reconhece até a atualidade.

Palavras-chave: Estudos Sociais. Democracia. Prescrições didáticas. Ensino de História. Formação de Professores.

SUMMARY

This research is dedicated to the study of the Social Studies for Children in a Democracy manual with a focus on its materiality and content. This research is dedicated to the study of the Social Studies for Children in a Democracy with a focus on its materiality and content. This work was originally published in 1956, for John U. Michaelis, Professor of School of Education of Berkeley University, in California. The copy is printed in 1970, with translation of Leonel Vallandro, the 4th printing of the 2nd edition published by Editora Globo. The book presents prescriptions for teachers who wish to “improve children’s social education” and its central theme is the defense that “democratic values and behavior must permeate all phases of the social studies program”. In Brazil, the discipline of Social Studies has become required in Basic and Higher Education since 1967 and in 1969, the Social Studies course was implemented in University of Caxias do Sul (UCS), who used the Michaelis manual as a reference. With that, draw attention to the strengthening of political relations between Brazil and The United States, in the sense of implementing the American model in Brazilian education through agreements and covenants with development agencies that guaranteed their spaces at universities. That said, the objective of this work is to analyze the referred manual, in order to perceive American influences in the Brazilian education and the repercussion of movements of renovation of the superior education through the documentation related to the History Course of UCS (University of Caxias do Sul) between the years of 1960 and 1970, available at the Documentation Center (CEDOC/UCS). For this analysis, anchoring on the theoretical assumptions of Cultural History, given its importance for the analysis of the processes where a meaning is built, we rely on Chartier (1990) and Pesavento (2003). As teacher training and curriculum structure García (1999) and Goodson (1995), were important authors to direct this research. The methodology of documentary research and content analysis was supported by Chevel (1990), Bardin (1977), Bauer and Gaskell (2002) and Galiazzi and Moraes (2007), observing the contributions and paths taken by the authors in their research fields. From the analysis of the documents and the study of the work, we recognize that the relations observer in the period and the didactic prescriptions foresaw the establishment of a democracy based, and why not say imported, in the United States. Thus, we consider the manual in its breadth, as a cultural introjection of what is desired of a history teacher who is recognized until today.

Key-words: Social studies. Democracy. Didactic prescriptions. History Teaching. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa, lombada e contracapa	72
Figura 2 – Folha de rosto	72
Figura 3 – Orelhas da capa e contracapa	73
Figura 4 – Representação da relação entre professor e alunos em uma discussão.....	91
Figura 5 – Lista de verificação dos de progressos na discussão de cada criança.....	92
Figura 6 – Apresentação de dioramas feitos individualmente pelas crianças retratando a vida no México	104
Figura 7 – Crianças simulando um programa de televisão em Alameda County.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Inscritos e aprovados em primeira chamada em vestibulares para o curso de História/UCS	49
Quadro 2 – Composição curricular curso de História – 1962	50
Quadro 3 – Conteúdos da disciplina de Teologia Dogmática	51
Quadro 4 – Estrutura curricular – Curso de História	52
Quadro 5 – Bibliografia – Curso de História – 1963	53
Quadro 6 – Didática Especial da História – 1966	56
Quadro 7 – Estudos Sociais – conteúdos programáticos – 1969	63
Quadro 8 – Materiais audiovisuais prescritos ao professor para o trabalho com os Estudos Sociais	100
Quadro 9 – Ações básicas: fazer, observar e estudar	115

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDOC	Centro de Documentação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DA	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central de Estudantes
DHIG	Departamento de História e Geografia
EUA	Estados Unidos da América
FF	Fundação Ford
FFCL	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
FUCS	Fundação Universidade de Caxias do Sul
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PABBAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UNE	União Nacional dos Estudantes
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development)
Usom-B	United States Operation Mission – Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A PRESENÇA ESTADUNIDENSE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, NA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL E NO CURSO DE HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO	37
2.1 ACORDOS, CONVÊNIOS E COOPERAÇÕES ESTADUNIDENSES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	37
2.2 O CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL: UMA REFLEXÃO SOBRE A INFLUÊNCIA ESTADUNIDENSE NA INSTITUIÇÃO	45
3 ESTUDOS SOCIAIS PARA CRIANÇAS NUMA DEMOCRACIA: JOHN MICHAELIS E SUAS PRESCRIÇÕES	67
4 A DEMOCRACIA NO PROGRAMA DE ESTUDOS SOCIAIS, NA PRÁTICA DOCENTE E NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	83
5 CONCLUSÃO	120
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE A – EXEMPLO DE QUADRO UTILIZADO PARA ORGANIZAÇÃO DE DADOS DE ANÁLISE DO MANUAL	133
APÊNDICE B – EXEMPLO DE QUADRO UTILIZADO PARA ORGANIZAÇÃO DE DADOS DE ANÁLISE DO MANUAL	134

1 INTRODUÇÃO

Minha paixão pela pesquisa surgiu durante a Graduação em Licenciatura Plena em História, iniciada no ano de 2012 e concluída em 2015. Percebi que estava no ambiente e no Curso certo, quando realizei a Disciplina Realidade Educacional Brasileira, ministrada pela Profa. Dra. Daisy Lange, em que me sensibilizei profundamente com a situação da educação no Brasil. Meu empenho durante o Curso foi motivado e, em meio a tantos obstáculos, o curso foi concluído com Láurea Acadêmica. Fui convidada pela Profa. Dra. Eliana Rela, minha grande incentivadora e inspiradora durante minha jornada, para compor um grupo de iniciação científica como bolsista PROBIC/FAPERGS, entre os anos de 2014 e 2015, no projeto de pesquisa *“O ensino de história na perspectiva da construção dos saberes na sociedade da conectividade: práticas escolares e apropriação de novas formas de aprender e ensinar”*. Após atuar como bolsista, decidi continuar no projeto como voluntária, visto a significativa contribuição dessa caminhada para o meu desenvolvimento profissional na área da pesquisa relacionada à educação. Certamente, foram momentos de significativo crescimento junto aos colegas e professores que compunham o grupo e que tiveram fundamental influência nesse processo de construção de conhecimento.

Deste momento em diante, meu desejo pela pesquisa e pela escrita se intensificaram e, paulatinamente, fui descobrindo os encantamentos desse mundo e, claro, os percalços também. Senti, então, que a graduação apenas já não me era o suficiente. Havia um anseio por fazer mais, buscar algo que para mim ainda era desconhecido e misterioso, o Mestrado. Iniciei como aluna não regular no ano de 2017 e, aos poucos, juntamente com minha orientadora, construí meu projeto. Em 2018, realizei o Processo Seletivo para o Mestrado Profissional em História da UCS.

Sou grata pela oportunidade de ter feito parte do corpo de funcionários da UCS entre os anos de 2016 e 2019, pois a instituição dispensa apoio financeiro fundamental para que seus funcionários possam construir seus sonhos e projetos através da realização de cursos de graduação, especialização e MBAS, mestrado e doutorado, cursos de língua estrangeira, entre outros benefícios que a universidade oferece. Esse apoio da instituição me motivou a me dedicar aos estudos, e a realização do Mestrado se tornou uma realidade.

No mês de novembro de 2019, deixei de fazer parte da instituição como funcionária, pois, desde o mês de junho do mesmo ano, iniciei minha carreira como docente, no Colégio La Salle Caxias, na cidade de Caxias do Sul, RS. Considero como a realização de um sonho poder me dedicar e colocar em prática as experiências vivenciadas, crendo que não medirei esforços para fazer a diferença em nossa sociedade, através de uma educação transformadora por meio do ensino de História.

É indispensável dizer que cada disciplina realizada durante o curso do Mestrado Profissional em História e também da graduação contribuíram de uma forma especial e significativa na construção desse trabalho e, certamente, no meu dia a dia em sala de aula. Digo com convicção que essa trajetória está apenas em seu início. Há um longo caminho a ser descoberto e trilhado e muito conhecimento a ser construído.

Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa Linguagens e Cultura no Ensino de História, considerando que o manual é um suporte de linguagem que busca difundir socialmente a concepção de democracia ideal através de prescrições aos professores de Estudos Sociais durante os anos de 1960 e 1970. Como cultura material emerge de um determinado tempo e espaço, neste caso, no Curso de História da UCS, como referencial de apoio para formação acadêmica.

Esta dissertação possui como objeto de estudo as prescrições didáticas para o ensino de História sob o prisma estadunidense, tendo como base o manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia*, com enfoque em seu conteúdo e materialidade. Originalmente publicada em 1956, pelo professor John U. Michaelis, da Escola de Educação da Universidade de Berkeley, Califórnia, a obra em análise foi impressa no ano de 1970 e traduzida por Leonel Vallandro, compreendendo a 4ª impressão da 2ª edição lançada pela Editora Globo. O tema central da obra é que “os valores [sic] e o comportamento democráticos devem impregnar tôdas [sic] as fases do programa de estudos sociais”¹, sendo um exemplo de implantação de um ensino americanizado na educação brasileira como um modelo a ser seguido e aplicado.

No Brasil, a disciplina de Estudos Sociais tornou-se obrigatória no Ensino Básico e no Ensino Superior a partir de 1967 e em 1969, foi, então, implantado o

¹ As citações diretas do manual de Michaelis (1970) são transcritas de acordo com a grafia original.

curso de Estudos Sociais na Universidade de Caxias do Sul. Isso posto, faz-se necessário refletir sobre os ditames do compêndio que foi indicado como referência no curso de História da UCS a fim de compreender como se moldaram as concepções de ensino dentro do período proposto, já que é na escola que esses reflexos repercutem, através do trabalho de um professor que possui a responsabilidade de estimular a capacidade crítica e a autonomia dos alunos e prepará-los para viver em sociedade.

Inicialmente, a intenção desta pesquisa estava voltada para a análise de rupturas e continuidades do modelo europeu entranhado nos manuais didáticos de ensino de História, possivelmente selecionados através de quatro marcos históricos: a Revolução Russa, a Primeira e Segunda Guerra Mundial e a Ditadura Civil Militar no Brasil. Sabe-se da importância da construção de uma identidade nacional e do empenho político em criar um “Brasil brasileiro”, mas reconhecemos a força da interferência e influência europeia na construção de uma História do Brasil romantizada, com um encontro entre culturas de modo amigável entre europeus, indígenas e negros, suavizando o choque da violência física, social e cultural acontecida.

Em meio à seleção de livros didáticos, deparamo-nos com o manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia*; percebeu-se, então, que, predominantemente, dirigimos nosso olhar para o modelo europeu reproduzido na educação brasileira, sem refletirmos sobre outras influências de fundamental importância para compreendermos os caminhos trilhados ao longo dos anos. Entendemos que o modelo estadunidense de ensino ganhou força no Brasil, principalmente, a partir de 1950 por meio de acordos, convênios e oferta de cursos de aperfeiçoamento para professores.

A partir destas inferências associadas ao pensamento de Bloch (2002) de que “a incompreensão do presente nasce, fatalmente, da ignorância do passado” (p. 65), sentiu-se a necessidade de trabalhar com o manual supracitado e, nesse sentido, esta pesquisa busca responder à seguinte questão norteadora: quais as evidências de concepções de ensino estadunidense são percebidas nas prescrições aos professores de Estudos Sociais brasileiros durante os anos de 1960 e 1970?

Diante desse questionamento, o objetivo deste trabalho é analisar o manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia*, a fim de perceber influências

estadunidenses na educação brasileira e a repercussão de movimentos de renovação do ensino superior através da documentação relacionada ao Curso de História da UCS entre os anos 1960 e 1970. O presente estudo iniciou com o propósito de trabalhar apenas com o manual, mas, a partir das análises, procurou-se aprofundar mais o contexto e a presença estadunidense na educação brasileira. Esses achados através da pesquisa enriquecem não somente a contextualização, mas também o campo de atuação do guia, que não é apenas fruto da escolha de um professor, mas de todo o trabalho desenvolvido.

Portanto, os objetivos específicos desta pesquisa baseiam-se em refletir sobre o contexto educacional brasileiro e as condições favoráveis aos acordos entre Brasil e Estados Unidos (EUA), averiguando as intenções estadunidense para a formação cidadã brasileira através de programas de incentivo e oferta de bolsas de estudos para aperfeiçoamento de professores; examinar a documentação referente ao Curso de História da Universidade de Caxias do Sul, salvaguardada no Centro de Documentação da Universidade de Caxias do Sul (CEDOC/UCS)², observando de que modo a influência estadunidense ganhou espaço na IES; analisar o manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia* para além do seu conteúdo escrito, abordando, também, a comunicação possibilitada por seus elementos visuais. Rela e Soares (2018) evidenciam a importância dessas leituras porque elas possibilitam que o manual, por exemplo, “deixe de ser apenas um recurso pedagógico e didático, e passe a ser, também, um discurso sobre ensino de História, datado e contextualizado.” (RELA; SOARES, 2018, p. 606).

Durante as primeiras décadas do século XX, ocorreram determinadas interferências e influências de pensamentos com o intuito de modificar o sistema de ensino no Brasil e é nesses movimentos que percebemos as relações entre Brasil e EUA se organizarem. Há algo que une esses países. Era a busca por combater o “perigo vermelho” que se apresentava como uma ameaça ao “novo imperialismo” estadunidense. Ao escrever sobre essa temática, Kiernan (2009) refere que

²O CEDOC/UCS integra o IMHC, tendo como finalidade: “Preservar o acervo histórico documental da Instituição, de suas atividades acadêmicas, bem como da cultura regional e outros considerados de relevante importância Histórica, disponibilizando-o como suporte informacional no fomento à pesquisa do conhecimento”. Dessa forma, atua como um laboratório de aprendizagem dos alunos, dos professores e da comunidade em geral, objetivando a familiarização com o cotidiano da pesquisa documental. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/instituto-memoria-historica-e-cultural/centro-de-documentacao/>. Acesso em: 20 set. 2018.

Após 1945, quando, pela primeira vez, os EUA decidiram-se completamente a conceder ou impor a sua própria civilização a tudo e a todos, depararam-se, também pela primeira vez, com uma força – o comunismo – pelo menos igualmente racional, moderna, dinâmica e mais capacitada a aliar-se, fora da Europa, às jovens energias do nacionalismo (p. 18).

No âmbito político brasileiro, desde a década de 1930, há um grande esforço na busca por fortalecer as bases do capitalismo, combatendo todos os esforços de qualquer tentativa de estabelecimento de um regime comunista no país, o que leva a muitos embates durante a Era Vargas, que culminaram em um período ditatorial embalado pelo alvoroço da Segunda Guerra Mundial. Eram necessárias mudanças, principalmente nos modos de pensar da sociedade e, certamente, a educação era a chave para transformar – sempre se soube disso –, mas, infelizmente, a valorização da área não ocorria – e não ocorre ainda – com essa mesma intensidade e certeza. Nesse contexto, o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar³ (PABAE) é uma evidência dessa relação política entre Brasil e Estados Unidos, estabelecida em 1956, que previa significativas transformações na sociedade brasileira, através de treinamento de professores, no país e também nos Estados Unidos, para produção de materiais didáticos impregnados da ideologia dessa junção que buscava o desenvolvimento do nacionalismo no povo brasileiro. Uma bela parceria estava estabelecida.

A década de 1960, já envolta pela Guerra Fria, foi marcada pela perda do dinamismo da economia e a crise política que se estabeleceu com a renúncia do presidente do Brasil, Jânio Quadros. A evidente queda dos investimentos nacionais e internacionais e a alta inflação durante o governo de João Goulart eram reflexos da industrialização e urbanização do período governado por Juscelino Kubitschek, que para a modernização do país contraiu uma dívida externa extremamente alta. Essas desestabilidades somadas ao constante temor ao comunismo, desencadearam um movimento pelas Forças Armadas, com apoio de setores conservadores, organizações sociais, assim como dos Estados Unidos e da Igreja Católica, instaurando o regime militar no ano de 1964. Kiernan (2009) salienta que “o mais importante de tudo foi que, no mesmo ano, o presidente João Goulart, acusado de querer implantar o comunismo no Brasil, foi deposto pelo Exército” (p. 374) ao tratar dos interesses e privilégios dos EUA na América Latina.

³ Um acordo assinado entre o Brasil e a *United States Operation Mission – Brasil (Usom-B)*.

De imediato, algumas providências foram tomadas como forma de controle político sobre a população, baseado em um falso discurso de democracia, visto as formas de censura, repressão e violência contra os direitos humanos ocorridos nesse período e “quanto mais tirânico e impopular um ditador mais está ligado por lealdade a Washington” (KIERNAN, 2009, p. 373). Mas os *Estudos Sociais para crianças numa democracia* era o material utilizado como guia para professores se prepararem para “viver democraticamente” em sociedade nesse período. Um apoio para o desenvolvimento da democracia brasileira, vindo logo de um país que incentivou o desenvolvimento de tantas ditaduras pela América Latina e pelo mundo, colocando em prática, ao seu modo, o seu “novo imperialismo”.

É também nos anos de 1960 que uma série de convenções foi realizada entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development (Usaid)*, no intuito de fortalecer as relações políticas entre Estados Unidos e Brasil que há tempos vinham se desenhando. Pina (2011) trata do desenrolar desses convênios conhecidos como "Acordos MEC-USAID" que buscavam através de sua estrutura, entre outras medidas, implementar o modelo estadunidense na educação brasileira. Kiernan afirma que “em 1965, o Brasil já havia assinado um acordo que proporcionava condições extraordinariamente favoráveis para investidores americanos”. (2009, p. 378).

Nesse contexto, cabe ressaltar a instituição da disciplina de Estudos Sociais, que compreendia as disciplinas de História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), através da Lei n. 5.692/71. Garcia e Schmidt (2001) afirmam que, nos anos de 1970 e 1980, o ensino de Estudos Sociais buscava trabalhar com alguns temas relacionados à História e Geografia, em que “o ensino deveria ser iniciado pelo mais próximo – a comunidade, o bairro – para depois incluir os estudos sobre a cidade, o país, o mundo.” (p. 4). Essa estrutura é percebida no manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia* e com base nisso, se entende que civilizar por meio do ensino pautado na democracia era o intuito dessas mudanças que, para Saviani (1996), eram uma iniciativa de democratizar principalmente o Ensino Superior e, considerando a economia como principal modo de ascender socialmente, somente a educação seria capaz de modernizá-la.

França (2013) relata que, no Brasil, o Conselho Federal de Educação juntamente com a participação de intelectuais da educação e coordenados por

Anísio Teixeira, elaboraram no ano de 1962 o primeiro projeto voltado para o Plano Nacional de Educação, em conformidade com a Constituição Federal de 1946 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. O projeto seguinte teve a participação de assessores de Deputados Federais que adequaram e finalizaram a redação do planejamento. “Dessa maneira, substituíram o racionalismo científico escolanovista do primeiro grupo por uma abordagem baseada no racionalismo tecnocrático.” (p. 73).

A Reforma Universitária estabelecida pela Lei 5540 de novembro de 1968 é o resultado desses movimentos em prol de mudar os rumos da educação brasileira, em virtude do momento político que o país estava vivendo e das influências externas. Percebemos também nesse contexto a Fundação Ford (*Ford Foundation*), ganhando espaço especialmente nas universidades brasileiras por meio da oferta de bolsas de estudos para aperfeiçoamento de professores, que toma corpo e se destaca internacionalmente após 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial. A Fundação Ford (FF), como agência de fomento, recebe recursos significativos que abrem caminhos para investir na disseminação e produção do conhecimento através dos acordos e parcerias com instituições de ensino e, conforme Rocha (2017), atualmente mantém suas atividades no país⁴.

Nessa análise, Chartier (1990), Pesavento (2003), García (1999) e Goodson (1995) foram autores importantes para direcionar essa pesquisa; a metodologia foi amparada em Chervel (1990), Bardin (1977), Bauer e Gaskell (2002) e Galiazzi e Moraes (2007), observando os trilhos tomados pelos autores em seus campos de pesquisas. As fontes se baseiam no manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia* e na documentação referente ao Curso de História da UCS, disponíveis no Centro de Documentação do Instituto Memória Histórica e Cultural.

⁴Conforme aviso no site: Os escritórios da Fundação Ford no Rio de Janeiro estão fechados até novo aviso em resposta ao coronavírus (COVID-19). Esta é uma situação dinâmica e sem precedentes. Continuamos focados e comprometidos com a proteção da saúde e segurança de nossa equipe, donatários, parceiros e visitantes, enquanto continuamos a apoiar programas vitais, organizações e comunidades que trabalham para lidar com a desigualdade em todo o mundo. (Disponível em: <https://www.fordfoundation.org/our-work-around-the-world/brazil/>. Acesso em: 28 dez. 2020).

Referente à tônica deste estudo, em meio à revisão bibliográfica, poucas produções⁵ se preocuparam em abordar a análise de prescrições didáticas para o ensino de História em manuais destinados aos professores e a influência estadunidense na educação brasileira, contudo é possível destacar os trabalhos seguintes concernentes com a temática em questão. A pesquisa foi realizada em plataformas como Scielo Brasil, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), revistas e periódicos nacionais.

O estudo que mais próximo se identificou dos intentos desta pesquisa é a tese *Propostas curriculares para o ensino de estudos sociais: circulação e apropriação de representações de ensino de história e de aperfeiçoamento de professores (Espírito Santo, 1956-1976)*, realizada por França (2013), que problematiza as representações acerca do ensino de Estudos Sociais que tiveram significativa influência no estado do Espírito Santo entre os anos 1956 e 1976, através da circulação de propostas curriculares e manuais pedagógicos. A autora defende que essas representações foram constituídas através de discussões envolvendo projetos de educação, escola, sociedade, ensino e professor resultando em "representações superpostas sobre o *que, quando e como ensinar* História e sobre aperfeiçoamento dos professores." (2013, p.20).

França (2013) faz uma importante análise do pensamento do autor estadunidense John U. Michaelis, no capítulo *Representações de intelectuais: ensino de estudos sociais em movimento de histórias conectadas*; nele, a autora dedica um espaço para tratar do manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia*. A autora busca, neste capítulo, analisar as produções didáticas de autores brasileiros e estadunidenses que tiveram importante circulação no ensino brasileiro e que foram utilizados por educadores por um bom tempo.

Durante a sua pesquisa, a autora declara que foi necessário realizar algumas inflexões, pois percebeu que

essas representações não resultaram de uma mera transposição de ideias *Made in U.S.A.*, mas se constituíram por meio de apropriações inventivas que se materializaram por meio de publicações pedagógicas e propostas curriculares, tanto no âmbito internacional, nacional como no local,

⁵ As produções encontradas estão apresentadas neste texto.

historicamente produzidas e situadas em movimento de histórias conectadas (FRANÇA, 2013, p.28).

Porém, ela não ignora as intenções e tentativas de uma intervenção estadunidense no ensino brasileiro, já que foram percebidos estabelecimento de acordos bilaterais, divulgações, *marketing* e programas que visavam o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à elaboração de cursos para aperfeiçoamento de professores e também na distribuição de materiais didáticos. Essas ações objetivavam dissimular o entendimento de democracia demonstrando interesse nas relações econômicas com o Brasil.

Retomamos que o manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia* apresenta prescrições aos professores que desejam trabalhar com o aperfeiçoamento da educação social dos alunos, defendendo que todas as etapas do programa de Estudos Sociais devem estar comprometidas com o desenvolvimento do comportamento e valores democráticos. Logo, a pesquisa de Aldaires Souto França é de significativa importância para o desenvolvimento deste trabalho, em virtude de suas reflexões sobre o manual que foi usado como referência para o Curso de História da Universidade de Caxias do Sul.

Leilah Santiago Bufrem, Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Maria F. Braga Garcia (2006) também apresentam um trabalho aprimorado quando tratam de *Os manuais destinados a professores como fontes para a História das formas de ensinar*. No artigo, as autoras descrevem os resultados de investigações sobre manuais de Didática e Metodologia do Ensino de História que foram publicados no Brasil no decorrer do século XX. Em sua amplitude, o projeto das pesquisadoras analisa elementos passíveis de reconstruir modos de ensinagem utilizados em escolas brasileiras nas diferentes disciplinas escolares. Refere-se ao Projeto *“Ensinar a Ensinar”: manuais destinados à formação de professores no Brasil (1890-1990)*, o qual foi desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas vinculado à Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, em cooperação com o Projeto MANES⁶ (Uned/Madri-ES).

Um dado importante, apresentado pelas autoras como resultado da análise realizada nos manuais de Didática de História, “indica que alguns autores organizam

⁶ Pesquisa sobre Manuais Escolares.

a transposição didática a partir de sua experiência como educador ou especialista em educação.” (BUFREM; GARCIA; SCHMIDT, 2006, p.127). Essa resultância é um auxílio para o processo de análise deste trabalho, pois ajudará a compreender como os modos de ensinagem, didática e metodologia da História acontecem ao longo do século XX e suas relações com o docente e a sala de aula.

Quanto à influência estadunidense na educação brasileira, é possível destacar o trabalho de Silvia Lopes da Luz, quando se dedica ao estudo sobre *Os acordos MEC-Usaid na Universidade Federal de Santa Maria*. A autora apresenta, através de um estudo comparado, a realidade do órgão de ensino antes e durante os acordos com os Estados Unidos, observando os impactos dessas relações internacionais nas mais diversas áreas do centro de ensino, na comunidade acadêmica e também na sociedade.

Luz (2016) faz uso de uma rica documentação que esclarece o envolvimento da instituição não apenas com os Estados Unidos, principal influenciador das reformas na educação brasileira e em países latino americanos, mas também com a Suíça, por exemplo, por meio de acordos de cooperação técnica e científica, demonstrando o apoio físico e financeiro por meio das mais diversas parcerias. Essas informações são conferidas através de correspondências, projetos, contratos, convênios, diretrizes, cursos para professores realizados nos Estados Unidos para especialização e treinamento, dentre as demais documentações disponibilizadas para a pesquisa pelo Departamento de Arquivo Geral da UFSM.

Sobre essa influência dos Estados Unidos, Luz (2016) entende “como se fosse um ‘pacote’ de regime político englobando ideologias na formação do povo.” (p. 72). Logo, percebe-se o interesse da dependência econômica e científica do Brasil à tecnologia estadunidense. Neste sentido, ela acrescenta que a estrutura e o funcionamento da universidade, modificados em virtude dos acordos, prevalecem ainda na atualidade. Averiguar o trabalho da autora foi, de certo modo, inspirador para o desenvolvimento deste trabalho, que busca identificar a presença do modelo estadunidense nas prescrições aos professores e na estrutura curricular do Curso de História da Universidade de Caxias do Sul, por meio da análise do manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia* e da documentação disponível no CEDOC/UCS.

Os impactos dos Acordos MEC-USAID no sistema de ensino brasileiro são evidentes através da implementação de um projeto estadunidense nas universidades. Diante disso, a reflexão sobre o desenrolar desse e de outros contratos e convênios que culminaram na Reforma Universitária, instituída através da Lei 5540 de novembro de 1968⁷, se torna necessária. Compreender o cenário que envolveu a educação dentro do recorte temporal estabelecido para esta pesquisa é fundamental, visto que os projetos e intenções estadunidenses tiveram significativa influência na Universidade de Caxias do Sul.

As prescrições didáticas do manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia* são exemplos desse modelo de ensino que é percebido, por vezes, na educação contemporânea e isso pode ser observado por meio do legado dessas concepções na sociedade e nas instituições de ensino. Precisamos lembrar que um dos objetivos desses acordos, dessas reformas e convenções se baseava em trabalhar com a manipulação da criticidade dos indivíduos através de um discurso de ideal democrático e modernização do ensino superior e da economia.

Esta pesquisa insere-se no campo da História Cultural e acredita-se que os referenciais expostos por Roger Chartier, em *A história cultural: entre práticas e representações*, se torna um importante apoio para análise do percurso que o trabalho tomará durante o seu desenvolvimento, pois, segundo o autor, a História Cultural se faz necessária para a análise dos processos onde um sentido é construído, já que as representações podem ser entendidas como “esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço decifrado.” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Ao se trabalhar com História Cultural, é fundamental abordar o conceito de representação, pois não os vejo como distantes, pelo contrário, ambos interagem concomitantemente em qualquer contexto histórico. Para Chartier (1991), representação compreende o modo de ver a sociedade em um determinado tempo e lugar, onde tudo pode significá-la desde imagens, pinturas, documentos entre outras fontes plausíveis de análise. Para Breno Mendes,

⁷ Esta Lei fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, dando outras providências. Foi revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, com exceção do artigo 16, alterado pela Lei nº 9.192, de 1995, que regulamentou o processo de escolha dos dirigentes universitários.

essa presença assídua nas pesquisas está longe de indicar homogeneidade ou consenso sobre suas significações. Nesse cenário, despontam, de forma saliente, as investigações sobre as representações sociais, que procuram explicar como a realidade é construída pelas práticas simbólicas e representações culturais dos múltiplos sujeitos sociais (MENDES, 2019, p. 23).

Tal noção é fundamental para a maneira como essas fontes são vistas e tratadas, já que são peças fundamentais para os estudos que envolvem a História Cultural, visto que se colocam no lugar do acontecido. Neste sentido, Sandra Pesavento, afirma que ela “se torna, assim, uma representação que resgata representações, que se incumbe de construir uma representação sobre o já representado” (PESAVENTO, 2003, p. 43), corroborando assim, com o pensamento de Roger Chartier.

Para isso, são necessários alguns cuidados, posto que as representações, embora tenham o intuito de visar a universalidade, sempre estão impregnadas de interesses de grupos que desejam construí-las conforme suas próprias ideologias. Chartier nos remete a pensar que

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, pro elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p. 17).

Essas questões necessitam ser consideradas e retomadas em todas as fases da análise considerando também que

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias (...) está, pois, submetido a imposições, ligado a privilégios, enraizado em uma particularidade (CERTEAU, 2007, p. 66-67).

Precisamos tratar sobre democracia, afinal a análise desta dissertação gira em torno deste conceito histórico que, hoje, em nosso país, se encontra cada vez mais problemático. Durante os anos de 1960 e 1970, os direitos e liberdades civis foram duramente massacrados; no país se buscava criar uma falsa ideia de

democracia por intermédio da educação e um dos caminhos utilizados para este fim foi o ensino dos Estudos Sociais.

Anísio Teixeira, em seu discurso “Autonomia para a Educação⁸”, refere que

A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes. Nesse regime, pois, a educação, faz-se o processo mesmo de sua realização. Nascemos desiguais e nascemos ignorantes, isto é, escravos. A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos. A justiça social, por excelência, da democracia consiste nessa conquista da igualdade de oportunidades pela educação. Democracia é, literalmente, educação. Há, entre os dois termos, uma relação de causa e efeito. Numa democracia, pois, nenhuma obra supera a de educação. Haverá, talvez, outras aparentemente mais urgentes ou imediatas, mas estas mesmas pressupõem, se estivermos numa democracia, a educação (TEIXEIRA, 1947, p. 34-35).

Para o intelectual, todos os regimes necessariamente são dependentes da educação, mas nenhum deles é tão dependente quanto a democracia. Daí a importância de uma educação bem estruturada para dar o suporte e os contornos necessários. É possível afirmar que aí moram as raízes dos nossos problemas. Em um país onde pouco investimento é destinado à Educação, devemos refletir, certamente.

Dahl (2001) entende que a democracia apresenta o que ele denomina como consequências desejáveis, quando procura justificar que governar democraticamente é o melhor caminho para evitar o domínio autocrático na política. Entre as vantagens apresentadas, destaco a proteção dos direitos pessoais essenciais, a autodeterminação, a autonomia moral, a liberdade geral, o desenvolvimento humano, a igualdade política, a luta contra a tirania, a busca pela paz e pela prosperidade de uma nação. Conforme o pensamento do autor, se um povo engajado lutar nesse sentido, tendo como base a democracia, certamente conseguirá evitar governos autocráticos, cruéis e corruptos, como tivemos no início do século XX os regimes totalitários, por exemplo. Para ele,

Em toda a história registrada, incluindo este nosso tempo, líderes movidos por megalomania, paranoia, interesse pessoal, ideologia, nacionalismo, fé religiosa, convicções de superioridade inata, pura emoção ou simples

⁸é um discurso memorável, “Autonomia para a Educação”, com o qual ele abriu um debate com os deputados da Assembleia Constituinte Baiana, sobre o Capítulo de Educação e Cultura, na ocasião em que era Secretário de Educação e Saúde do Estado” (ROCHA, 2002).

impulso exploraram as excepcionais capacidades de coerção e violência do estado para atender a seus próprios fins. Os custos humanos do governo despótico rivalizam com os custos da doença, da fome e da guerra (DAHL, 2001, p. 59).

Pensando nessa perspectiva, retomo a ideia de Anísio Teixeira, quando defende que a educação é o caminho necessário para a construção de uma sociedade democrática, para que não nos tornemos ignorantes, nos deixemos ser levados por discursos infundados e corramos o risco de abrir as portas para a desgraça, voluntariamente.

E não podemos perder o foco de que foi em meio a esse discurso que o ensino dos Estudos Sociais foi implantado no Brasil e, nesse contexto, a presença do manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia* destinado aos professores como recurso pedagógico, que é objeto de análise deste trabalho. Esse discurso sobre democracia, em meio a um governo ditatorial, dirigido por militares praticando atrocidades indelévels para a nação brasileira. Um paradoxo.

Os estudos de Elza Nadai contribuem significativamente para que nosso entendimento sobre os Estudos Sociais seja organizado. Compreender o contexto do seu surgimento, as intenções e transformações sofridas com o passar dos anos, mudanças políticas e conjunturas sociais diferentes devem ser consideradas ao analisar questões que envolvem a temática, pois, consoante a autora, não podemos reduzir os Estudos Sociais à política educacional durante a Ditadura Militar no Brasil, por exemplo, já que, como referido, muitas mudanças e adaptações ocorreram desde que os Estudos Sociais começaram a ser pensados (NADAI, 1988).

Neste mesmo sentido, Nascimento e Santos (2015, p. 48) também entendem que

A análise do que foram os Estudos Sociais após o evento político de 1964 e as inovações que as legislações educacionais produzidas entre os anos 1970 e 1980 trouxeram para as discussões em torno da incorporação dessa disciplina ou área de estudos nos currículos escolares não é possível sem um retorno às primeiras décadas do século XX, quando foram iniciados os primeiros debates sobre a temática.

Com isso, Nadai apresenta uma linha do tempo que ilustra da melhor forma a trajetória das discussões sobre a historicidade dos Estudos Sociais, que facilita a contextualização desta análise. Ela descreve que

- no início da década de 30, quando no contexto da divulgação/absorção do ideário da escola pragmática norte-americana no Brasil, são realizadas as primeiras discussões a respeito do assunto;
- nas décadas de 50/60, quando a partir de uma possibilidade criada pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024, de 20.12.1961, são instituídas as primeiras inovações na escola oficial;
- na década de 70, quando, no contexto das políticas que se seguiram ao golpe militar de 1964, ocorreram reformas no sistema educacional abrangendo todos os graus e a criação da licenciatura curta;
- nas décadas de 70/80, quando no bojo de sua institucionalização, ocorreu também o movimento de resistência e de luta contra a sua implantação (NADAI, 1988, p. 1).

A partir deste esquema, atentar e relacionar esses dados com o recorte temporal desta pesquisa é fundamental, visto o contexto social, político e econômico do país em que os Estudos Sociais, depois de um longo período de discussões, debates e contragostos, foram finalmente implantados na educação brasileira.

Nadai apresenta um histórico esclarecedor e importante sobre os caminhos dos Estudos Sociais desde quando foi pensado nos Estados Unidos até o momento em que a disciplina deixou de fazer parte dos currículos escolares brasileiros de forma obrigatória, como até então vinha sendo utilizado. A autora compreende que

Realmente, foi no bojo do projeto político do New Deal, instituído por Franklin D. Roosevelt, democrata vencedor das eleições de 1932, que tinha por objetivo fundamental a recuperação e reforma do país, após a Grande Depressão que colocara em cheque o capitalismo norte-americano, que os Estudos Sociais ganharam maior alento. (NADAI, 1988, p. 2).

Concomitantemente, Nadai apresenta os projetos que envolveram os Estudos Sociais e, vale frisar, que estão direcionados para a educação estadunidense, as transformações que foram ocorrendo com o passar dos anos visto a mudança de contextos políticos, sociais e econômicos que influenciaram esses movimentos.

Numa perspectiva temporal, a autora ainda trata dos Estudos Sociais com uma estreita relação com o ensino das Ciências Sociais, onde “o seu conteúdo, diretamente, era o conteúdo proveniente das diversas Ciências Humanas. O seu objetivo fundamental ligava-se à divulgação do conhecimento produzido no âmbito das Ciências Sociais.” (NADAI, 1988, p. 2). Foi neste período, no início do século XX, que os Estudos Sociais estiveram ligados de forma predominante com a História, e isto se justifica pela requisição de memorização de nomes, datas e fatos importantes, sendo então, com o passar dos anos, incorporadas outras áreas como a Geografia, a Economia, a Política e a Sociologia, conforme nos aponta a autora.

Outro projeto apresentado por Nadai, com relação aos Estudos Sociais, está ligado diretamente à identificação da escola com a vida, em que os conteúdos trabalhados devem estar adequados às necessidades práticas e instantâneas dos alunos e, desse modo, a aplicação da interdisciplinaridade acontece, sem a responsabilidade de associação a alguma ciência específica, já que “o conteúdo é selecionado em função de problemas específicos que os Estudos Sociais ajudavam a identificar e encaminhavam para soluções direcionados por uma visão pragmática: a vida em uma sociedade democrática.” (NADAI, 1988, p. 2).

Em seguida, a cidadania entra em cena e se torna o tema central dos Estudos Sociais. Nesse contexto, Nadai (1988, p. 3) afirma que “esta vinculação dos Estudos Sociais à atuação dos indivíduos na vida prática está presente, invariavelmente, quando se aborda o papel que desempenha na educação norte-americana”. Para apoiar esse pensamento, a autora também se utiliza dos escritos de John U. Michaelis, autor da obra *Estudos Sociais para crianças numa democracia*, nosso objeto de análise, para justificar esse contexto, já que o autor entende que os Estudos Sociais “constituem o núcleo para o desenvolvimento das aprendizagens sociais necessárias à vida democrática” (MICHAELIS, 1970, p. 3) e “ocupam-se com as pessoas e as ações recíprocas entre elas e o meio social e físico: seu campo são as relações humanas.” (1970, p. 5). Isso demonstra, também, a estreita ligação dos Estudos Sociais com o estilo de educação estadunidense. Nadai, na sequência dos seus estudos, já demonstra essas mudanças na trajetória desse campo, afirmando que

a maioria dos currículos incorpora o ambiente imediato da criança como o ponto inicial dos estudos, para daí projetá-los para outros lugares e outros tempos mais recuados, seja no espaço ou no tempo. Entretanto, a ênfase maior recai sempre na história nacional e nos americanos ilustres que são tomados como referência e projetados como modelos a serem seguidos na formação do futuro cidadão (NADAI, 1988, p. 3).

Logo, percebo que estou no caminho certo em minhas análises, mesmo que contrariando o próprio pensamento da autora quando critica pesquisadores que tratam de uma certa importação do modelo estadunidense para o contexto brasileiro quando refere que essa seria a explicação para a introdução dos Estudos Sociais nas escolas brasileiras. “Ora, pode-se perguntar, por que alguns comportamentos são aceitos e assimilados e outros não? Será esse processo mecânico e realizado

de maneira ingênua, como querem uns, valorizado só pelo fato de ser estrangeiro?”, questiona Nadai (1988, p. 4). Não creio que esta inserção tenha sido feita apenas pelo fato de ser um modelo estrangeiro, nem realizada de maneira ingênua, mas meu pensamento foca na possibilidade, sim, de estabelecer princípios e valores baseados em uma certa democracia, tendo como base, sem dúvidas, o modelo estadunidense, o que não deixa de ser, de certa forma, uma importação que sabemos que foi somada a vários acordos e convênios firmados entre Brasil e Estados Unidos. Conforme afirma Michaelis (1970), é fundamental que o aluno “seja leal ao sistema de vida americano e que saiba apreciar os sacrifícios e contribuições feitas para promover a vida democrática neste país e no resto do mundo” (p.14).

No Brasil, dois momentos se destacam na trajetória dos Estudos Sociais no país, que demonstram claramente as intenções políticas voltadas para “democratizar” a sociedade. Conforme Nadai (1988), temos:

na história da implantação/desimplantação dos Estudos Sociais no Brasil: um, aliado ao pensamento progressista educacional, foi incorporado em algumas práticas inovadoras de grande alcance e, outro, assumido como uma das expressões de uma política antidemocrática e autoritária (p. 5).

Por isso a necessidade de olhar para essa trajetória a fim de poder relacionar aos propósitos na nação e confrontar com as relações internacionais presentes no contexto deste estudo. Neste momento, acredito que seja interessante pensar que ainda na década de 1950 tínhamos intelectuais que debatiam intensamente sobre a apropriação dos Estudos Sociais nos currículos educacionais. Muitas críticas com relação a esta disciplina são postas em debate e, mesmo em meio a posicionamentos contrários e esclarecedores, o processo foi se estabelecendo aos poucos e a inserção foi aprovada e realizada. Carvalho (1953) é enfático quando refere que

No Brasil, a não ser a Geografia na sua parte teórica, os estudos sociais são dotados de programas antiquados, ministrados por métodos atrasados e, na sua quase totalidade alheios às necessidades dos educandos, aos interesses do momento histórico e às realidades sociais [...] a educação atual, em muitos países, não consegue prender o espírito dos educandos, nem despertar sua curiosidade e seu interesse pelas matérias do ensino secundário, porque lhes ministra ensinamentos tradicionais e antiquados que não refletem as preocupações do momento histórico em que vivemos (p. 54-55).

Precisamos lembrar ainda que na década de 1970 ocorreu a inserção da licenciatura curta à formação de professores para o Ensino de Estudos Sociais e a restrição significativa de investimentos na educação pública, direcionando o dinheiro público para empresas privadas – o que ocasionou desgaste nas condições de trabalho do professor – que também foi atingido pelos baixos salários –, além de conferir à produção de material didático baixa qualidade (NADAI, 1988). Vale refletir sobre o que a autora apresenta em sua guisa de conclusão

Este aligeiramento da formação do professor, a descaracterização das disciplinas História e Geografia, a indefinição e a salada pedagógica que marcam o campo dos Estudos Sociais são medidas que, conjuntamente, ajudam a expressar o grau de autoritarismo e de repressão que caracterizaram a política do regime militar pós 68. Os Estudos Sociais corporificaram a plena realização desta política pois colaboraram para a formação de indivíduos dóceis, acríticos e adaptados ao sistema. Entretanto, a História, "a mais política das ciências - por isso vitimada por tantas mazelas e alterações", mostrou, mais uma vez, o seu poder de fênix, ressurgindo das cinzas mais fortalecida do que nunca. (NADAI, 1988, p. 16).

García (1999) contribui para o desenvolvimento desta pesquisa, pois trabalha com a *Formação de professores para uma mudança educativa*, analisando a estrutura conceitual de formação docente, partindo do conceito de formação, princípios, orientações e teorias que fundamentam mudanças, aprendizagens, desenvolvimento cognitivo e ciclos vitais dos professores. O autor trata também da formação inicial, apresentando um breve resumo histórico que aborda questões de currículos que trabalham com conhecimento psicopedagógico, conhecimento de conteúdo, conhecimento didático do conteúdo e conhecimento do contexto. Esses elementos levam os indivíduos ao desenvolvimento de competências e atitudes perante a diversidade cultural com a qual o professor irá se deparar na prática em sala de aula.

Outro ponto destacado por Garcia é o desenvolvimento profissional dos docentes e, neste sentido, o pesquisador enfatiza a importância da formação continuada, da interação entre escola, currículo e professor, a fim de desenvolver ações em busca de inovação curricular que atenda às necessidades do ambiente ao qual está inserido. Neste raciocínio, afirma que é através do processo formativo que os professores “adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu

ensino, do currículo e da escola" (GARCÍA, 1999, p. 26), destacando a necessidade de refletir sobre qualquer ação como estratégia para o desenvolvimento profissional baseado no apoio mútuo e dialógico com a equipe escolar.

O trabalho deste doutor em educação se torna essencial para entendermos a complexidade do processo formativo do educador, o qual perpassa a teoria que muitas vezes não condiz com a prática, já que a realidade de cada ambiente escolar vai definir a ação a ser tomada. Com isso, é possível compreender que a formação de professores vai além das aprendizagens construídas nas academias, visto que sofre influências sociais e políticas, repercutindo no meio externo ao seu conhecimento teórico. Para García (1999) "a formação de professores representa um dos elementos fundamentais através dos quais a Didáctica [sic] intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino." (p. 23). O autor acrescenta ainda que não se pode esperar que uma formação inicial seja considerada como "produtos acabados", pois é preciso compreender que a partir desse passo inicia-se um processo contínuo e diferenciado de desenvolvimento profissional, uma formação permanente.

Goodson (1995) corrobora com esse pensamento, quando trabalha com a estrutura do currículo como uma construção cultural, destacando que, para compreender essa constituição, se faz necessário perceber os signos e códigos que envolvem as fontes do estudo. Segundo o autor, para compreender a criação do currículo é necessário permitir "mapas ilustrativos" das estruturas e intenções que envolvem a prática contemporânea e isso nos faz refletir acerca dos estudos sobre escolarização, considerando o currículo como um elemento fundamental para entender esse tema. Nesse âmbito, afirma que

o conflito em torno do currículo escrito tem, ao mesmo tempo, um "significado simbólico" e um significado prático, quando publicamente indica quais aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito servem para avaliação e análise pública de uma escolarização" (GOODSON, 1995, p. 17).

Diante disso, Ivor Goodson opera com o que considera como definição pré-ativa do currículo, o currículo em sua essência e não na sua prática. E como currículo escrito, serve como "um testemunho, uma fonte documental, um mapa do

terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para estrutura institucionalizada da escolarização." (1995, p. 21).

Destaca-se a importância desses estudos em função do modo de produção, negociação e reprodução do currículo, ponderando sobre o conflito social em torno da sua construção e das ideologias que envolvem essa constituição. Um dos problemas relacionados a esta reflexão se define por ele encontrar-se "multifacetado, construído, negociado, renegociado em vários níveis e campos" (GOODSON, 1995, p. 67), logo, o desafio dos intentos desta pesquisa é percebido e a pesquisa se torna significativa, visto o contexto político, social e econômico do recorte temporal do estudo.

Ao analisar alguns componentes da estrutura curricular do Curso de História da Universidade de Caxias do Sul, é possível dedicar um olhar diferenciado para os documentos considerando as pontuações de Goodson (1995), que também se apoia na sistemática de "invenção de tradição", apropriando-se do pensamento de Hobsbawn (1997), que trabalha com o termo "tradição inventada".

Nos escritos de Goodson (1995), evidencia-se ainda o vínculo existente e fortalecido ao longo dos tempos entre os termos currículo e prescrição, sendo possível compreender que a justificativa para essa aproximação se ampara no despontar de "padrões sequenciais de aprendizado", na busca de definição de um currículo conforme modelos já existentes.

O pensamento do estudioso a respeito de currículo e prescrição auxilia na análise do manual *Estudos sociais para crianças numa democracia*, pois o material apresenta prescrições aos professores, delineando o caminho a ser percorrido através de metodologias, atividades, planos de estudo entre outras prescrições que têm a intenção de fazer com que as crianças desenvolvam valores democráticos por meio da aprendizagem em sala de aula, a fim de reproduzir esses valores em seu cotidiano, em suas vivências em sociedade.

Este trabalho caminha pelos trilhos da Pesquisa Documental e, neste âmbito, nos apoiamos em Chervel (1990), nos modos como conduziu sua pesquisa acerca da *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. O autor inicia seu texto evidenciando a ausência de pesquisas nesta área, questionando o que é uma disciplina escolar, como ela foi tratada ao longo do

tempo, como ela se impôs após a Primeira Guerra Mundial e destaca a importância deste conceito, não permitindo a confusão deste termo com os termos vizinhos.

Chervel refere que, até o fim do século XIX, o termo é relacionado ao comportamento dos alunos e a educação na escola, não estando ligada a conteúdos de ensino. No entanto, havia a necessidade de um termo genérico para referenciar os conteúdos escolares e o vocábulo “disciplina” ganhou um novo sentido. André Chervel faz uma análise da origem da palavra e de suas transformações e compreensões ao longo do tempo.

O autor destaca que, para entender essas significações, num primeiro momento, passa-se da análise do geral ao particular do seu objeto, percebendo as especificidades do termo que, ao passar por várias interpretações, chega a ser considerado como elemento de ensino capaz de servir como exercício de desenvolvimento intelectual. Para ele, são muitos os exemplos da influência que a disciplina desempenha sobre a cultura de seu tempo, “eles vão desde o simples conceito criado pelas necessidades de uma causa pedagógica pouco confessável até a "doutrina" global que extrai sua força de sua situação de monopólio.” (CHERVEL, 1990, p. 221).

O pensamento deste estudioso é que não se deve tratar a História das Disciplinas Escolares como algo esquecido da História, uma parte negligenciada. Também não se trata de preencher lacunas de pesquisa, mas de colocar em questão a própria concepção da História do Ensino. Neste sentido, salienta a importância da leitura detalhada do objeto, observando o contexto político, cultural, social e econômico em que os indivíduos relacionados à concepção desse objeto se inserem, destacando os elementos envolvidos ao pensar os modos de endereçamento e percebendo os impactos dessa conjuntura na sociedade.

Para o pesquisador, também é importante e desafiador a escolha dos vestígios dos documentos para o desenvolvimento da pesquisa, o tratamento destinado ao estudo das finalidades do objeto, a sua identificação, classificação e organização, mostrando a importância da aplicabilidade dessas metodologias.

As considerações do autor sobre a História das Disciplinas Escolares como uma construção cultural, facilitam a relação de que o manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia* é culturalmente construído com um propósito claramente estruturado. Diante desses apontamentos, reiteramos a importância da análise

afinada do objeto, partindo do estudo do geral ao particular, observando o contexto mundial e seus intentos de influência e interferência no Brasil, além das políticas públicas que envolvem a educação. Essas particularidades são passíveis de atenção ao buscar compreender a finalidade do objeto.

Sobre a *Análise de Conteúdo*, Bardin (1977) trabalha com uma perspectiva histórica dessa metodologia que teve suas raízes nos Estados Unidos, quando se sentiu, também, a necessidade de expansão e aprimoramento deste método de análise para suprir uma carência dos campos da Psicologia e da Sociologia. A autora define a análise de conteúdo como

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Segundo esse raciocínio, Bauer e Gaskell (2002) consideram que, além de uma construção social,

é apenas um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas. Embora a maior parte das análises clássicas de conteúdo culminem em descrições numéricas de algumas características do *corpus* do texto, considerável atenção está sendo dada aos "tipos", "qualidades", e "distinções" no texto, antes que qualquer quantificação seja feita. Deste modo, a análise de texto faz uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais. No divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos" (BAUER; GASKELL, 2002, p. 190).

Partindo dessas considerações dos autores, pondero que a utilização da metodologia de análise de conteúdo é fundamental para os fins dessa pesquisa, visto a orientação dispensam através de texto *Análise de conteúdo clássica: uma revisão*⁹. Nele, os autores trabalham com os modos desejáveis para a organização de pesquisa pautada na análise de conteúdo, como, no caso desta dissertação, na análise do manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia*, livro que é classificado como uma unidade física de amostragem.

⁹ Capítulo do Livro *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*, editado por Martin W. Bauer e George Gaskell, com tradução de Pedrinho A. Guareschi.

Os três pólos cronológicos explorados por Bardin, que compõem as diferentes fases da organização da análise de conteúdo, são fundamentais para estruturar essa pesquisa. Eles se dividem em pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretações.

A pré-análise é basicamente a etapa da organização, que pretende “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.” (BARDIN, 1977, p. 95). Esse processo inicia com o que o autor chama de “leitura flutuante¹⁰” até a preparação do material para ser analisado, lembrando que as possibilidades de exploração dos documentos não tendem a findar nessa etapa.

Após realizada a primeira leitura do manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia*, decidiu-se pela sistematização de dados em quadros organizados a partir da segunda leitura, com a intenção de aprofundar e direcionar as análises. Para isso, a contribuição de Galiazzi e Moraes, através de seus estudos sobre Análise Textual Discursiva (ATD), foi fundamental nessa etapa, que se inicia

com um movimento de desconstrução, em que os textos do “corpus” são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas (GALIAZZI; MORAES, 2007, p. 41).

Dessa forma, foi necessário realizar o que os autores consideram como desmontagem dos textos para organização e aprofundamento da leitura e das compreensões, realizando o que eles chamam de “trabalho criativo de reconstrução de significados que os autores dos textos pretenderam expressar neles” (GALIAZZI; MORAES, 2007, p. 53); logo, as relações foram mais dinâmicas e expressivas nesse processo de categorização, formando unidades de base para dar seguimento à sistematização.

Feito isso, temos, na próxima etapa, a captação do novo emergente, em que são realizadas as análises possíveis do que foi construído na categorização que se

¹⁰ “Esta fase é chamada de leitura “flutuante” por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.” (BARDIN, 1977, p. 96).

baseia em “conjuntos de elementos de significação próximos que constituem as categorias” (GALIAZZI; MORAES, 2007, p. 22) e que desencadeiam a construção do metatexto, e do processo auto-organizado, que são os resultados alcançados através da metodologia de ATD. De qualquer modo, é preciso “conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites pormenores, ainda que se saiba que um limite final e absoluto nunca é atingido”. (GALIAZZI; MORAES, 2007, p. 18).

Os oito quadros¹¹ organizados com base nesse método foram sistematizados da seguinte forma:

- Quadro 1: Como o professor é descrito no manual, a página e descrição da evidência e a ponderação do pesquisador;
- Quadro 2¹²: Quais prescrições didáticas estão apresentadas no manual (recursos audiovisuais), apresentando o tipo de material, a descrição e de modo que se utiliza nos Estudos Sociais;
- Quadro 3: De que forma as crianças são descritas no manual, a página e descrição da evidência e a ponderação do pesquisador;
- Quadro 4: Quais as prescrições didáticas e pedagógicas para o professor com o trabalho com as crianças, a página e descrição da evidência e a ponderação do pesquisador;
- Quadro 5: Como os Estudos Sociais são apresentados e seu programa organizado no manual, a página e descrição da evidência e a ponderação do pesquisador;
- Quadro 6: Quais as prescrições para o professor com o trabalho com os Estudos Sociais, a página e descrição da evidência e a ponderação do pesquisador;
- Quadro 7: Como a democracia é apresentada no manual e sua relação com os Estudos Sociais, a página e descrição da evidência e a ponderação do pesquisador;

¹¹O modelo de quadro utilizado para sistematização dos dados está disponível nos Apêndices A e B. Os quadros com os dados não foram disponibilizados, considerando a lógica de escrita da pesquisadora e também entendendo que o seu conteúdo perpassa as construções aqui realizadas, as quais serão utilizadas em outras publicações.

¹² Este quadro foi trabalhado de modo específico e está disponível no capítulo 5.

- Quadro 8: Quais as prescrições ao professor para o trabalho com o desenvolvimento democracia entre as crianças, a página e descrição da evidência e a ponderação do pesquisador.

Com as análises e relações feitas a partir dos dados da sistematização dos quadros, foi possível realizar a construção do texto do capítulo 5 deste trabalho, o qual se concentra na democracia, no programa de Estudos Sociais, na prática docente e no desenvolvimento das crianças. De todo modo, nos assegura Galiazzi e Moraes que

Ao serem considerados esses aspectos mostra-se que o envolvimento com a análise textual discursiva implica ruptura com o paradigma dominante de ciência, fundamentado em suposta verdade, objetividade e neutralidade. Nesse tipo de análise exige-se do pesquisador mergulhar em seu objeto de pesquisa, assumindo-se sujeito e assumindo suas próprias interpretações. Nesse movimento hermenêutico são solicitadas constantes retomadas do concretizado, visando a permanente qualificação dos resultados (GALIAZZI; MORAES, 2006, p. 122).

Ao passo da exploração, chega o momento de administrar o projeto construído e pô-lo em prática sistematicamente. “Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.” (BARDIN, 1977, p. 101).

Tratar de resultados e interpretações é, acredito, a recompensa de todo o esforço empenhado durante essa caminhada. Amparado por teóricos especialistas no tema trabalhado e por metodologias específicas, é possível abstrair resultados significativos e rigorosos. Bardin (1977, p. 101) acrescenta que

Por outro lado, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas, podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes.

Para isso, não posso deixar de ressaltar o pensamento de Bauer e Gaskell quando advertem que

Os métodos não são substitutos de uma boa teoria e de um problema de pesquisa sólido. A teoria e o problema - que carregam em si os preconceitos do pesquisador - serão responsáveis pela seleção e categorização dos materiais de texto, tanto implícita, como explicitamente (BAUER; GASKELL, 2002, p. 195).

Em suma, neste primeiro capítulo, buscou-se apresentar o tema, as motivações que mobilizaram o desenvolvimento desta pesquisa, os objetivos, os conceitos, os aportes teóricos e metodológicos utilizados para esta construção. Com isso, apresento a estrutura desta dissertação a partir deste momento.

No segundo capítulo, trabalharemos com a influência dos Estados Unidos no Curso de História da UCS, iniciando com uma abordagem sobre acordos, convênios e cooperações estadunidenses que, a partir da década de 1950, foram de fundamental importância para a consolidação dessa parceria entre Brasil e Estados Unidos que refletiu na educação brasileira. Na sequência, partimos de algumas concepções sobre a formação da UCS e do Curso de História, percebendo, através da análise de documentos do CEDOC/UCS, de que modo a influência e interferência estadunidense se fez presente de modo significativo dentro do recorte temporal deste estudo. Salientamos que o guia utilizado para esta pesquisa foi indicado como referência no curso, daí a necessidade de compreender esse contexto.

O manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia*, trabalhado no terceiro capítulo, anuncia a obra, suas características principais, assim como a mensagem paratextual do livro em sua materialidade, que são essenciais para a compreensão da cultura que, naquele momento, se estabelece. Apresenta John Michaelis e seu percurso acadêmico e social, na busca de compreender os seus propósitos a partir do seu lugar de fala, atentando para suas concepções de ensino. Também expõe as funções principais e objetivos do programa de Estudos Sociais pensado pelo autor, através de suas prescrições aos professores.

No quarto capítulo, apresentamos a análise amparada na sistematização de dados a partir da visão de Michaelis (1970) representada no manual, sobre as habilidades que o professor precisa desenvolver para ser “um bom professor”, as experiências e conhecimentos necessários para a promoção de estratégias, conteúdos e habilidades para o trabalho com os Estudos Sociais, percebendo de que modo a democracia se relaciona com o programa de Estudos Sociais, a prática docente e o desenvolvimento das crianças.

2 A PRESENÇA ESTADUNIDENSE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, NA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL E NO CURSO DE HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO

2.1 ACORDOS, CONVÊNIOS E COOPERAÇÕES ESTADUNIDENSES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As relações entre o Brasil e os Estados Unidos vinham se estabelecendo desde os anos de 1950 e, a partir daí, mudanças significativas aconteceram no sistema de ensino brasileiro. Em 1956, foi criado o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), através de um acordo entre o Brasil e a *United States Operation Mission – Brasil (Usom-B)*, que priorizava o aperfeiçoamento de professores considerados competentes tanto no Brasil como nos Estados Unidos. Previa-se a produção de materiais didáticos passíveis de serem utilizados nas instituições de ensino, nas escolas primárias e normais, aproveitando-se de um momento em que o Brasil buscava desenvolver o espírito nacionalista na sociedade. O encerramento das atividades desse programa estava previsto para o ano de 1964 e, em meio a este cenário, percebemos que professores eram estimulados a buscar conhecimento importado no que tange à formação continuada.

França (2013) aponta que os acordos que originaram o PABAE foram realizados em um momento em que se justificava que a maioria dos problemas relacionados com a educação estavam estreitamente ligados à falta de preparo dos professores. Logo, o programa se preocupou em desenvolver ações direcionadas para “a normatização da prática docente das futuras professoras do Ensino Primário, bem como para a socialização de modelos educacionais e culturais, principalmente, por meio dos estudos desenvolvidos pelos intelectuais estadunidenses” (p. 65), pois os idealistas acreditavam que, desse modo, era possível transformar positivamente os rumos da educação brasileira. A organização do PABAE,

no âmbito nacional, apresentou três eixos de atuação: a) cursos de aperfeiçoamento do magistério oferecidos a professores (principalmente do ensino primários e demais profissionais da educação; b) publicações e distribuições de livros, manuais, guias e cadernos metodológicos com a finalidade de normatizar a prática docente; c) criação de escolas e classes

experimentais que servissem de espaço privilegiado de aplicação e testagem de metodologias de ensino (FRANÇA, 2013, p. 83).

Ao trabalhar com instituições de ensino do estado do Espírito Santo, França afirma que os resultados de sua pesquisa confirmam que esses estabelecimentos tiveram destaque como Centro de Formação a serviço do PABAE, que encontrou espaço para o desenvolvimento de suas atribuições, tornando-se disseminadora “de representações sobre a organização da cultura escolar.” (2013, p. 65).

No início da década de 1960, quando se aproximava o término das atividades do PABAE no Brasil, muitos embates políticos aconteceram para acabar com o programa antes do prazo. Porém, quando o ano de 1964 se avizinhou, o PABAE já havia sido transformado no Centro Nacional de Educação Elementar e mais tarde foi denominado como Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, incorporado pelo Centro Regional de Pesquisa de Minas Gerais. Observando essa conjuntura, percebemos a força desta organização no intuito de implantar o modelo de educação ideal estadunidense, que acabou por se instaurar fortemente na educação brasileira, já que, mesmo com o término previsto do programa, suas concepções ficaram imbricadas de uma forma ou outra no ensino brasileiro.

Neste contexto, surgiram os acordos MEC-USAID, que passaram a ser instituídos em 23 de junho de 1965. As primeiras informações a respeito dessas convenções foram divulgadas oficialmente a partir de novembro de 1966, pois a sociedade clamava por explicações do que estava para acontecer com a educação brasileira. Porém, o texto difundido era pouco entendível, já que a linguagem estadunidense era explícita nos escritos, o que causou certo desconforto para quem quisesse interpretá-la. "Parece que a “guerra fria” criou nos nossos amigos do Norte o ‘frenesi do complô’, fazendo-os brincarem, com espírito de adolescentes, de James Bonds internacionais." (LIMA, 1968, apud ALVES, 1968, p. 7).

Em função dos acordos, cinco estudiosos estadunidenses foram enviados ao Brasil para investigar as concepções e organização do ensino superior do país. Os intelectuais vieram em períodos diferentes e, com o resultado de suas análises, construíram textos relatando a conjuntura das IES, publicados no *Relatório da equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior (Acordo MEC-USAID)*. Destaca-se que os textos foram produzidos exclusivamente em inglês, alguns traduzidos para o português e outros ainda estão pendentes de tradução, conforme

Pina (2011). Não é espantoso o desconforto da população diante desse quadro, pois há tempos cobravam informações sobre as concepções desses acordos que se mantinham, de certa forma, em sigilo pelas comissões americano-brasileiras.

Para Lima (1968, apud ALVES, 1968), a análise das cláusulas dos Acordos MEC-USAID se trata de uma permissão constitucional a fim de estabelecer subacordos com os estados e com as entidades autônomas. Isso foi possível devido ao passo dado pela LDB ao descentralizar a educação brasileira, tirando o foco do governo central. O autor afirma que

a tão decantada descentralização que foi transplantada para o Brasil através da lei de DBEN está em vias de ser superada pela cada vez mais incisiva intervenção de Washington na economia das universidades e no planejamento global da educação do país (LIMA, 1968, apud ALVES, 1968, p. 13).

Alves (1968) considera esses acordos entre a USAID e o Brasil como uma "tentativa de dominação das gerações brasileiras e impostas por um sistema de ensino baseado nos interesses norte-americanos" (p. 17), logo, um imperialismo emergente. Com isso, vai se desenhando a Reforma da Universidade Brasileira, transformando Universidades Federais em Fundações particulares, dificultando o acesso da pequena classe média ou do operariado ao ensino superior, por exemplo, atravancando a possibilidade de ascensão social alcançada por esse meio.

A reforma na educação brasileira, segundo Alves, era almejada pois

Há muitos anos a juventude brasileira reclama a reforma da sua Universidade. Há muitos anos os mais lúcidos pedagogos exigem que a estrutura do ensino primário, médio e superior seja no Brasil transformada de alto a baixo, para que atenda a duas exigências nacionais: oferecimento de possibilidades educacionais às grandes massas e adaptação do que se ensina às necessidades do desenvolvimento do País. Alunos e professores [sic] sempre exigiram estas transformações, tendo em vista que através da educação é que se garante a independência de um país. Todos os debates que em torno [sic] do sistema educacional têm sido travados colocam como objetivo a ser atingido criar-se uma cultura, tanto técnica e científica quanto humanística, que possibilite ao Brasil livrar-se da dominação do grande império, em cuja órbita colonial gravita (ALVES, 1968, p. 22).

Porém, percebe-se que os acordos assinados pelos ministros do governo brasileiro e a embaixada norte-americana não andavam nesses trilhos e os responsáveis estavam conscientes de que esses documentos vinham de encontro com os interesses nacionais, com os anseios do povo brasileiro.

Os acordos MEC-USAID no Brasil pretendiam "investir na formação de gerentes e técnicos, capazes unicamente de aplicarem o *know-how*¹³ importado" (ALVES, 1968, p. 26), sem interesse algum em pesquisas que não beneficiassem aos financiadores, pois se previa um país subdesenvolvido a longo prazo.

Corroborando com esse pensamento, Arapiraca (1979) entende que a cooperação ofertada pela USAID para a educação brasileira era um intento de garantir o rendimento do montante investido no Brasil de modo que, como resultado, fosse percebido o desenvolvimento de mão de obra especializada em implementação do modelo econômico imposto e estabelecido a partir do ano de 1964. A ajuda proporcionada pela USAID era mais uma tentativa de dominação imperialista, visto que também firmou convênios com a Polônia, Tchecoslováquia, Hungria e União Soviética, que se baseavam na compra de máquinas e laboratórios. Já com o Brasil o interesse era ideológico, pois, consoante, o autor, pretendia-se "comprar" nossa juventude.

A educação brasileira estava sendo planejada pelos Estados Unidos, tanto para o ensino básico como para o superior, através de treinamento e aperfeiçoamento de profissionais brasileiros. Esses serviços eram dispensados por consultores estadunidenses que prestavam assistência técnica nas universidades, sendo que essas atividades deveriam findar em dezoito meses. Alves (1968) ponderou que os efeitos desse processo iriam muito além desse período estabelecido, causando transformações profundas no ensino universitário por longos anos.

O texto do acordo original, ampliado e com reformulações, apresenta como finalidade do planejamento do Ensino Superior o que segue:

A finalidade dêste [sic] Convênio é promover meios que assegurem assessoramento à Diretoria em estudos relacionados com a expansão e o aperfeiçoamento, a curto e a longo prazo, do sistema do ensino superior brasileiro através de processo de planejamento que torne possível a preparação e a execução, por parte das autoridades brasileiras, de programas com o objetivo de atender às crescentes necessidades dêsse [sic] setor (BRASIL, 1967, p. 15-16).

Ainda sobre as responsabilidades, o documento informa que:

¹³ Significa saber-fazer.

A. O Ministério, por êste [sic] instrumento, delega à Diretoria atribuição de executar o presente Convênio e concorda em: 1. Designar pelo menos quatro educadores brasileiros de alto nível para constituir Grupo Permanente de Planejamento junto à Diretoria, em regime de tempo integral, assessorados pelos educadores previstos neste Convênio, enquanto vigorar o mesmo. 2. Custear salários, viagens em território nacional e outras despesas eventuais relativas aos serviços dêsses [sic] educadores brasileiros. 3. Assumir a responsabilidade pela preparação de um plano de trabalho detalhado para a execução das atividades previstas neste Convênio. 4. Fornecer instalações adequadas de escritório, equipamento, material de consumo, telefone, secretárias bilíngües [sic] e demais assistência complementar, inclusive o pessoal necessário ao funcionamento efetivo do Grupo Permanente de Planejamento e de seus assessôres [sic]. 5. "Assegurar a manutenção dos salários de bolsistas selecionados que venham a ser enviados ao exterior para os fins dêste [sic] Convênio. B. A USAID/BRASIL, por êste [sic] instrumento, delega ao seu Departamento de Recursos Humanos a atribuição de executar o presente Convênio, no que lhe competir, concordando em: 1. Fornecer por período máximo de quatro anos, dependendo da disponibilidade de recursos, através de contrato com instituição educacional de alto nível, sujeito à aprovação prévia da Diretoria, os serviços de pelo menos quatro educadores de alto nível em planejamento educacional, bem como outros assessôres [sic] em regime de contrato de curta duração, caso seja necessário. 2. Que os recursos para o funcionamento de contratos por um período inicial de aproximadamente 18 (dezoito) meses continuam comprometidos no total indicado na fôlha [sic] anexa com as especificações financeiras. 3. Custear as viagens em território brasileiro e outras despesas de caráter eventual referentes aos serviços dêsses [sic] assessores, ressalvadas as disposições do item III-A-4 acima. 4. Custear o treinamento de bolsistas, dependendo das disponibilidades de recursos, em complemento às verbas empenhadas nos termos do presente Convênio (1967, p. 16-17).

Diante do exposto, não restam dúvidas de que a educação brasileira estava sendo desenhada através de pensamentos e orientações estrangeiros, de modo que foi possível enxergar o Brasil como inepto, sem capacidade de refletir sobre seus próprios projetos, deixando ser guiado por instruções alheias.

Além das tratadas, outra contribuição das relações entre Brasil e Estados Unidos se avulta, a Fundação Ford (FF), que se consolida e se distingue no meio internacional em seguida do desfecho da Segunda Guerra Mundial, em 1945. Como agência de fomento, alcança recursos consideráveis que ampliam os acessos para investimento em disseminação e produção do conhecimento, intermediado por parcerias e contratos com instituições de ensino.

O Brasil foi um país que manteve relações estreitas com a FF, firmando parcerias com instituições de ensino através da oferta de bolsas de estudos, principalmente. Percebemos a influência da FF na UCS desde o início da década de 1960, conforme comprovamos na documentação disponibilizada no CEDOC/UCS.

Rocha (2017) afirma que a FF se mantém ativa no país¹⁴ e acrescenta que, mesmo que a Fundação tenha perdido algumas cooperações financeiras importantes, os esforços em prol de tornar excludente qualquer forma de desigualdade, exclusão e discriminação, se mantêm como objetivo, assegurando a democracia e promovendo a justiça social.

Em seu texto, a autora apresenta dados de uma pesquisa financiada pelo Instituto Fonte em 2010, referente aos recursos financeiros recebidos pelo Brasil por intermédio de fundações internacionais e afirma que "as duas fundações que mais cooperaram com instituições brasileiras entre os anos de 2003 e 2009 foram a Fundação Kellogg, com US\$108 milhões de dólares, e a Fundação Ford (FF), com US\$ 56 milhões de dólares." (ROCHA, 2017, p.94). Destaca-se que, até o ano de 2015, muitas fundações deixaram de investir no Brasil, como é o caso das Fundações Rockefeller¹⁵ e Kellogg¹⁶, logo, a queda de investimentos neste sentido foi significativa.

Sobre as origens¹⁷ da FF, temos Edsel Ford, filho do fundador da *Ford Motor Company*, Henry Ford. Foi com um presente de US\$ 25.000 dólares que estabeleceu a Fundação em 1936. Nos primeiros anos, a sede estava situada em Michigan, onde membros da família mantinham a liderança. Os documentos da FF previam que os recursos deveriam ser utilizados para fins científicos, educacionais e de caridade – todos para o bem-estar público.

Edsel e seu pai morreram nos anos 1940 e, através da memória da dedicação desses personagens, a Fundação se tornou a maior instituição filantrópica do mundo, assumida em seguida pelo filho mais velho do fundador, Henry Ford II. O

¹⁴ Destaca-se que o texto averiguado foi publicado no ano de 2017.

¹⁵ A Fundação Rockefeller busca resolver os desafios globais relacionados à saúde, alimentação, energia e mobilidade econômica. Como uma filantropia voltada para a ciência focada na construção de relacionamentos colaborativos com parceiros e donatários, a Fundação Rockefeller busca inspirar e promover o impacto humano em grande escala que promove o bem-estar da humanidade em todo o mundo, identificando e acelerando soluções inovadoras, ideias e conversas. (THE ROCKEFELLER FOUNDATION). Disponível em: <https://www.rockefellerfoundation.org/our-work/>. Acesso em: 06 mar. 2019.

¹⁶ A Fundação W.K. Kellogg foi criada em 1930 por W.K. Kellogg, pioneiro na fabricação de cereais matinais. Durante toda sua vida, W.K. Kellogg doou \$66 milhões em ações da Companhia Kellogg e outros investimentos para "ajudar as pessoas a ajudarem a si mesmas". A Fundação Kellogg apoia conjuntos integrados de projetos em áreas da América Latina onde a pobreza é mais persistente. Atualmente, a organização está entre as maiores fundações privadas do mundo. As doações são concedidas nos Estados Unidos, na América Latina e no Caribe e em sete países do sul da África Botsuana, Lesoto, Maláui, Moçambique, África do Sul, Suazilândia e Zimbábue. (THOMPSON, 2010).

¹⁷ Informações retiradas do site da *Ford Foundation*. Disponível em: <https://www.fordfoundation.org/>. Acesso em: 12 dez. 2018.

novo líder buscou explorar maneiras de empregar os recursos da FF na busca de cumprir com os objetivos estabelecidos pela instituição, atentando para o lema de avanço do bem-estar humano, por meio da erradicação da pobreza, a fim de promover a educação.

Enquanto organização, a FF tem como líderes um Conselho de Administração composto por 16 membros procedentes de quatro continentes, que aproveitam suas experiências em seus diferentes espaços para constituírem ideias que venham a contribuir para os intentos da Fundação. O atual presidente é Darren Walker, que ocupa o cargo de liderança desde o ano de 2013, mantendo a missão e o legado de incentivo criativo, voltados para questões de mudança social.

No ano de 1962, a FF iniciou suas atividades no Brasil influenciando pesquisadores que, em conformidade com Rocha (2017), vinham sendo ameaçados pelo Regime Militar e, como exemplo, podemos citar Fernando Henrique Cardoso¹⁸. O apoio se dava por meio da oferta de bolsas de estudos, como é o caso da Universidade de Caxias do Sul, que, conforme dados de pesquisa, obteve essa modalidade de financiamento nos anos 1960 e 1970, beneficiando alguns alunos de diversos cursos, inclusive o Curso de Estudos Sociais, como veremos mais adiante. Quanto aos investimentos,

Desde sua chegada ao País, a Fundação Ford atuou no campo dos direitos humanos, ainda que, nas duas primeiras décadas, essa não fosse uma política formulada deliberadamente quer pelo escritório central de Nova York quer pelas iniciativas adotadas pelo Escritório do Brasil. Entre 1962 e 2001, ela investiu, no Brasil, 34 277 302 dólares, em projetos reunidos sob a rubrica de Direitos Humanos, o que representa 9,89% do total de recursos desembolsados nesse período de quarenta anos (ADORNO; CARDIA, 2002, p. 201).

O apoio oferecido para as universidades trouxe certa independência para as instituições acadêmicas e institutos de pesquisa. Sobre isso, Miceli (1990) acredita que essa situação foi importante para o momento político desse período, possibilitando certa autonomia aos diretores das universidades, resultando em mudanças significativas no meio científico da educação brasileira.

Para esse período conturbado em que a Ditadura Militar se instaurou no Brasil, foi necessário pensar em modos de fortalecer a democracia, a fim de

¹⁸ Fernando Henrique Cardoso é cientista político, sociólogo e político brasileiro, que ocupou o cargo de presidente da República do Brasil entre os anos de 1995 e 2002.

expandir um modelo de desenvolvimento econômico de ordem social, que pudesse dar conta de atender as demandas emergentes desse contexto político. Quanto aos intentos da FF, o contexto mundial priorizava a questão de disseminar ideias de erradicação do comunismo promovendo o bem-estar social, zelando pelos direitos humanos e firmando a instauração da cultura política estadunidense por meio do *American Way of Life*¹⁹, pois o intuito era americanizar a América Latina.

A concessão de bolsas de estudos foi, de certo modo, uma maneira de ingresso da Fundação no sistema de ensino brasileiro. Logo, o aperfeiçoamento de professores foi estimulado de modo efetivo, pois se entendia que através de professores qualificados e bem treinados seria possível causar significativas mudanças na educação, para que através de novas concepções, a sociedade sofresse transformações em um período no qual o professor é considerado o detentor do saber. Rocha (2017, p. 97) refere que

a FF apoiou a formação de pesquisadores e docentes em tempo integral, através da concessão de bolsas de estudo nos EUA. Investiu na modernização de bibliotecas e Laboratórios, disponibilizando recursos para investimento em infraestrutura institucional necessária para pesquisas, principalmente em economia atrelada aos processos de expansão industrial e agrícola no Brasil.

Observando esse pensamento, é perceptível que, através dessas iniciativas, a FF influenciou incisivamente na constituição das Ciências Sociais no Brasil e na formação de pesquisadores, pois conforme Rocha (2017), instituições de pesquisa brasileiras foram beneficiadas com recursos financeiros pelo programa, como é o caso do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

A escolha pelas organizações que receberiam os recursos não aconteceu de forma aleatória, sendo direcionados para entidades sob lideranças influentes para o sucesso da Fundação e, com isso, não há como negar o compromisso político firmado através desses convênios. Rocha (2017) demonstra em sua pesquisa, nomes de intelectuais reconhecidos que se beneficiaram com as bolsas de estudos, como é o caso de José Murilo de Carvalho e Fernando Henrique Cardoso, que

¹⁹ Significa modo de vida americano.

contribuíram e atuaram fundamentalmente em instituições e universidades brasileiras e estadunidenses, assim como no Governo Brasileiro.

As concepções e estratégias da FF foram se moldando conforme o contexto político do Brasil no passar dos anos. Percebemos, desse modo, que o intuito não era causar desconforto nos governantes, mas estar em prontidão para se adequar aos moldes políticos vigentes a fim de não perder o espaço conquistado.

Como o Brasil mudou, também temos nossas estratégias e nossas concessões. Quando a democratização se instalou no final dos anos 80, nossas prioridades mudaram para a governança democrática e participação política, os direitos das mulheres, os esforços antidiscriminatórios, as questões de segurança pública, a saúde reprodutiva e os novos desafios do ambiente social. A consolidação da democracia orientou as prioridades da fundação. Mas para o Brasil atingir todo o seu potencial, a democracia eleitoral não é suficiente. O maior desafio do Brasil é superar as profundas desigualdades perpetuadas pelas principais instituições e sistemas, bem como aprovar a plena implementação dos direitos e princípios estabelecidos na Constituição de 1988 do país (FORD FOUNDATION²⁰).

Atualmente, com sede em Nova York, a FF faz doações para várias organizações norte-americanas e por meio dos escritórios regionais em todo o mundo apoia programas em mais de 50 países. Ao longo dos anos, cooperaram com ações nos EUA, América Latina, África e Ásia, trazendo grande diversidade de abordagens e continuidade de propósitos de áreas prioritárias como economia, administração, gestão pública, educação superior, direitos humanos e gestão de organizações sem fins lucrativos (ROCHA, 2017, p. 112).

2.2 O CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL: UMA REFLEXÃO SOBRE A INFLUÊNCIA ESTADUNIDENSE NA INSTITUIÇÃO

A cidade de Caxias do Sul, localizada na serra gaúcha do estado do Rio Grande do Sul, é atualmente considerada um Polo Industrial Metal Mecânico de reconhecimento no Brasil resultante da profícua “instalação de muitas empresas principalmente do ramo metalúrgico desde o início de sua história.” (RODRIGUES, 2015, p. 28). Foram as décadas de 1940 e 1960 que desenharam o futuro do

²⁰ Disponível em: <https://www.fordfoundation.org/our-work-around-the-world/brazil/history/>. Acesso em 07 mar. 2019.

desenvolvimento econômico dessa região baseada na indústria e no comércio, que atraiu a migração de pessoas de várias regiões do Estado. Também foram nos anos de 1960, que nesta região a Universidade de Caxias do Sul foi criada.

Quanto ao processo educativo da cidade,

Historicamente, a educação em Caxias do Sul foi sendo organizada de acordo com as necessidades da população e as prioridades políticas definidas nas administrações municipais, desde o surgimento do município e à medida que este se emancipava de São Sebastião do Caí, em 1890 (HEREDIA; RELA; VASATA, 2017, p. 27).

Percebemos, então, que a educação em Caxias do Sul foi se transformando desde que as primeiras escolas foram criadas pelos imigrantes, num momento em que a preocupação se direcionava para o futuro das crianças; vale ressaltar também que a sociedade, com o decorrer dos anos, também passava por transformações socioculturais significativas. É notório o cuidado das famílias com a educação dos filhos e, neste sentido, Rodrigues (2015) afirma que os imigrantes sempre “primavam pela educação religiosa dos filhos com a intenção de manter a fé e a crença em dias melhores seguindo a doutrina Católica.” (p. 33).

Desde o estabelecimento das primeiras escolas, com a Chegada das Irmãs de São José, em 1901, e dos Irmãos Lassalistas, em 1908, por exemplo, percebemos a presença marcante da Igreja Católica no incentivo à abertura de colégios de cunho religioso na cidade (RODRIGUES, 2015). E essa presença marcante será percebida nos princípios educativos e na grade curricular dos cursos de graduação da Universidade de Caxias do Sul, pois fica claro que desde o princípio “o vínculo religioso mantido pela comunidade demonstrava o interesse em fortalecer através da educação das crianças, os valores morais e a fé com o intuito de formar cidadãos participantes no futuro da vida em sociedade” (2015, p. 35). Logo, todo o contexto educacional trabalhava nesta direção, portanto já é possível perceber uma razão para que o manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia* fosse indicado como referência para o Curso de História da Universidade de Caxias do Sul.

Conforme Rodrigues, as demandas com relação à qualificação de mão de obra e profissionais para atuarem em indústrias e comércio, por exemplo, eram abarcadas pelas Escolas de Ensino Secundário. “A cidade vivia um momento em

que as manifestações socioculturais estavam em ebulição e a economia se projetava tanto a nível nacional quanto internacional” (RODRIGUES, 2015, p. 44). Esse cenário acabou por consagrar Caxias do Sul “como centro da região serrana gaúcha por agrupar uma grande quantidade de empresas, indústrias e estabelecimentos comerciais” (p. 44).

Neste contexto, a autora salienta os anseios da comunidade por outras opções de qualificação, como a realização de cursos de nível superior que

Aos poucos foi se tornando indispensável uma vez que para adquirir formação eram necessários deslocamentos para outras cidades, principalmente à capital Porto Alegre. O jornal Pioneiro confirma que muitos estudantes interromperam a carreira estudantil devido às dificuldades enfrentadas pelas distâncias em busca de qualificação. A Faculdade de Filosofia entra nesse cenário e qualifica esses que foram os professores do Ensino Secundário (RODRIGUES, 2015, p. 38).

Junto aos resultados da pesquisa de Rodrigues (2015), temos a documentação analisada no CEDOC/UCS e o trabalho de Heredia, Rela e Vasata (2017) e de Xerri (2012), os quais esclarecem que reuniram-se a Mitra Diocesana, o Poder Público Municipal de Caxias do Sul, a Sociedade Caritativo-Literária São José e a Sociedade Hospitalar Nossa Senhora de Fátima para criar a Universidade de Caxias do Sul a partir da junção de cinco instituições isoladas de ensino superior já existentes na cidade: Escola Municipal de Belas Artes, Faculdade de Ciências Econômicas, Escola de Enfermagem Madre Justina Inês, Faculdade de Direito e Faculdade de Filosofia. Em seguida, através da mobilização de lideranças comunitárias, foi criada, em agosto de 1966, a Associação Universidade de Caxias do Sul que, a partir de dezembro de 1973, se tornou a Fundação Universidade de Caxias do Sul (FUCS).

A autorização para funcionamento se deu através do “Decreto 60.200, de 10 de fevereiro de 1967, assinado pelo então Presidente da República Humberto Castelo Branco. Sua instalação festiva no dia 15 de fevereiro de 1967”. (PAVIANI; RECH, 2017, p. 60-61).

Retornando alguns poucos anos, em 8 de julho de 1959, foi fundada a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL), que se instalou efetivamente em primeiro de março de 1960. A autorização para funcionamento aconteceu por meio do Decreto nº 47.668 de 19 de janeiro de 1960, publicado pelo Diário Oficial de 25

de janeiro desse mesmo ano, sendo mantida pela Mitra Diocesana representada por Dom Benedito Zorzi ou seu Vigário Geral, Dom Frei Cândido Maria. Previa-se, de início, o funcionamento dos cursos de Filosofia e Letras Neolatinas, Geografia, História e Pedagogia, sendo que

A instalação dos mesmos justifica-se pela constatação de que havia a necessidade de qualificar os professores e proporcionar cultura geral, bem como a inserção no contexto previsto pela legislação educacional da época, a qual determinava a necessidade de Faculdade de Filosofia e cursos para a formação de professores. (XERRI, 2012, p. 142)

Ainda neste âmbito, Xerri explica que os propósitos da Faculdade consistiam em:

a) Ministar a seus alunos aprimorados conhecimentos filosóficos, científicos e literários; b) Formar professores para o curso secundário, normal e superior; d) Promover e incentivar a prática da pesquisa pessoal, conforme aptidões individuais dos alunos; e) Contribuir para a mais ampla difusão da cultura nacional, nos programas oficiais de ensino e norteada pelos princípios sadios da doutrina católica (XERRI, 2012, p. 143).

Os documentos²¹ analisados demonstram que o regimento que dispõe a organização didática e administrativa da instituição estava em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases vigente e o corpo docente da Faculdade, aprovado pelo antigo Conselho Nacional de Educação. Logo, destaca-se que a Faculdade apresentava condições de ser reconhecida desde que estivesse devidamente regulamentada, substituindo professores impugnados e trabalhando em prol da ampliação da biblioteca da instituição.

Neste período, o diretor da FFCL era o Padre Plínio Bartelli, que exerceu suas atividades na direção até o ano de 1962. A partir desse ano, a cadeira foi assumida pelo Padre Dalcy Angelo Fontanive, o qual permaneceu no cargo de 1963 a 1966. Outros diretores que assumiram a direção antes da integração das Faculdades foram o Padre Paulo Luiz Zugno e Padre Sérgio Felix Leonardelli.

A realização de vestibulares era a forma de ingresso nos cursos da FFCL e, para realizar a inscrição, chama a atenção a documentação exigida para o processo seletivo de 1963, dos quais podemos listar: documentos de identidade, certificado de

²¹ Fundo: Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul. Série: Organização e Funcionamento. Subsérie: Planejamento, implantação e organização.

conclusão do ensino médio, situação militar, certidão de nascimento, prova de pagamento de taxa de inscrição, 3 fotos 3 x 4, prova de estar alistado como eleitor, atestado de idoneidade moral e atestado de sanidade física e mental. Estes dois últimos destacam o pensamento, por parte da instituição, de selecionar com destreza os ingressantes nos cursos oferecidos, algo que hoje não se aplica nos processos seletivos.

Outro detalhe interessante encontrado nesses documentos é o comparativo de inscritos e aprovados em primeira chamada em provas escrita e oral para o Curso de História, como percebemos na demonstração que segue:

Quadro 1 – Inscritos e aprovados em primeira chamada em vestibulares para o curso de História/UCS.

ANO	INSCRITOS	APROVADOS
1960	20	19
1961	14	11
1962	18	13
1963	12	11
1964	33	33
1965	19	17
1966	18	17

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas no Acervo CEDOC/IMHC/UCS.

Destaca-se um significativo aumento na procura pelo Curso de História da FFCL, no ano de 1964, o que se explica pelo fervente momento político que o Brasil estava enfrentando. Esse cenário nos faz crer que aptidões e posicionamentos políticos são capazes de influenciar indivíduos na escolha de um curso superior.

Desde o início do Curso de História, em funcionamento desde 1961, percebemos a forte presença e interferência do Estado, por meio de órgãos responsáveis pela educação brasileira, que desenhavam, aprovavam e desaprovavam ações que não estivessem de acordo com as normas estabelecidas. Conforme o relatório de atividades e diagnóstico do Departamento de História e

Geografia (DHIG)²² de agosto de 1986, nas reuniões realizadas no período que antecedeu ao Golpe de 1964, discussões sobre os conteúdos que abrangeriam o curso e as atividades de pesquisa eram intensas no Departamento, as reuniões duravam tardes inteiras e geravam grande responsabilidade para os professores envolvidos.

O diretor da FFCL, Padre Plínio Bartelle, no ano de 1962, recebeu uma solicitação do Conselho Federal de Educação, desejando ter conhecimento dos conteúdos de História trabalhados no curso e, em resposta, a direção enviou a seguinte composição de currículo mínimo, complementar e disciplinas formativas obrigatórias, sendo que esta última era estendida aos demais cursos da Faculdade²³.

Quadro 2 – Composição curricular curso de História – 1962.

CURRÍCULO MÍNIMO	CURRÍCULO COMPLEMENTAR	DISCIPLINAS FORMATIVAS OBRIGATÓRIAS
História Antiga		
Arqueologia e Pré-História		
História do Brasil		Iniciação Filosófica
História da América	Introdução aos Estudos Históricos	Teologia Dogmática
Etnologia		Sociologia
História Medieval	Fundamentos Geográficos e as Reações Humanas	Doutrina Social da Igreja
Etnografia do Brasil	História da Igreja	Psicologia Educacional
Nova História Moderna	História da Arte	Teologia Moral
História Contemporânea		Didática Geral e Específica
História Regional		Filosofia da Educação
Antropologia		

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas no Acervo CEDOC/IMHC/UCS.

²²Fundo: Centro de Ciências Humanas e Artes. Grupo: Departamento de História e Geografia. Série: Organização e Funcionamento. Subsérie: Planejamento, implantação e organização.

²³Fundo: Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul. Série: Organização e Funcionamento. Subsérie: Planejamento, implantação e organização – Relatório com programa das disciplinas.

Ao analisar as informações do Quadro 2, percebemos uma instituição moldada por um ensino fortemente baseado em concepções religiosas, pois ainda nesse período prevalecia a presença vigorosa da Igreja na educação brasileira, isso porque:

Dom Benedito Zorzi alinhava-se inteiramente a proposta do episcopado Nacional. Sem optar por instituições confessadamente católicas, decidiu criar faculdades comprometidas com a formação Cristã, incluindo, como disciplinas estratégicas, nos currículos de todos os seus cursos: Doutrina Social da Igreja, Teologia Dogmática e a Teologia Moral (PAVIANI; RECH, 2017, p.57-58).

Entre os conteúdos organizados para a disciplina de Teologia Dogmática, podemos vislumbrar a seguinte composição:

Quadro 3 – Conteúdos da disciplina de Teologia Dogmática.

TEOLOGIA DOGMÁTICA
Os Caminhos da Fé e a Vida de Jesus Cristo
Essência do homem cristão e os meios para alcançar a nossa vida como os sacramentos: o batismo a eucaristia e o matrimônio
O cristão perante os problemas atuais: o Evolucionismo, o Monogenismo, o Espiritismo e o Problema Social (O Comunismo e o Capitalismo)

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas no Acervo CEDOC/IMHC/UCS.

Observando o quadro acima, notamos o incentivo à manutenção dos laços com a Igreja: a importância de viver os sacramentos; a essência de como ser um cristão que conhece os caminhos de fé; e o reconhecimento do sacrifício de Jesus Cristo por meio da história de sua vida até o momento de sua morte. Também se entende que por meio dos estudos da Teologia Dogmática era possível aprender maneiras de superar os problemas da sociedade, compreendendo como se portar ante a situações como o capitalismo e o comunismo.

Esse forte vínculo entre educação e religião também é percebido nas prescrições para o professor, presentes no manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia*, o que trataremos no próximo capítulo. Michaelis (1970) instiga o

desenvolvimento de uma vida democrática com estreita ligação com a devoção religiosa, essencial para uma vida em comunidade.

Quanto à estrutura curricular para o Curso de História, esta se desenhou da seguinte forma:

Quadro 4 – Estrutura curricular – Curso de História.

PRIMEIRO ANO	Sociologia História Antiga Geografia Antropologia Introdução aos Estudos Históricos Arqueologia e Pré-História Doutrina Social da Igreja
SEGUNDO ANO	Sociologia História do Brasil História da América Etnografia Geral História Medieval Teologia Dogmática
TERCEIRO ANO	Sociologia Psicologia Educacional História do Brasil História da América Etnografia do Brasil Teologia Moral
QUARTO ANO	Psicologia Educacional Didática Geral Didática Especial Elementos Administrativos da Escola Introdução a Orientação Educacional

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas no Acervo CEDOC/IMHC/UCS.

A partir da análise dos documentos, lembramos que a estrutura política do momento corroborou para a construção curricular do curso e, paulatinamente, a Universidade foi se moldando aos interesses do governo que, não podemos esquecer, estavam imbricados nas intenções estadunidenses. No programa de

Didática Especial, previa-se o material didático, o compêndio escolar e o livro de consulta no ensino de História. Destaca-se ainda a recomendação de recursos audiovisuais para serem utilizados em sala de aula, o que também é estimulado veementemente por Michaelis (1970), no manual *Estudos Sociais para crianças uma democracia*, buscando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

Os documentos²⁴ analisados revelam a mobilização dos envolvidos na gestão pedagógica em prol da organização do Curso de História, tentando melhorias nessa estrutura. Para isso, no ano de 1962, os professores Astrogildo Fernandes²⁵ e Fernando La Salvia²⁶ apresentaram um projeto considerado o “plano ideal” para atender essas demandas. Em reunião com a direção da FFCL, La Salvia expôs a necessidade de iniciar gestões junto às embaixadas estrangeiras, a fim de conseguir bolsas de estudos para o curso de História. O professor aproveitou a oportunidade para discutir questões sobre a organização do programa da disciplina de Didática Especial da História, destacando a importância da História no Ensino Médio e a influência que essa tem dentro da Faculdade. Os professores reforçaram ainda que o Departamento necessitava de materiais didáticos e bibliográficos para o funcionamento do curso, assim como para a realização de cursos de extensão.

Entre as solicitações de materiais bibliográficos, constatamos o que segue:

Quadro 5 – Bibliografia – Curso de História – 1963.

(continua)

BIBLIOGRAFIA SOLICITADA - 1963	
História Geral do Brasil (1854/1957)	Francisco A. Varnhagen
História Geral das Bandeiras Paulistas (1924/1936)	Afonso de Taunay
Formação Histórica do Brasil (1935)	Pandiá Calógeras
História do Brasil (1901)	João Ribeiro

²⁴Fundo: Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul. Série: Organização e Funcionamento. Subsérie: Planejamento, implantação e organização – Relação com outras instituições.

²⁵ Licenciado em Geografia Pela PUC – RS especialização em História Americana.

²⁶ Professor e Arqueólogo, Diretor do Departamento de História e responsável pela Divisão de Pesquisas Arqueológicas neste período.

(conclusão)

História do Brasil (1901)	João Ribeiro
História do Brasil (1946)	Hélio Viana
História Econômica do Brasil (1937)	Roberto Simonsen
História do Brasil (1939/1955)	Pedro Calmon
Teoria da História do Brasil (1949)	José Honório Rodrigues

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas no Acervo CEDOC/IMHC/UCS.

Diante do que vemos, assimilamos concepções de ensino deveras conservadoras, condizente com as noções de educação ainda enraizadas no sistema de ensino brasileiro. Os autores selecionados denunciam o tradicionalismo desse sistema de ensino que apresenta uma História do Brasil romantizada e cumpridora de seu papel de desenvolvimento do patriotismo. Esse é o caso de Varnhagen, um diplomata e historiador brasileiro que, nos anos 1850, escreveu a obra *História Geral do Brasil*, promovendo o elogio à colonização portuguesa, enfatizando o “Brasil português” em detrimento ao “Brasil brasileiro”. Para ele, os portugueses realizaram um bom trabalho, logo mudanças não eram necessárias.

Afonso de Taunay, um metódico da historiografia francesa, trabalha na produção historiográfica no Brasil tendo Capistrano de Abreu como influenciador na busca por reconstituir o passado brasileiro. Percebemos que Pandiá Calógeras também tinha apreciação pelo trabalho de Capistrano (ANHEZINI, 2009).

Vale (2013) trabalha com embates em torno da História do Brasil através dos escritos de Pedro Calmon e Hélio Viana. O primeiro, descendente de nobres franceses e católicos que fugiram da França para Portugal devido à perseguição, foi reitor da Universidade do Brasil entre os anos de 1948 e 1966. O segundo, de origens menos nobres, foi o primeiro catedrático da História do Brasil da recém-criada Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Também discípulos de Capistrano de Abreu, suas obras buscam “reinterpretar” o passado no que tange à nacionalidade e aos modos de enfrentamento para a resolução dos problemas sociais. Pedro Calmon apresenta uma visão romântica e cristã da nação brasileira, sendo considerado de uma ingenuidade ultraconservadora. Em

consonância, Hélio Viana acreditava que o destino do Brasil estava direcionado para um processo de total branqueamento em um tempo relativamente curto.

Evidenciamos que Roberto Simonsen, Ministro da Educação durante a Ditadura Militar, foi influenciado por uma tendência emergente das Ciências Econômicas e Sociais estadunidenses, especificamente o institucionalismo e a ciência/filosofia do controle social, um pensamento moderno e de significativa influência na década de 1950 e 1960 (CAVALIERI; CURADO, 2016). Nessa linha de raciocínio, observamos João Ribeiro que através de sua escrita demonstrou admiração não proposital por Varnhagen. Rodrigues (2013, p. 97) acrescenta que

em nenhum momento a crítica recai sobre a forma como a obra de Varnhagen foi construída, mas sobre aspectos específicos, que não são mais que o confronto de novas fontes e o maior conhecimento de determinados episódios do passado firmados por meio do próprio desenvolvimento da pesquisa histórica no Brasil.

E por fim, temos na lista de bibliografias solicitadas a obra de José Honório Rodrigues, autor que também bebe na fonte de Capistrano de Abreu, realçando a contribuição do intelectual para a inovação da historiografia brasileira. Alves Junior (2011) enfatiza que o autor recupera a produção de Capistrano a partir das preocupações emergentes dos anos 1950, momento em que o nacionalismo ganha espaço significativo em sua obra.

Não pretendemos aqui aprofundar os debates em relação aos intelectuais, mas de maneira sucinta apresentar concepções gerais e linhas de pensamento dos autores, cujas obras foram solicitadas para compor a bibliografia básica do Curso de História da FFCL.

Para o ano de 1966, a programação da disciplina de Didática Especial da História foi constituída conforme apresentação do Quadro 6:

Quadro 6 – Didática Especial da História – 1966.

PROGRAMA DA DISCIPLINA DIDÁTICA ESPECIAL DA HISTÓRIA 1966
Valor do Ensino de História no Curso Secundário
Objetivos da História no Curso Secundário
Importância da História no Curso Secundário
Técnicas de planejamento para o ensino de História no Curso Secundário, seus problemas e suas técnicas
O material didático, o compêndio escolar e o livro de consulta no ensino de História
Recursos audiovisuais no ensino de História
Atividades extra-curriculares no ensino de História no Curso Secundário
A motivação no ensino da História no Curso Secundário
Observação e prática do ensino de História em estabelecimentos de Nível Secundário

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas no Acervo CEDOC/IMHC/UCS.

Nessa construção, observamos o destaque à importância do estudo da História, seus objetivos e a motivação para o ensino no Curso Secundário, trabalhando modos de planejamento e o desenvolvimento de metodologias que dão suporte ao processo formativo dos professores. Notamos que o uso de manuais e livros didáticos foram amparados pela disciplina, assim como o uso de recursos audiovisuais, o que chama a atenção para este período em que até mesmo nos cursos superiores tal metodologia de ensino quase não era percebida.

Sobre as primeiras formaturas da FFCL, Paviani e Rech (2017) apresentam algumas considerações importantes evidenciando que,

Em 1964, ano da revolução de 64, formaram-se as primeiras turmas da Faculdade. A revolução de 64 interferiu nas atividades da instituição e limitou sua efervescência intelectual. Uma característica da Faculdade de Filosofia foi sua excelente organização institucional nos primeiros anos. A maior parte dos professores era proveniente da cidade, os estudantes de Caxias do Sul e das cidades vizinhas. Ela também se distinguiu pelo oferecimento de curso de extensão, conferências e algumas publicações, como é o caso da revista CHRONOS, criada em 1966 (p. 58-59).

Os autores chamam a atenção para o ano da intervenção militar no Brasil, confirmando a interferência desse momento político nas ações da Faculdade, como percebemos nos documentos²⁷ analisados, através de um forte controle por parte do Estado nas concepções de ensino da instituição, com fiscalização dos órgãos pertinentes.

Consta no relatório de atividades e diagnóstico do DHIG²⁸ de agosto de 1986 que foi a partir deste momento histórico que as coisas ficaram dúbias e uma espécie de temor “pairava no ar”. Os professores começaram a sentir falta de estabilidade, sendo chamados para responder por seus atos e disciplinas em meio a demissões, falta de diálogo e muita pressão. Um sistema interno de vigilância vigorou em todos os aspectos através de um amplo e severo controle político e ideológico.

É nos anos seguintes ao Golpe de 1964 que percebemos os primeiros contatos da Instituição de Ensino Superior (IES) com a FF²⁹ que, em 1967, mantém seu escritório na cidade do Rio de Janeiro. Na Universidade de Caxias do Sul, são promovidas palestras de apresentação da proposta da Fundação e Morris L. Cogan, Consultor em Educação da Fundação, é quem se ocupa de estreitar esses laços que aos poucos se fortaleceram.

A denotação das propostas da organização se materializou através de um livro enviado por Cogan ao Vice-Reitor, padre Sérgio Leonardelli, para que pudesse ser apreciado pela instituição. Em seguida, por meio de uma carta, o consultor convidou aos representantes das Faculdades da Universidade que tivessem interesse no desenvolvimento de programas de treinamento de professores de ginásio para uma Conferência que seria realizada em Porto Alegre.

O documento referido apresenta os objetivos desse encontro os quais estavam centrados em suprir as demandas em função do aperfeiçoamento de professores: o intercâmbio de informações concernentes ao desenvolvimento, até agora realizado, com relação ao projeto de treinamento de professores de ginásio;

²⁷Fundo: Centro de Ciências Humanas e Artes. Grupo: Departamento de História e Geografia. Série: Organização e Funcionamento. Subsérie: Planejamento, implantação e organização. Relatório de atividades e diagnóstico do DIHG – agosto de 1986.

²⁸Fundo: Centro de Ciências Humanas e Artes. Grupo: Departamento de História e Geografia. Série: Organização e Funcionamento. Subsérie: Planejamento, implantação e organização.

²⁹Todas as informações relacionadas ao envolvimento entre a instituição a e Fundação Ford foram coletadas em: Fundo: Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul. Série: Organização e Funcionamento. Subsérie: Acordos e Convênios.

inserir novas ideias na proposta, que aumentariam as possibilidades de aprovação do projeto pela FF no Brasil e em Nova York; ajudar cada universidade no desenvolvimento de ideias a serem incluídas nas suas propostas individuais. Entre os debates, também estava prevista a troca de ideias e sugestões para aprimoramento de cada programa da instituição, claro que baseadas nas noções administrativas estadunidenses.

Nesse contexto, Robert A. Mayer, representante assistente da FF, enviou uma carta³⁰ para a reitoria da UCS, com recomendações de Stacey Widdicombe, representante do órgão no Brasil, para que uma viagem de observação aos EUA fosse organizada, por intermédio de um “*travel award*”³¹, concedido pela Fundação, com o intuito de visitar algumas universidades norte-americanas, por um período de trinta e sete dias. O objetivo era conhecer a administração e a organização das instituições, a fim de implementar novas concepções na UCS.

As universidades selecionadas foram as seguintes: *Catholic University, Washington, D. C.*; *Georgetown University, Washington, D. C.*; *Hofstra University, Hempstead, New York*; *Fairleigh Dickinson University, New Jersey*; *Teaneck and Rutherford, New Jersey*; *Providence College, Providence, Rhode Island*; *Brown University, Providence, Rhode Island*; *Rhode Island School of Design, Providence, Rhode Island*; *University of Connecticut, Storrs, Connecticut*; *Oberlin College, Oberlin, Ohio*; *Loyola University, Chicago, Illinois*; *St. Louis University, St. Louis, Missouri*; *Washington University, St. Louis, Missouri*; *Webster College, Webster Groves, Missouri*.

Verificamos que a UCS, por meio de seus representantes, compareceu às conferências com a FF e aceitou participar de um projeto proposto para treinamento de professores em nível de ginásio no Rio Grande do Sul (RS), conforme orientações de Widdicombe, em uma carta datada de 20 de março de 1967. Para isso, os senhores Meyer e Cogan prestaram auxílio na construção do projeto, que, após a sua conclusão, foi enviado para o escritório em *New York* para aprovação. É evidente que as relações entre a UCS e a FF se estreitaram neste ano de 1967, visto a ocorrência de reuniões, acordos e projetos que se inclinavam para a importação de um modelo de ensino baseado nos moldes estadunidenses.

³⁰Fundo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Série: Atividades de ensino. Subsérie: Realização de visitas técnicas e viagens de estudos.

³¹ Significa prêmio de viagem.

Em 1968, a FFCL da UCS teve como representante da FF o professor Jayme Paviani, o qual, no ano seguinte, assinou a divulgação do Edital 02/69 de 20 de fevereiro, referente à oferta de bolsas de estudos³² pela Fundação Ford Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UCS, comunicando que a agência de fomento disponibilizava bolsas de estudos em nível de graduação com duração de um semestre, ressaltando, ainda, que os valores dependeriam da necessidade do aluno contemplado.

Em consonância com essas novidades na estrutura de ensino da UCS, o diretor da universidade reforçou aos professores dos cursos de Letras (1º ciclo), Estudos Sociais e Ciências, por meio do ofício nº 42/69, que a IES dispunha de recursos financeiros provenientes da FF, em forma de bolsas de estudos para aperfeiçoamento profissional por meio de participação em simpósios e congressos, por exemplo, que estivessem vinculados aos respectivos cursos. O documento destacava que o interesse da instituição em proporcionar essas oportunidades aos docentes e que, se solicitado, os pedidos teriam grande probabilidade de serem aceitos.

Os critérios de avaliação considerados pela Comissão de Seleção de Bolsas baseavam-se em: comprovação de pobreza do candidato; capacidade intelectual do candidato; falta de professores com o respectivo curso na região de onde provém o candidato; compromisso moral da parte do candidato de uma vez licenciado retornar a sua comunidade e exercer as funções de professor durante três anos seguidos.

Vale lembrar que a implementação do curso de Estudos Sociais deu-se em 1969, continuando, neste ano, a oferta dos cursos de História e Geografia. No mês de maio, reuniu-se a Comissão de Bolsas para analisar os pedidos de bolsas de estudo do Programa de Treinamento de Professores de Ginásio, oferecidas pela FF referente ao 1º semestre do corrente ano letivo. Conforme os registros nos documentos, a Faculdade recebeu um valor para repasse de NC\$15.000,00 (Quinze Mil Cruzeiros Novos). No primeiro semestre de 1969, foram distribuídas 23 bolsas para alunos residentes fora de Caxias do Sul, entre os cursos de Letras e Ciências, sendo que dentre essas bolsas, uma foi concedida para o Curso de Estudos Sociais,

³²Todas as informações sobre a oferta e controle de bolsas de estudos pela Fundação Ford foram consultadas em: Fundo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Série: Atividades de ensino. Subsérie: Controle de bolsas (1967, 1969, 1970).

para uma acadêmica³³, conforme apontam os documentos. Outras 30 bolsas foram distribuídas para alunos residentes em Caxias do Sul para o curso de Letras e Ciências.

Durante esse período, evidenciamos a mobilização por parte da UCS e a CAPES, por exemplo, com o objetivo de manter os vínculos com a FF, em busca de auxílio financeiro para realização de treinamentos de professores e outras atividades de intercâmbio, na tentativa de aprimorar o sistema de ensino da Instituição, abrindo espaço para a absorção de ideias e metodologias estadunidenses. É necessário destacar que a UCS também realizou parcerias e acordos com outros países como a Polônia, em 1968, e a França (*Aix-en-Provence*) e Índia, em 1969, através da compra de equipamentos, realização de estágios e intercâmbios, que possibilitou a troca de experiências com a Europa e a Ásia.

Em meio aos documentos, encontramos um recorte de jornal sem data ou informação de procedência, mas que apresenta um conteúdo muito interessante. A matéria traz por título “Sugestões aos estudantes estrangeiros nos EE. UU.” O texto apresenta as dificuldades enfrentadas por estudantes que foram aos Estados Unidos e se depararam com empasses e, segundo o texto, “começam mal” desde a sua chegada. Alguns pontos destacados são o alto custo de vida, a deficiência na língua inglesa, e o alto custo da Educação, a “mais cara do mundo”.

No final do texto, regras são apresentadas para ajudar o estudante estrangeiro a realizar uma carreira estudantil “vitoriosa” nos Estados Unidos:

O primeiro passo para ter sucesso nos Estados Unidos é o aperfeiçoamento do inglês e, em seguida, ler tudo sobre a vida estadunidense. Uma vez estando nos Estados Unidos, o estudante não deve limitar a sua educação à sala de aula, deve fazer perguntas, participar de atividades estudantis, frequentar igrejas, assistir a reuniões de junta escolar local ou municipal, ler jornais, estudar política, história educacional ou literária dos Estados Unidos. Outra sugestão aos estudantes é ensinar aos estadunidenses tudo o que puder sobre a sua pátria, de sua cultura e de seu povo, debatendo livremente com os colegas os problemas de seu país expondo sua opinião franca e honesta sobre problemas vitais dos Estados Unidos. A educação deve ser o objetivo principal do estudante que não deve deixar que um

³³Conforme os documentos, a aluna contemplada com a bolsa pela Fundação Ford foi Geni Paviani. O nome foi suprimido do texto por ter o mesmo sobrenome de Jaime Paviani, representante da Fundação na Universidade de Caxias do Sul.

emprego interfira no seu preparo acadêmico, já que a educação é que deve prepará-lo para um emprego proveitoso. E como orientação final, o estudante deve planejar suas metas acadêmicas e a sua futura carreira tendo o seu país em mente.

As instruções para os estudantes estrangeiros nos Estados Unidos mostram a importância de estar inteirado com as questões culturais, linguísticas, políticas e sociais estadunidenses, a fim de adequar-se, com maior facilidade e competência, ao debate, sempre tendo como meta a aplicação dos conhecimentos adquiridos em seu país, no caso, o Brasil. A defesa de seu país, intermediado pelo patriotismo, é fundamental para os enfrentamentos e trocas quanto aos problemas vitais dos países envolvidos.

Junto ao recorte de jornal, encontramos uma solicitação de Ottmar Haab, professor da cadeira de Administração Escolar da Faculdade de Filosofia da UCS, que foi contemplado com uma bolsa de estudos pela CAPES, para a realização de curso de aperfeiçoamento na Universidade de Wisconsin, nos Estados Unidos. O professor requisitou o seu afastamento das atividades na instituição por um período de seis meses, além de auxílio financeiro, ou manutenção do seu salário, ou até mesmo um empréstimo reembolsável reclamando a impossibilidade de se manter em Madison apenas com o valor da bolsa. É possível que esse documento justifique a presença do recorte de jornal, a fim de comprovar as necessidades de Ottmar. Também não podemos esquecer que a CAPES mantinha relações com a FF, por meio do recebimento de recursos financeiros.

O planejamento no novo sistema da estrutura da Universidade começou a ser pensado nos termos dos Decretos Lei nº 53/66³⁴, que fixava princípios e normas de organização para as universidades federais, amparado no Ato Institucional nº 2, e tendo em vista o Ato Complementar nº 3, e o Decreto Lei nº 252/67³⁵. Em 1968, foi encaminhado para a reitoria, pelo diretor Paulo Zugno, uma solicitação de levantamento de todas as disciplinas de todos os cursos para determinar o exato conteúdo trabalhado, com vistas a sua redistribuição. Destaca-se que foi necessário, também, o levantamento de todo o corpo docente visando o melhor aproveitamento

³⁴ Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais, amparado no Ato Institucional nº 2, e tendo em vista o Ato Complementar nº 3.

³⁵ Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966.

na forma do Art. 6 do Decreto-lei 53/66³⁶. O ofício de solicitação também esclarecia a possibilidade de desdobramento, fusão e extinção de unidades existentes em virtude da lei, bem como redistribuição, extinção ou transformação dos órgãos a ela distribuídos.

Em dezembro do mesmo ano, o diretor Paulo Zugno solicitou que fosse submetido ao Conselho Universitário da UCS um pedido de autorização para funcionamento na FFCL da Universidade de Caxias do Sul, a partir do ano de 1969, os seguintes cursos: Curso de Letras Francês e Inglês, Curso de Estudos Sociais e Curso de Ciências Sociais. Reuniões foram realizadas no ano de 1968 a fim de ajustar a programação acadêmica e outras questões. Com o desdobramento das análises, da organização e dos desafios em busca de atender às exigências do MEC, o plano de reestruturação da Universidade foi aprovado em 19 de maio de 1969, através do Decreto 64. 543.

Conforme o relatório de atividades e diagnóstico do DHIG³⁷, aos poucos, ocorreu o esvaziamento dos cursos de História e Geografia que haviam sido substituídos pela Licenciatura curta de Estudos Sociais, extinta no ano de 1983, com complementação realizada nas áreas de Geografia e Ciências Sociais e História.

Em março de 1969, a instituição recebeu um Ofício Circular do diretor do Serviço de Estatísticas da Educação e Cultura, Senhor Torros Jatobá, em consonância com a Reforma Universitária, salientando que questionários de coleta de dados relativos ao ensino superior seriam aplicados, a fim de fiscalizar o desenvolvimento das questões desenhadas pela Reforma.

Ao nos depararmos com os conteúdos programáticos para o curso de Estudos Sociais, conforme o quadro que segue, percebemos transformações significativas nessa estrutura que se ampara fortemente na Filosofia, no intuito de aprofundar reflexões pouco presentes na estrutura curricular do Curso de História, e também na Teologia, ampliando as discussões já observadas nas disciplinas específicas da grade. Observamos a intensa preocupação em lidar com as “crises” sociais emergentes, o desenvolvimento de uma democracia baseada na construção de

³⁶ Art. 6º O desdobramento, a fusão e a extinção de unidades existentes, em virtude da presente lei, bem como a redistribuição, transformação ou extinção dos cargos a elas distribuídos, serão declarados por decreto.

³⁷Fundo: Centro de Ciências Humanas e Artes. Grupo: Departamento de História e Geografia. Série: Organização e Funcionamento. Subsérie: Planejamento, implantação e organização.

valores constituídos em níveis que precisam ser alcançados, aproximando-se, claramente, dos ideais estadunidenses quanto à concepção de democracia.

Quadro 7 – Estudos Sociais – conteúdos programáticos – 1969.

(continua)

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS PARA O CURSO DE ESTUDOS SOCIAIS
<p>Encontro da técnica planetária com um homem moderno</p> <p> O fim da metafísica e o progresso das ciências</p> <p> A crise da metafísica e o subjetivismo</p> <p> A crise do fundamento e a civilização atual</p> <p> A crise do fundamento como processo de secularização</p> <p> Os elementos determinantes da secularização</p> <p> Metafísica e teologia em face da ciência</p> <p> Ciências naturais e as ciências humanas</p> <p>A explicação e a compreensão do problema do estado na área da técnica</p> <p> O problema do poder político</p> <p> O exercício do poder político</p> <p> Qual o modo científico de exercer o poder</p> <p> O exercício dialogal do poder</p> <p> A reciprocidade e a mediação</p> <p> A democracia em três níveis</p> <p> Ambivalência do conceito</p> <p> Os componentes liberdade igualdade</p> <p> Constituição hipotética das componentes</p> <p> Fundamentação teológica em metafísica</p> <p> A relação só pode ser fundamentada cientificamente</p> <p> O que significa este cientificamente</p> <p> Liberdade e igualdade possíveis</p> <p> Ser e dever ser, o valor e o problema da anterioridade</p> <p> Democracia como hipótese: ausência de pressupostos</p> <p> Democracia mais se aproxima da atividade científica</p> <p> Fundamentação metafísica e teológica da democracia</p> <p> Os problemas dos modelos absolutos</p> <p> O modelo absoluto da autocracia</p> <p> Autocracia o valor precede o ser</p> <p>Valorização antes da análise empírica em que se estabelece a verdadeira relação entre liberdade e igualdade possíveis</p> <p> Valoração precede a clara captação da realidade</p> <p> Uma hierarquia precede a seleção dos fatos</p> <p> O autocrata sabe o que é bom</p> <p> Um valor determinado do futuro</p> <p> Resultado do subjetivismo da metafísica e da teologia</p> <p> A crise da democracia e a própria crise do subjetivismo</p> <p> A crise da determinação prévia</p>

(conclusão)

A crise da determinação prévia
 Como se revela isso na era do encontro da técnica planetária com homem moderno
 O problema da mobilização total
 Aspectos da maioria da democracia
 No fim da metafísica a ciência se encarrega do que parecia seu império
 As ideologias como substituto da metafísica no exercício do poder
 Como situar o problema das ideologias

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas no Acervo CEDOC/IMHC/UCS.

Sobre as atividades acadêmicas³⁸ do Curso de História, em 1967, o Departamento de História e Geografia da FFCL da UCS, visando o aprimoramento do estudo da História da Pátria em virtude da data comemorativa da Proclamação da República, promoveu o Primeiro Encontro de Professores de História da Região Nordeste. Na direção dos trabalhos, observamos o professor Astrogildo Fernandes e o assunto do evento permeou sobre os “Pontos Controversos da Proclamação da República”, realizado em 15 de novembro.

No ano seguinte, no mês de junho, aconteceu a Segunda Promoção do Departamento de História da FFCL da UCS, também sob direção e orientação do mesmo docente. A temática do evento ramificou-se da seguinte forma: Cabral no tempo e no espaço: Genealogia dos Cabrais; Personalidade de Cabral; Cabral 1500; Sentido do Nome Cabrálco; Repercussão do feito de Cabral. Com isso, evidenciamos a necessidade de compreender e discutir a História do Brasil, que predominava no currículo do Curso de História durante esses anos.

Observamos o desenvolvimento de certas atividades de extensão que delineiam algumas concepções de ensino e embates do período em estudo. Em 1967, aconteceu a Semana da Filosofia, com participação do Curso de História, cujos temas eram “Rússia”, trabalhado pelos alunos do terceiro ano, e “China”, pelos alunos do quarto ano. Nesse evento, em evidente contraposição, o tema conferido pelo professor Mário Gardelin, diretor da Secretaria Municipal de Turismo neste período, com posicionamento político claramente conservador, tratava do “Exército Nacional e a Formação da Juventude”. É possível que esse evento tenha sido gerador de discussões polêmicas que foram de encontro às posições e aos pensamentos políticos de cada grupo.

³⁸ Fundo: Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul. Série: Organização e Funcionamento. Subsérie: Planejamento, implantação e organização.

Outra atividade que despertou a atenção foi o convite que a Universidade recebeu em 1967, do Ministério do Exército, III Exército - 3º Grupo de Canhões Automáticos Anti-aéreos, para participar de um concurso literário, em função das festividades da Semana do Exército. O objetivo era despertar o interesse dos estudantes universitários em relação ao estudo da História do Exército, com ênfase na sua influência na integração nacional. O trabalho foi realizado em aula, sob forma de prova que, posteriormente, foi avaliado por uma comissão e os vencedores receberam prêmios. Entre os sessenta e três inscritos, dois alunos tiveram aprovação, destacando que ambos eram graduandos do Curso de História.

A constituição do Diretório Acadêmico (DA)³⁹ foi uma ação importante no intuito de representação e interação entre os estudantes e, entre enfrentamentos, percebemos a força da organização em pleitear os direitos estudantis. Sublinhamos a obrigatoriedade do voto para a eleição da diretoria do DA, de alunos regularmente matriculados, com pena de suspensão por trinta dias para o aluno que não votasse, caso não fosse comprovado motivo de força maior ou doença. A instalação do Diretório Central de Estudantes (DCE) da UCS começou a ser pensado ainda em 1967, através de alterações no Decreto Lei nº 228⁴⁰.

Percebemos a mobilização dos representantes do DA no intuito de participarem de movimentos políticos e sociais e se inteirarem dos assuntos concernentes aos direitos dos estudantes em âmbito nacional. Informações da ata de reunião, datada de 12 de dezembro de 1968, relataram que dois representantes do DA foram enviados ao 30º Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE), autorizados pelo presidente e sem o consentimento dos membros da diretoria e do conselho. O objetivo foi verificar a constituição da “ex-UNE”, suas finalidades e o processo dos movimentos. Os assuntos a serem tratados no “Congresso Clandestino da UNE contra a ditadura”, em Ibiúna/SP, resumiam-se aos trâmites da Reforma Universitária, debates sobre a política baseada nos Acordos MEC-USAID e numa sociedade tecnológica onde o fator humano é deixado de lado.

³⁹ Fundo: Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul. Série: Organização e Funcionamento. Subsérie: Planejamento, implantação e organização.

⁴⁰ Reformula a organização da representação estudantil e dá outras providências. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/norma/523096/publicacao/15668207>. Acesso em: 24 mai. 2019.

Conforme matéria publicada no site da UNE⁴¹ sobre o movimento estudantil de 12 de outubro de 1968, verificamos que o evento acabou sendo cancelado e cerca de mil estudantes foram presos por batalhões da Polícia Militar de Ibiúna e Sorocaba e pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS). Entre os presos estavam os representantes do DA da FFCL da UCS. Cerca de oitenta ônibus foram necessários para encaminhar os estudantes ao Presídio Tiradentes, sendo que, em seguida, foram transferidos para o Carandiru.

O ofício nº 65/70 revelou que na UCS aconteceu a comemoração de mais um aniversário da “Fecunda Revolução de Março de 1964”, com um coquetel em “regozijo pela passagem de tão significativa efeméride da vida nacional”, deixando clara a posição política da instituição para o período.

Diante dessas evidências, notamos que a Universidade de Caxias do Sul, gradativamente, moldou-se às concepções políticas emergentes e absorveu o modelo estadunidense de ensino, por meio de ações, acordos e convênios, assim como por exigências do Estado. Isso justifica a presença do manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia*, que foi indicado como referência no Curso de História da UCS.

⁴¹ UNE: Ibiúna guarda marcas do 30º Congresso Clandestino da UNE contra a ditadura. Disponível em: <https://une.org.br/2015/03/ibiuna-guarda-marcas-do-30%C2%BA-congresso-clandestino-da-une-contra-a-ditadura/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

3 ESTUDOS SOCIAIS PARA CRIANÇAS NUMA DEMOCRACIA: JOHN MICHAELIS E SUAS PRESCRIÇÕES

Conhecer o autor da obra *Estudos Sociais para crianças numa democracia*, à qual dedicamos o nosso estudo, é de extrema importância para que possamos compreender quando, de onde e para quem escreve John U. Michaelis. Ao analisar tal escrita, é possível perceber suas intenções ao produzir a obra dedicada como guia ao professor, através das prescrições didáticas nela presentes. Para isso, é necessário um olhar reflexivo que auxilie na compreensão dos “significados dos efeitos das rupturas que implicam os usos, ainda minoritários e desiguais, mas a cada dia, mais vencedores, novas modalidades de composição, de difusão e de apropriação de escrito.” (CHARTIER, 2002, p. 9).

John Michaelis nasceu em Merino, no Colorado, no ano de 1912, e seu falecimento deu-se em 4 de fevereiro de 1996, na cidade de Fresno, na Califórnia, em decorrência de uma pneumonia. Conforme a referência de Donald Hansen, Lawrence Lowery e Nina Hersch Gabelko, intelectuais que escreveram sobre a trajetória do autor no *Calisphere*⁴², o professor emérito garantiu o respeito de seus alunos e colegas através de sua humildade capacidade de cuidar do outro, de sua brilhante inteligência e da identificação à sua área de estudos. Defensor dos princípios morais, foi considerado por muitos anos vívido professor de Estudos Sociais com uma carreira longa. Além de professor de Berkeley, na Califórnia, foi um

intelectual e um líder no contexto das relações internacionais. Ou seja, a sua escrita foi extremamente influenciada pela sua atuação na direção da delegação dos Estados Unidos, na Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), no Departamento dos Estados Unidos, especificamente no Líbano, nas Filipinas, na Birmânia e no Equador, a partir de 1951. Diante disso, observamos o caráter multicultural da sua produção bibliográfica, bem como a preocupação com a interlocução com os educadores dos países da América, Ásia e África (FRANÇA, 2013, p. 116).

⁴²O *Calisphere* é um projeto das Bibliotecas da Universidade da Califórnia, desenvolvido e mantido pela Biblioteca Digital da Califórnia. O repositório agrega conteúdo digital e metadados de instituições de coleta estabelecidas (como bibliotecas, arquivos, museus e sociedades históricas) na Califórnia. As coleções do *Calisphere* foram digitalizadas e contribuídas por todos os dez *campus* da Universidade da Califórnia e outras importantes bibliotecas, arquivos e museus em todo o estado. Todas as informações sobre o autor foram coletadas neste site.

Sua carreira como docente iniciou em *Englewood*, no Colorado, e, em seguida, ocupou a cadeira de diretor da *Lowell School*. Na Universidade de Maryland, realizou seu doutoramento e, durante seus estudos, tornou-se superintendente e assistente de escolas no Condado de Prince George. Defendeu sua tese em 1942 e, com o título de doutor, tornou-se diretor de formação de professores no *Fresno State College*. Foi em 1945 que ele firmou compromisso em Berkeley e, a partir daí, seus esforços dedicados à educação alcançaram uma dimensão internacional, enquanto mantinha posição de liderança na *School of Education* da *Indiana University Bloomington*. Tornou-se chefe da delegação dos EUA na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no ano de 1951, e também serviu ao Departamento de Estados Unidos no Líbano, Filipinas, Birmânia e Equador. Suas publicações disseminaram o seu conhecimento ao mesmo tempo em que se ampliava sua dedicação em dar continuidade e modernizar o seu trabalho.

Encontramos também no *Calisphere*, nossa fonte de informações, que as pessoas frequentemente olhavam para o trabalho de Michaelis dos anos 1950 e 1960, refletindo até que ponto à frente de seu tempo ele estava na maneira como apresentava os Estudos Sociais a partir de uma visão multicultural. Observamos nesses registros, o quanto foram significativos os artigos e livros aos quais se dedicou, mas, o que lhe trazia satisfação era a criação de materiais didáticos e, nesse âmbito, destaca-se o manual *Social Studies for Children in a Democracy* (Estudos Sociais para crianças numa democracia), publicado primeiramente em 1950 e, poucos meses antes de sua morte, a obra alcançou a décima primeira edição.

Outras produções de livros didáticos de Michaelis compreendiam: *People: Cultures, Times, and Places* (Pessoas, Culturas, Tempos e Lugares); *Quest for Liberty* (Busca pela Liberdade); um texto de 1963 que se tornou o Livro Didático da *National Association; 20th Century Ásia: An Anthology* (Século XX na Ásia: Uma Antologia) de coautoria de Robin McKeown, de 1968; *Reducing Adolescent Prejudice* (Reduzindo o Preconceito do Adolescente), de 1980, no qual foi coautor com Nina Gabelko.

Michaelis, no intuito de ampliar o número de seus seguidores e multiplicadores de seu conhecimento, acabou desenvolvendo diversos cursos

realizados via correspondência, ofertados pela Universidade da Califórnia. O intelectual mantinha posições de destaque na Associação Nacional de Educação, Associação Americana de Pesquisa Educacional, Conselho Nacional de Estudos Sociais, Associação de Supervisão e Desenvolvimento Curricular, Conselho Nacional de Professores de Inglês e Conselho Nacional de Educação Geográfica.

Ainda conforme Gabelko, Hansen e Lowery, os esforços de Michaelis levaram ao estabelecimento de bolsas de estudo em Berkeley, na divisão de educação em Ciências Sociais na Universidade da Califórnia, Riverside, e também na Universidade do Norte do Colorado. Segundo ele, nada há produzido que não possa ser melhorado, lembrando a todos à sua volta o quão importante uma pessoa pode ser na melhoria da qualidade de vida do outro. Ele acreditava na ciência e na arte de ensinar, entendendo que a equidade dos fins da educação era uma questão de ordem e não apenas algo escrito. Isso pode ser observado em duas orientações de doutorado. Logo, presume-se que muitos profissionais da área dos Estudos Sociais devem ter absorvido os conhecimentos John Michaelis.

França (2013) considera que os estudos estadunidenses impulsionaram a cultura escolar através da produção de materiais didáticos como manuais, guias e cadernos metodológicos, tradução de livros e compêndios, materiais esses que abriram caminho à difusão de representações acerca do ensino de Estudos Sociais. Neste sentido, a preocupação de John Michaelis era situar os Estudos Sociais no âmbito da cultura escolar considerando qual

deveria ser concebido como uma referência especial as finalidades da educação na democracia americana e aos objetivos globais da educação: a autorrealização, o foco das relações humanas, a eficiência econômica e a responsabilidade cívica (FRANÇA, 2013, p.113).

Percebemos que a responsabilidade principal de um professor de Estudos Sociais era planejar atividades que motivassem o desenvolvimento do comportamento democrático, por meio de “*experiências vitais da aprendizagem* encontradas nas *situações vitais* em todas as fases da vida cotidiana das crianças (2013, p. 115). Michaelis intentou, mediante seu trabalho, alcançar professores que apresentassem o desejo de aperfeiçoamento da educação social das crianças, no intuito de convencimento de que a prática democrática precisava fazer parte de todas as etapas do ensino de Estudos Sociais.

França (2013) nos respalda nesse sentido, pois, para Michaelis, o objetivo do programa de Estudos Sociais deveria abranger todas as fases da vida da criança de modo que em sua realidade social e em suas relações fossem garantidos o desenvolvimento e a apropriação de valores democráticos. A autora consegue relacionar as intenções observadas na escrita de Michaelis com a sua carreira profissional e os cargos a que ocupava, afirmando que sua produção foi influenciada pelo seu desempenho junto à Delegação dos Estados Unidos, na Organização das Nações Unidas para a Educação. Logo, "sua escrita, centrou-se em uma cultura de respeito aos direitos democráticos e interculturais, baseou-se nos princípios fundamentais da convivência humana." (FRANÇA, 2013, p. 116).

Em meio a essas concepções em torno de John Michaelis e de sua produção acerca dos Estudos Sociais, faz-se necessário atentar para as seguintes considerações: a) o pensamento que suas construções acerca de democracia emergem de sua posição; b) o contexto social político cultural e econômico ao qual está inserido. Aldaires Souto França entende que o autor tem a pretensão de "associar a representação dos Estados Unidos a ideia de democracia" (2013, p. 117), através da concepção do *American way of life*⁴³, a fim de dar conta das demandas e dos interesses internacionais que pretendiam enterrar as convicções acerca do socialismo.

A análise dessas noções e os modos como se apresentam no manual se faz necessária, observando as prescrições aos professores na intenção de cumprir o propósito do manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia*. Para isso, é preciso atentar para esse guia no intuito de compreender o que vemos além do que está escrito, olhar para sua tangibilidade e a comunicação possível através de seus componentes visuais. Desse modo, passa de um recurso didático e pedagógico para um discurso a respeito de um tempo e, desse modo, também podemos destacar que "manuscritos ou impressos, os livros são objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações as quais são suscetíveis." (CHARTIER, 1998, p. 18).

Compreender a mensagem paratextual do manual é fundamental, pois, consoante Genette (2009), esses elementos são as fronteiras entre o interno e o

⁴³ Significa modo de vida americano.

externo, dando possibilidades de transitar por entre o texto e o extratexto, denotando-se empiricamente com o que Rela e Soares (2018) descrevem como “um conjunto heteróclito de práticas e de discursos.” (p. 619). Nesse sentido, destacamos que “os elementos podem ser verbais ou não, como, por exemplo, nome do autor, título, ilustrações, e prefácio, que, juntamente com o texto, constituem o objeto livro.” (p. 619).

Impresso em 1970 e com tradução de Leonel Vallandro⁴⁴, a obra compreende a 4ª impressão da 2ª edição lançada pelo Editora Globo, concebida através da Livraria Globo, em dezembro de 1883, estabelecida na Rua da Praia, centro de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul (TORRESINI, 1998). A autora refere que, inicialmente, a especialidade da editora se baseava em papéis e materiais para tipografia e livros em branco para utilização de empresas. Destaca ainda que

Nas primeiras décadas do século XX, a Globo publica algumas obras, mas é somente depois de 1930 que, além de intensificar a produção de livros, passa a investir no ambicioso projeto editorial de lançar quinzenalmente a Revista do Globo, que teve circulação ininterrupta de 1929 a 1963 (TORRESINI, 1998, p. 175).

É a partir de 1940 que, além das edições de literatura ficcional, a editora passa a lançar obras ligadas às ciências humanas, dicionários e gramáticas, situando-se entre as maiores editoras do Brasil.

Para analisar a obra temos a seguinte imagem:

⁴⁴ Leonel Vallandro nasceu em 1907, e sua carreira como tradutor esteve estreitamente relacionada com a história da Editora Globo de Porto Alegre, que o contratou em tempo integral como parte de seu pessoal especializado para a realização de traduções. Posteriormente, a Globo venderia os direitos das traduções de Vallandro para outras grandes editoras.

Fonte: DITRA - Dicionário de Tradutores Literários do Brasil. Disponível em: www.dicionariodetradutores.ufsc.br. Acesso em: 22 mai. 2019.

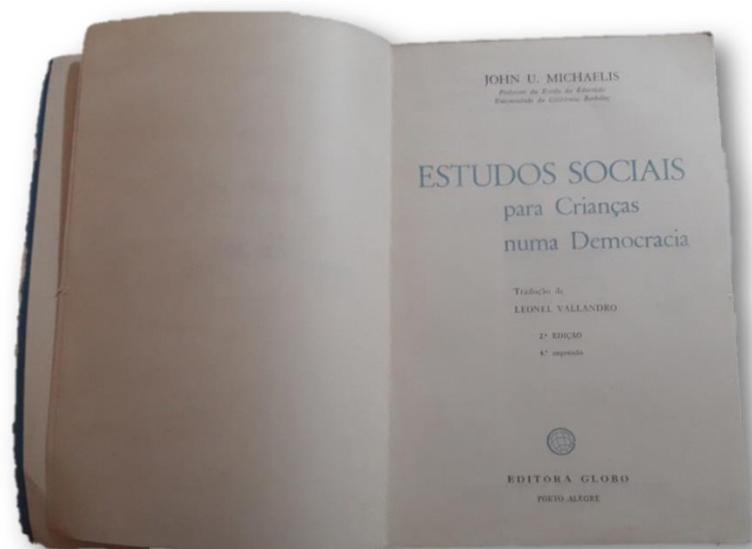
Figura 1 – Capa, lombada e contracapa



Fonte: Manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia* (1970).

Como podemos observar, o exemplar de 555 páginas apresenta a lombada quadrada, com a descrição do título da obra que se divide em duas linhas. As cores azul ao fundo, o preto e o branco dispostos entre a capa e a contracapa são utilidades básicas de algumas tipografias para imprimir o título, nome do autor e editora. Na capa do exemplar, é possível observar um elemento gráfico apresentado por uma linha branca. Na contracapa, encontramos a imagem da fachada traseira da Livraria Globo, dimensionada ao centro, sob o fundo azul.

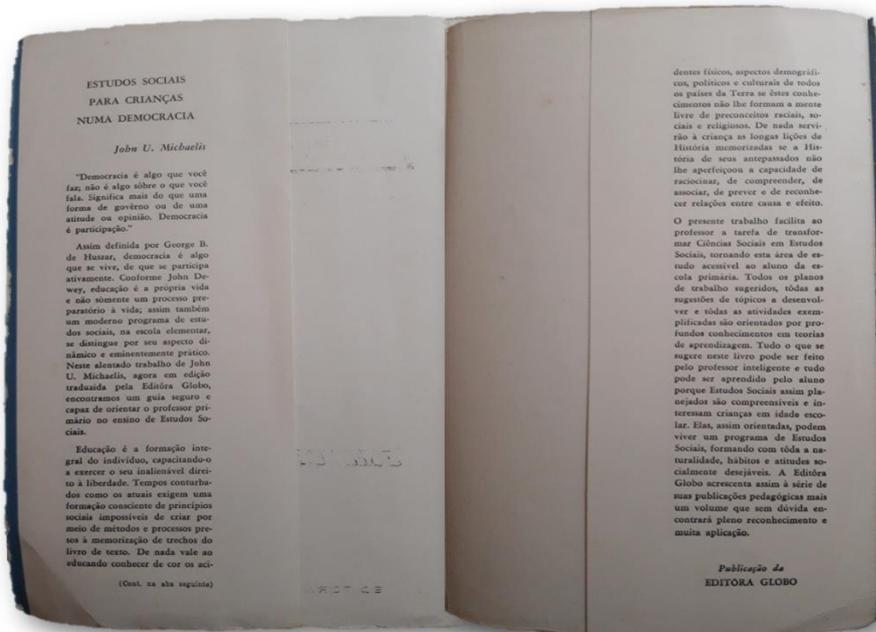
Figura 2 – Folha de rosto



Fonte: Manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia* (1970).

O modo simples de apresentação do projeto gráfico pode ser esclarecido com base na crise financeira pela qual a Editora atravessou no decorrer dos anos 1970; na tentativa de reduzir os custos, passou a utilizar apenas duas cores na impressão de materiais. Nesse contexto, é possível compreender que “tal situação pode indicar, também, a pouca qualidade da impressão em *offset*, o que, entretanto, causa estranhamento, sendo uma publicação ilustrada e de cunho pedagógico.” (RELA; SOARES, 2018, p. 620).

Figura 3 – Orelhas da capa e contracapa



Fonte: Manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia* (1970).

Michaelis apresenta a sua obra, nos espaços entre a orelha, a capa e a contracapa do livro, traçando seus objetivos no intento de facilitar ao professor o entendimento de que era preciso transformar Ciências Sociais em Estudos Sociais. Essas pontuações são essenciais, pois, conforme Chartier (1998),

Compreender as razões e os efeitos dessas materialidades (por exemplo, em relação ao livro impresso o formato: as disposições da paginação, os modos de dividir o texto, as convenções que regem a sua apresentação tipográfica, etc.) remete necessariamente ao controle que editores ou autores exercem sobre as suas formas encarregadas de exprimir uma intenção, de governar a recepção, de reprimir a interpretação (1998, p. 35).

Daí a necessidade de dispensar a atenção para os referidos elementos físicos, técnicos e visuais, os quais Chartier considera como dispositivos organizadores da leitura do texto escrito quando se transforma em um livro.

França (2013) faz uma importante análise do pensamento do autor estadunidense no capítulo *Representações de intelectuais: ensino de estudos sociais em movimento de histórias conectadas* de sua tese de doutorado. Nele, a autora dedica um espaço para tratar do manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia*. Aldaires França busca, nesse capítulo, analisar as produções didáticas de autores brasileiros e estadunidenses que tiveram importante circulação no ensino brasileiro e que foram utilizados por educadores por um bom tempo. Nos escritos de Michaelis, é possível notar a sua crítica sobre o modelo de ensino tradicional quanto a memorização dos conteúdos trabalhados em sala de aula, uma metodologia imbricada no sistema de ensino brasileiro durante o período em estudo.

John Michaelis se empenha em descomplicar a compreensão dos conceitos de tempo e espaço, possibilitando e intermediando o desenvolvimento das relações sociais através do convívio da criança com a escola e com a família. Essas noções “permeiam esse enumerado de comportamentos e objetivos traçados, que o autor considera passos a serem seguidos, como degraus a serem alcançados um após o outro.” (RELA; SOARES, 2018, p. 621).

O tema central do guia didático é que os valores e o comportamento democráticos devem fazer parte de todas as fases do programa de Estudos Sociais. Michaelis (1970) destaca que metas, planejamento, processos e materiais de instrução, assim como avaliação, devem conservar-se coerentes com o tema. Para ele, essa condição é fundamental para que se desenvolva a cidadania democrática de maneira eficaz.

John Michaelis intentou, através do manual, apresentar possibilidades que auxiliassem o desenvolvimento da autoconfiança e da capacidade de criação dos professores que atendessem aos objetivos propostos. Ao conferir o conteúdo do livro por meio do índice, percebe-se que a ideia de democracia apresentada pelo autor baseia-se inteiramente na “democracia americana⁴⁵”, o que não causa espanto já que Michaelis fala do espaço social no qual está inserido. O que desperta

⁴⁵ Termo utilizado pelo autor, no manual, para descrever a democracia no âmbito dos Estados Unidos.

inquietação é o fato deste mesmo manual ser traduzido na íntegra e ser utilizado na educação brasileira, em um país com suas particularidades sociais, políticas e econômicas.

O primeiro capítulo "Os estudos sociais na democracia Americana" ocupa-se em definir os Estudos Sociais, inteirando-se das contribuições para os objetivos da Educação. Para isso, Michaelis afirma que o ensino de Estudos Sociais contribui certamente para a autorrealização, eficiência econômica, relações humanas, além da responsabilidade cívica. Neste âmbito, o autor apresenta os objetivos principais dos Estudos Sociais, que servem de auxílio para que a criança possa se tornar uma pessoa democrática, de modo que o seu comportamento seja guiado por valores democráticos e salienta que deve ser leal ao sistema de vida americano, reconhecendo "os sacrifícios e contribuições feitos para promover a vida democrática neste país e no resto do mundo." (MICHAELIS, 1970, p. 14).

Segundo o autor, por meio dos Estudos Sociais, é possível desenvolver comportamentos de acordo com os valores democráticos e fazer o uso dessas atribuições na relação com os outros, reconhecendo a importância das decisões tomadas nas relações entre os grupos, respeitando as diferentes opiniões, atentando para os direitos das minorias e, ao mesmo tempo, acatando as decisões da maioria. Outras possibilidades permeiam em promover a capacidade de pensar criticamente e desenvolver habilidades de resolução de problemas voltados às relações humanas, respeitando e apreciando as outras pessoas, considerando as semelhanças e diferenças entre culturas sem distinção de cor, classe ou etnia. Ademais, ressaltamos que

o manual expressa ser através dos Estudos Sociais que a alteridade pode ser desenvolvida: ela acontece no momento em que alguém se coloca no lugar do outro, com o intuito de aprender e sentir suas necessidades e problemas; tal comportamento leva ao indivíduo agir com coragem e integridade integrados, a participar dos processos democráticos e a praticar seus ideais (RELA; SOARES, 2018, p. 621).

Além disso, Michaelis destaca que, através dos Estudos Sociais se adquire conhecimento e se compreende construtivamente

as funções sociais básicas da vida humana, tais como a produção de utilidades de serviços, os transportes e comunicações, a conservação dos recursos naturais, a expressão estética e religiosa, a educação, a recreação

e o govêrno [sic]; o impacto dos progressos da ciência e da educação sôbre [sic] o sistema de vida; o efeito dos valôres [sic] morais e espirituais sôbre [sic] o comportamento humano; as maneiras de melhorar a vida de família, a vida da comunidade e o bem-estar nacional e internacional; e a independência cada vez maior que caracteriza a vida moderna (MICHAELIS, 1970, p. 15).

Neste sentido, o autor ainda diz que é possível desenvolver a sensibilidade ao se deparar com os problemas do outro agindo com coragem e integridade a fim de ajudar, considerando os ideais e processos democráticos. Ele ressalta que, a fim de que esses objetivos possam ser alcançados, faz-se necessário que os valores democráticos sejam vitais em todas as fases do programa, pois somente desse modo o comportamento democrático será desenvolvido de modo concreto e prático.

Quanto aos valores democráticos, o autor diz que "a democracia é um modo efetivo de viver, baseado em ideais fundamentais e duradouros" (MICHAELIS, 1970, p. 16) e, nesse contexto, o indivíduo tem a sua dignidade respeitada, tem a liberdade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo responsabilidades que sejam capazes de preservar direitos intransferíveis, tendo a oportunidade de ajudar o outro com vistas ao bem comum. Neste âmbito, alguns valores são destacados, como o bem-estar dos grupos, que é promovido pela ação cooperativa, pelo respeito e pela igualdade entre os indivíduos na busca de desenvolver o interesse pelos outros sempre acreditando na pureza da humanidade.

Para isso, é fundamental o que o autor chama de "expressão e pensamento criador", necessários para o desenvolvimento pessoal com vistas à melhoria do bem-estar da comunidade. Michaelis considera de alto valor a capacidade inteligente de resolver problemas sociais, satisfazendo as necessidades individuais no intuito de resolver conflitos e melhorar a qualidade de vida do ser humano. Para que isso aconteça, ele acrescenta que

o interêsse [sic] pelos outros, a autodeterminação, o pensamento crítico, a ação cooperativa do grupo, o respeito próprio, a aceitação da responsabilidade e a liberdade de expressão constituem ingredientes essenciais nas relações humanas numa democracia (MICHAELIS, 1970, p. 16).

E novamente o autor frisa que para o aprendizado desses valores democráticos é necessária a vivência em todas as fases do Programa de Ensino de

Estudos Sociais. Esses valores têm fundamental importância na vida cotidiana e formam o patrimônio hereditário das crianças americanas.

Os valores democráticos apresentados por Michaelis trazem referências específicas que foram desenvolvidas por ele em um trabalho com 60 professores do 1º ao 8º grau, de diferentes países: o governo de um grupo só é eficaz quando há governo pelo grupo; o bem-estar humano, a felicidade e a boa vontade para com os outros são fundamentais; deposita-se fé na capacidade dos homens para se governarem com sabedoria; a anuência dos governados é um elemento básico do processo democrático; a autodeterminação e a autodireção em consonância com o bem-estar do grupo são aspectos importantes da vida democrática; a liberdade de pesquisa, com o livre exercício da inteligência em torno de todos os problemas, é essencial; a decisão da maioria, com salvaguarda dos direitos da minoria é usada para determinar as normas de ação; cada indivíduo é respeitado, recebendo justiça igual e iguais oportunidades; a responsabilidade e a liberdade individuais andam de mãos dadas.

Michaelis pondera que o professor precisa ter visão de que o comportamento gerado pelos alunos deve ser condizente com os valores supracitados. Nesse sentido, percebemos a responsabilidade direcionada aos profissionais de ensino, que devem ter a capacidade de reconhecer o comportamento democrático em seus alunos para, a partir daí, elaborar seus planos de maneira eficaz a fim de orientá-los e avaliá-los quanto ao seu desenvolvimento e grau de aprendizado. As categorias de comportamento desenvolvido devem contemplar "a responsabilidade, o interesse [sic] pelos outros, a receptividade, a faculdade criadora e a cooperação" (MICHAELIS, 1970, p. 22); logo, o planejamento de trabalho do professor deve estar estreitamente voltado para o desenvolvimento dessas categorias de comportamento especificadas.

Em seguida, Michaelis trabalha com "princípios e padrões de organização" apresentando algumas diretrizes para que o professor possa organizar o seu programa, a fim de cumprir os objetivos do ensino de Estudos Sociais. Ao tratar das funções sociais ou áreas da vida, ele aponta que, ponderando que os Estudos Sociais devem se ocupar das relações humanas, é necessário "tomar em consideração os principais tipos de atividade de homens, mulheres e crianças nas reações mútuas entre si e entre eles [sic] e o seu ambiente físico." (MICHAELIS,

1970, p. 41). Para isso, algumas atividades básicas são apresentadas, com base no Guia de Ensino das escolas públicas de São Francisco, na Califórnia, como ilustração, segundo o autor, o que sugere que o professor pense em como aplicar de modo prático as atribuições de cada função social enquanto realiza a leitura.

Cada função social a seguir é considerada uma atividade básica em todos os tipos de culturas e define o âmbito dos Estudos Sociais: proteger a vida e a saúde; conservar e utilizar recursos; compreender as relações entre o indivíduo e o governo; compreender o papel da educação; prover a expressão estética; prover a expressão religiosa; proteger a vida no lar e na escola; conservar e utilizar o ambiente físico do lar e da escola; compreender as relações entre o indivíduo e o governo; compreender o papel da educação no lar e na escola; prover a expressão religiosa no lar e na escola; prever a expressão estética no lar e na escola.

Entre os objetivos dessas funções sociais, merece reflexão a ênfase dada pelo autor à responsabilidade do governo quanto a direitos individuais, proteção da vida e saúde, porém de modo amplo e um tanto incongruente quando trata que a atribuição deste é "assegurar a representação de interesses [sic]; assegurar e utilizar a liderança; fazer leis; delegar autoridades; manter contrôles [sic] e equilíbrios; assegurar o máximo de serviço." (MICHAELIS, 1970, p. 42). O estímulo ao patriotismo é percebido quando se atribui a necessidade de "honrar a nossa nação e a nossa bandeira; conhecer o nosso hino nacional." (1970, p. 44).

Vale reiterar que o manual é uma tradução do original publicado nos Estados Unidos; logo, o interesse em dissipar os seus ideais é utilizado na íntegra pelo Brasil como modelo a ser seguido e apreendido, lembrando que, para Chartier, "o livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem do interior da qual ele deve ser compreendido, ou ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação." (CHARTIER, 1998, p. 18).

No transcorrer do texto do manual, percebe-se a ênfase à expressão religiosa emergente do período, destacando o respeito por outros grupos, reconhecendo a importância de valores morais e espirituais na vida diária, a relevância da realização de festividades religiosas, destacando a influência da religião sobre os grandes líderes. A religiosidade está ligada aos modos de comportamento, nas decisões pelo que é verdadeiro, sendo uma condição de felicidade nas relações familiares e

sociais. É possível relacionar essas questões à estrutura curricular do Curso de História da UCS, no recorte temporal desta pesquisa, cuja ênfase em Doutrinas Morais e Cristãs fez parte do aprendizado e da formação dos profissionais de ensino de História.

No manual, observamos que a prescrição da sequência de unidades para serem trabalhadas nos Estudos Sociais partem das relações da criança com o seu meio, sua família, abrindo espaço para a comunidade e, então, para a análise de sociedades em outros espaços e temporalidades. Com isso, Michaelis se ampara em guias curriculares de distintos estados americanos como Pensilvânia, Califórnia e Nova York, e de cidades como Cincinnati e Denver, enfatizando o estudo de unidades que realçam o valor da família, a fim de estimular a natureza da linguagem e da comunicação nas relações humanas. Neste sentido,

quando propõe o estudo da comunidade, vemos o esforço de Michaelis em estimular o aprendizado dos alunos por meio de atividades práticas e interativas, que vão de encontro à visão tradicional de ensino bem presente no contexto educacional brasileiro. Nesse sentido, o professor teria o dever de planejar a exploração de informações em favor da constituição do conhecimento (RELA; SOARES, 2018, p. 624).

Referente a essa abordagem, o autor prescreve uma lista de atividades a serem realizadas para o estudo da comunidade, que abrange saídas a campo, entrevistas, análise de programas de rádio e televisão, materiais impressos como jornais e publicações, visitas a órgãos beneficentes – que trabalham em benefício da comunidade –, o estudo do meio considerando atividades locais da comunidade, festejos, campanhas e planos de serviços.

O incentivo à pesquisa vai sendo estimulado quando Michaelis (1970) provoca a análise dos resultados obtidos dessa coleta de dados, aprofundando a construção do conhecimento no que se refere à

História da comunidade; população; vida doméstica e familiar; Governo; vida organizada de grupo; comunicações e transportes; organizações públicas e privadas de beneficência; recursos naturais; saúde e segurança; oportunidades recreativas; conservação; indústria e comércio; arte, música e literatura; oportunidades educacionais (RELA; SOARES, 2018, p. 624).

Atentando para essas propostas de atividades, compreendemos que o manual apresenta possibilidades de trabalho que abarcam questões ligadas às

concepções de tempo, espaço e linguagem e comunicação, promovendo a interação e a capacidade do aluno de desenvolver novas aprendizagens.

O manual apresenta as exigências legais da Educação nos Estados Unidos e trata das aplicações imediatas no programa de Estudos Sociais referindo que

a maioria dos Estados possuem dispositivos legais específicos a respeito da educação cívica, do ensino de história, da Constituição, da observância de feriados especiais, do hasteamento e desfile da bandeira, do patriotismo e assunto similares, diretamente relacionados com estudos sociais. Alguns Estados têm prescrições sobre [sic] geografia, as comemorações, as datas especiais, os conteúdos dos livros escolares, os horários, os juramentos de lealdade, etc. Ao todo, quarenta e quatro Estados requerem o ensino da Constituição na escola elementar; trinta e quatro requerem o ensino da História dos Estados Unidos; trinta e quatro requerem o ensino da Constituição Estadual; Vinte e oito requerem o ensino da História do Estado. Além das exigências estaduais, existe os regulamentos das secretarias estaduais e locais da educação. Muitos deles [sic] ampliam e completam a legislação estadual (MICHAELIS, 1970, p. 55).

Esses anseios relacionados às prescrições da lei sobre o Estudo Sociais, segundo Michaelis, intensificam a fidelidade aos princípios democráticos, sendo reservado ao professor o dever de colocar em prática da melhor maneira possível a intenção e os objetivos dos regulamentos, advertindo a examinar com cuidado as prescrições existentes nos códigos escolares e nos sumários de prescrições publicadas pelas Secretarias de Educação, no registro escolar de matrícula e frequência ou nos guias curriculares.

Verificamos que a utilização de materiais audiovisuais no processo de ensino e aprendizagem é estimulada por Michaelis no momento em que prescreve aos professores metodologias para o uso de imagens, gravações, filmes e objetos para manuseio como globos, mapas entre outras ferramentas que podem ser consideradas inovação no ensino brasileiro. Neste sentido, observamos que

a criticidade, mesmo que discreta, ante os problemas sociais, é percebida entre as intenções dessa visão americana de Estudos Sociais. O desenvolvimento de habilidades relacionadas ao aprendizado, em consonância com as múltiplas linguagens no ensino, é estimulado no manual, já que este apresenta prescrições, ao professor, para o trabalho com as tecnologias da época (RELA; SOARES, 2018, p. 621).

Filizola (2009) trata com esmero a importância dessas formas de expressão de múltiplas linguagens em sala de aula, que possibilitam “uma ressignificação dos conhecimentos com os quais a criança e o jovem chegam às suas aulas.” (2009, p.

88). Destaca que, nesse processo, o conhecimento abstrato entra em confronto com um saber com maior significância e concreto. “As linguagens e suas formas de expressão e, sobretudo, o conhecimento que elas carregam, encontram-se presentes nesse confronto ou contraposição.” (p. 88).

Percebemos que, conforme as concepções de ensino e aprendizagem da época, as intenções do autor podem ser consideradas adequadas para o ensino de Estudos Sociais, porém

os modos de aprendizagem acabam homogeneizando os indivíduos, analisando as situações de maneira totalizante, não considerando as diferenças sociais e entendendo as famílias e comunidades como lugares de perfeita harmonia de reprodução de atitudes (RELA; SOARES, 2018. p. 623).

Visivelmente notamos que Michaelis (1970) dispõe de ideais positivistas⁴⁶ arraigados em suas concepções, na intenção de assegurar a ascensão do nacionalismo emergente e a construção de uma democracia nos moldes estadunidenses.

Fechando esse lastro, situamos até aqui a apresentação do manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia*, o percurso profissional de John Michaelis, assim como a mensagem paratextual do manual através materialidade. Na contextualização, expomos os objetivos e as funções principais do programa de Estudos Sociais pensado por John Michaelis através de suas prescrições aos professores.

Na sequência, baseados na visão de Michaelis (1970), trabalhamos com as análises realizadas a partir das seguintes categorias e questionamentos: quais habilidades o professor necessita desenvolver para ser considerado um “bom professor”? Quais experiências e conhecimentos ele precisa obter para o desenvolvimento de estratégias, conteúdos e habilidades para o trabalho com os Estudos Sociais? E como é possível relacionar a democracia abordada no manual com o programa de Estudos Sociais, a prática docente e o desenvolvimento das crianças?

Esse recorte foi necessário e adequado tendo em vista o universo de possibilidades de análises dispostas no manual; portanto, esses tópicos foram

⁴⁶ Como concepção de identidade de Estado.

eleitos também considerando a formação do professor que dá vida e significados às concepções de democracia e de Estudos Sociais que acabaram por ser importadas para a educação brasileira, assim como ele é o responsável pelo desenvolvimento dessas concepções considerando todas as etapas de desenvolvimento das crianças e de sua realidade social.

Outras possibilidades de análise e aprofundamento já foram pensadas tanto para publicações de artigos quanto para futuras pesquisas, como, por exemplo, questão de gênero, preconceito, religiosidade, sociedade idealizada, imperialismo estadunidense através da educação, entre outros vieses possíveis de serem trabalhados.

4 A DEMOCRACIA NO PROGRAMA DE ESTUDOS SOCIAIS, NA PRÁTICA DOCENTE E NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O êxito do trabalho com os Estudos Sociais depende de como ele será pensado e organizado e de que forma o professor desenvolverá o planejamento e as metodologias para trabalhar em sala de aula. Michaelis (1970) preparou com muita dedicação o manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia*, na expectativa de suprir as necessidades do professor por meio de suas prescrições e o desenvolvimento do que o autor chama de maior nível democrático nas crianças em idade escolar.

A partir da visão de Michaelis (1970) representada no manual, apresentaremos neste capítulo a análise realizada e organizada, amparada em dados organizados previamente em três categorias⁴⁷, sobre as habilidades que o professor precisa desenvolver para ser “um bom professor”, as experiências e conhecimentos que precisa para o desenvolvimento de estratégias, conteúdos e habilidades para o trabalho com os Estudos Sociais e de que modo a democracia se relaciona ao programa de Estudos Sociais, a prática docente e o desenvolvimento das crianças.

Refletir sobre como o professor foi pensado e representado no manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia* nos leva a pensar na primeira categoria de análise, sobre o que seria “um bom professor” na visão de John Michaelis, o professor ideal e capacitado para trabalhar com os Estudos Sociais e, principalmente, qualificado para ser a peça essencial na construção de uma sociedade democrática.

Difícil pensar num modelo de professor ideal em meio a um contexto em que governos ditatoriais estão em pleno auge com apoio dos Estados Unidos, como em países da América Latina. No Brasil, a repressão e a vigilância sobre o que era e o que devia ser ensinado nas escolas era amplamente controlado pelo Estado, como vimos o que ocorreu, também, na Universidade de Caxias do Sul, onde professores prestavam conta daquilo que trabalhavam em suas disciplinas.

⁴⁷ Dados organizados em quadros, conforme mencionado na fundamentação teórica (exemplo disponibilizado em anexo).

Desse modo, considerando a adoção do referido manual como referencial de apoio para formação acadêmica, o que seria um bom professor nesse período? O que Michaelis (1970) apresenta como habilidades para ser um bom professor? O material é riquíssimo em detalhes nesse sentido e nos faz pensar sobre que tipo de docente se esperava como resultado desse processo formativo.

De imediato, precisamos ter em mente que

o conceito de bom já esteve associado, ao longo da história das ideias pedagógicas, àquele de treinador, mediador de modelos, estimulador de aprendizagem, executor de tarefas pré-estabelecidas, catalisador de informações, mediador de conhecimento e interventor circunstancial. Atualmente o bom professor tende a ser considerado na literatura científica, como sujeito político, pesquisador de sua própria prática e profissional capaz de desenvolver habilidades de reflexão e ação transformadora dos educandos sob sua responsabilidade (ALMEIDA; COSTA, 1998, p. 100).

Isso posto, direcionamo-nos ao que Michaelis apresenta na orelha do manual de que “tudo o que se sugere neste livro pode ser feito pelo professor inteligente” (MICHAELIS, 1970, Orelha do livro). Caso o professor não se considere inteligente, não deve seguir adiante? Mas o que é ser inteligente para o autor? É compreensível que um professor inteligente é aquele que segue a “receita” para o desenvolvimento da democracia nos diferentes níveis de crescimento da criança.

Contudo, esse professor inteligente precisa ser capaz e desejoso por melhorar a educação social das crianças para que elas possam desenvolver níveis “cada vez mais altos” de cidadania entre seus grupos, lembrando sempre que Michaelis trabalha com exemplos de diversas escolas americanas em sua obra, sempre utilizando como base os Estados Unidos, que é o seu lugar de fala. O autor deixa claro que se espera, como resultado de seu trabalho, um professor autoconfiante e criativo, pois, para a elaboração dessa nova edição do manual, afirma que o princípio que o orientou “foi o de apresentar idéias [sic] que contribuíssem para desenvolver a autoconfiança e a faculdade criadora dos professores [sic].” (MICHAELIS, 1970, p. 10).

Apesar de algumas expressões nos fazerem pensar sobre esse papel do professor descrito no manual, não podemos deixar de perceber que Michaelis busca estimular os docentes em suas práticas e, nesse sentido, é possível refletir sobre o que Freire (1996) refere com relação ao papel do docente:

quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 47).

Esses aspectos são percebidos, de certo modo, nas ideias de Michaelis no decorrer de suas prescrições sobre a organização do programa de Estudos Sociais para ser aplicado entre as crianças em idade escolar. De todo modo, precisamos estar cientes de que precisamos refletir sobre esse “professor ideal” pensado pelo autor, considerando que é papel do educador

Ensinar a pensar bem é oferecer uma oportunidade de encarar os problemas que estudamos, não apenas como problemas técnicos ou particulares, mas principalmente como problemas humanos. Para tanto, é preciso que resgatemos, como profissionais e educadores a plenitude de nossa própria expressão, com toda a sua mobilidade, a sua vibrante incerteza, a sua capacidade de incessantemente aprender e reaprender (NUNES, 2003, p. 23).

Nesse contexto, o professor também é responsável, juntamente com a comunidade escolar e as crianças, por viver democraticamente as relações sociais, sendo um exemplo positivo a ser seguido pelos seus alunos, já que “se o professor, os demais funcionários escolares e as crianças não viverem democráticamente [sic] as relações mútuas, muita coisa de valor negativo será aprendida”. (MICHAELIS, 1970, p. 16). Sua vida cotidiana deve ser pensada, planejada e organizada para ser um modelo à prática da democracia para as crianças, pois desse modo elas efetivamente compreenderão os processos democráticos já que “o resultado visado é um comportamento que promova a mais alta qualidade de vida democrática em tôdas [sic] as situações.” (1970, p. 16). Mas como seria possível qualificar uma vida democrática? Qual o exemplo ideal a ser demonstrado e praticado pelo professor? Como não ser um exemplo negativo? O autor acrescenta ainda que

O comportamento das pessoas que orientam as crianças deve refletir atitudes positivas. Os pais e os mestres precisam conhecer as suas próprias atitudes; devem acautelar-se no que dizem, nas suas expressões faciais, nas demonstrações de simpatia e antipatia, nas anedotas e gracejos, e em todos os demais indícios de atitudes negativas - Já que as crianças imitam facilmente [sic] e adotam tais atitudes como suas próprias (MICHAELIS, 1970, p. 117).

As crianças representadas no guia contemplam a escola primária e precisam desenvolver as habilidades de raciocinar, compreender e relacionar, pois o autor afirma que as crianças, quando orientadas conforme as instruções do manual, “podem viver um programa de Estudos Sociais, formando com toda a naturalidade, hábitos e atitudes socialmente desejáveis” (1970, Orelha do livro), sendo que essa educação deve se pautar em valores democráticos, para desenvolver um comportamento democrático como resultado dessa aprendizagem.

Essas crianças, segundo o autor, apresentam problemas de educação social e é nesse aspecto que o trabalho dos professores é fundamental, pois, com base nas instruções do manual, devem ser consideradas as fases de crescimento da criança relacionando com os níveis de aprendizagens, que são essenciais para o aprendizado sobre democracia. John Michaelis justifica esse problema da educação social dos infantes afirmando que “as grandes transformações ocorridas na sociedade americana durante as últimas décadas acentuam a necessidade de melhorar a educação social” (MICHAELIS, 1970, p. 3), e, como exemplo, cita o crescimento da ciência e de tecnologias, a crescente industrialização, a cultura rural sendo transformada em cultura urbana e industrial e as relações individuais que passam a compor relações de grupos frente a essas emergências. Por isso, justifica-se a necessidade de fortalecimento da “democracia americana”.

O manual traz orientações para o professor trabalhar com cada necessidade distinta das crianças, conforme o grau de estudo, que inicia no jardim de infância, seguindo para o 1º, 2º e 3º graus, ou nível primário, que contempla crianças entre 6 e 8 anos. O 4º, 5º e 6º graus compõem o nível intermediário, com crianças em idade entre 9 e 11 anos. E o 7º e 8º graus compreendem o nível elementar superior, com crianças entre 12 e 13 anos de idade, sendo que “a maioria dos programas começa com o ambiente imediato da criança, para daí se estenderem a áreas cada vez maiores e regiões cada vez mais distantes.” (MICHAELIS, 1970, p. 8). O autor reitera que “são consideradas, principalmente, as características de crescimento das crianças entre as idades de cinco e treze anos.” (1970, p. 65). Nesse âmbito, são ponderados a linguagem, o desenvolvimento mental, físico, social, emocional e as diferenças individuais como aspectos de desenvolvimento da criança.

Diante do que o manual apresenta, o professor vai se deparar no nível primário com crianças “quase perfeitas”, visto que elas são descritas como

interessadas, cordiais, que apresentam um desenvolvimento físico primoroso, com grande capacidade de raciocinar, brincam e trabalham em harmonia. Na visão do autor, não há espaço para crianças com necessidades especiais. O “bom professor” não precisa se preocupar com essas crianças, pois no lugar de fala de Michaelis, elas parecem não existir, já que em nenhum momento esse assunto se insere no discurso. Porém ressalta que é no início, no jardim de infância, que os preconceitos são “combatidos”, o que gera dúvidas, pois o autor afirma que

Embora tôdas [sic] as crianças enfrentem as mesmas tarefas gerais, as expectativas são diferentes quanto aos meninos e às meninas e quanto às crianças de diferentes grupos sócio-econômicos [sic]. Assim, os meninos em geral se mostraram mais violentos e mais hábeis nos esportes. As crianças cujas famílias ocupam uma posição socioeconômica inferior são ensinadas a temer autoridade ao invés de respeitá-la. Crianças de classe-média, em geral, aprendem a conformar-se com os regulamentos e não necessariamente [sic] a temê-los (MICHAELIS, 1970, p. 76).

Certamente, ao tratar das diferentes classes sociais e suas relações com as autoridades, o autor é preconceituoso, homogeneizando os grupos, da mesma forma quando aborda a questão de gênero, em que os meninos, em diversos contextos do manual, são considerados como violentos e aproveitadores, utilizando sempre da violência para conseguirem o que querem. Esses problemas, segundo o autor, seriam consequências de um lar onde não reina uma atmosfera democrática. Complementando esse raciocínio, Michaelis refere que as crianças do nível intermediário

Têm seus próprios líderes e valorizam muito os pensamentos, sentimentos, ações e padrões do seu grupo. Os líderes, em geral, são superiores à média em aparência pessoal, fluência de linguagem, inteligência, autodomínio e qualidades atléticas (MICHAELIS, 1970, p. 82).

No nível elementar superior, aguarda o professor alunos que gostam de trabalhar com adultos sinceros, amigos e prestativos, segundo o autor, que sejam compreensivos, estáveis e que o compreendam. Interessante destacar que Michaelis deixa claro que as crianças deste nível valorizam a inteligência tanto demonstrada pelo professor, quanto pelos colegas; logo, “os “tapados” não são aceitos, a não ser que possuam grandes aptidões físicas.” (1970, p. 91). E é neste contexto que, também,

As atitudes sociais e a posição social tendem a exercer maior influência na escolha de amigos e não participação em atividade de grupo. Os valores [sic] de grupo ainda têm precedência sobre os valores [sic] adultos, mas um senso mais maduro de valores [sic] e um código moral estão em processo de desenvolvimento (MICHAELIS, 1970, p. 89).

Considerando que estes alunos já estão no nível elementar superior e que os objetivos dos Estudos Sociais estão sendo trabalhados desde o jardim de infância, ainda prevalecem relações baseadas na discriminação e no preconceito. É neste cenário desenhado pelo autor que o professor está sendo preparado, através do estudo do manual, para ser inserido em sala de aula ou aperfeiçoado em suas aptidões pedagógicas.

No seu trabalho, o docente precisa estar apto para trabalhar com a questão racial, porém o manual traz apenas uma indicação de como essa questão é simples de resolver, através da autoaceitação. Para o autor,

Há indícios de que a auto-aceitação [sic] realista se relaciona com a aceitação dos outros. Por exemplo, Trent refere que as crianças negras com atitudes positivas para consigo mesmas mostram-se amigas dos outros negros e dos brancos; as que tinham atitudes de rejeição com respeito a si mesmas tendiam a rejeitar as outras crianças, negras e brancas. Similarmente, a autocompreensão [sic] parece relacionar-se com a compreensão dos outros. Assim, Norman diz ter encontrado uma revelação entre a capacidade de avaliar a si mesmo e a de avaliar os outros, enquanto Sears refere que indivíduos com pouca percepção de certas características indesejáveis em suas próprias pessoas tendiam a julgar os outros com mais severidade do que os indivíduos que se compreendiam melhor (MICHAELIS, 1970, p. 114).

John Michaelis se utiliza de autores⁴⁸ especialistas no estudo de crianças negras e autoaceitação para justificar que a melhor forma de trabalhar com essas crianças que apresentam “características indesejáveis” é “mostrar o velho anaxim *Conhece-te a ti mesmo*, quando aliado a êstes [sic] outros, *Aceita-te a ti mesmo* e *Sê sincero contigo mesmo*, constitui uma diretriz sadia para o melhoramento da competência social.” (1970, p. 114). Ele deixa claro em seus escritos que crianças

⁴⁸ As referências utilizadas por Michaelis (1970), estão apresentadas no livro da seguinte forma:

- R. Trent, *The Correlates of Self-Acceptance Among Negro Children* (tese de doutoramento, Teachers College, Columbia University, 1953).

- R. D. Norman, “The Interrelationships Among Acceptance-Rejection, Self-Other Identity, Insight Into Self, and Realistic Perception of Others” in *Journal of Social Psychology*, vol. 37 (1953), págs. 205-237.

- R. R. Sears, “Experimental Studies of Projection: I. Attribution of Traits”, *Journal of Social Psychology*, vol. 7 (1936), págs. 597-8.

negras devem aceitar a sua condição, para que possam ter um bom relacionamento com as outras crianças brancas e negras e ter atitudes positivas consigo mesmas. É possível perceber o racismo expresso neste pequeno trecho do manual, já que no restante do livro, não se trata mais desse assunto. Isso está longe de ser suficiente para preparar um professor que precisa encarar a diversidade nas escolas brasileiras.

Mas ainda há muitas habilidades que o professor precisa desenvolver, ou estar apto para desenvolver, para se tornar o que Michaelis considera um bom professor. Além das que já foram citadas e de conhecer que tipo de crianças estão à sua espera em cada nível de ensino, não negligenciando as fases de crescimento e desenvolvimento das crianças – “cada criança tem o seu próprio padrão de desenvolvimento e o perigo de serem negligenciadas as diferenças individuais é muito real” (MICHAELIS, 1970, p. 65) –, o educador precisa estar ciente de que sua responsabilidade está no cumprimento dos objetivos do programa de Estudos Sociais através de um comportamento que promova uma vida democrática em qualquer circunstância.

Para isso, três passos importantes precisam ser dados: “O professor deve ter conceitos claros dos valores e processos democráticos.” (MICHAELIS, 1970, p. 16); “Cumpra tomar em condições as diversas inferências dêesses valôres [sic]” (1970, p. 17); “As aplicações específicas deverão basear-se nas necessidades das crianças dentro do grupo e nas condições reinantes na comunidade onde vivem.” (p.17). Destaca-se que para que o professor tenha êxito nesses passos sugeridos pelo autor, ele precisa estar munido de documentos, da Constituição e a Declaração de Independência, assim como ter conhecimento do processo de desenvolvimento da “democracia americana”.

Entendemos que valores democráticos são a democracia na prática, e o comportamento democrático é o exercício dos valores democráticos ou o resultado do desenvolvimento desses valores durante a vida e as relações sociais. Neste sentido, o manual instrui que o comportamento democrático do professor deve ser condizente com os seus valores democráticos e também avaliar como esse processo está sendo desenvolvido entre as crianças.

A prova de fogo da aprendizagem é o comportamento democrático das crianças. O professor deve ser capaz de reconhecer o comportamento

democrático em várias situações, a fim de traçar planos eficazes, de orientar a crianças para os níveis superiores de desenvolvimento e de avaliar o grau alcançado por êste [sic] (MICHAELIS, 1970. p. 21-22).

Logo, o professor precisa ser atento, organizado, além de criativo compreensivo, observador, analista e cooperar para a prática do programa de Estudos Sociais que o manual prescreve e orienta, pois “os valôres [sic] e crenças do professor determinam efetivamente a espécie e qualidade de experiência que será desenvolvida com as crianças”. (1970, p. 56). O autor retoma em diferentes momentos que o comportamento docente deve ser democrático, devendo se comprometer e se questionar sobre a possibilidade ou não de um dado programa estar alcançando os objetivos dos estudos sociais, já que “as experiências e o conteúdo das matérias, dentro da estrutura, devem ser aqueles [sic] que forem essenciais à vida democrática.” (p. 59).

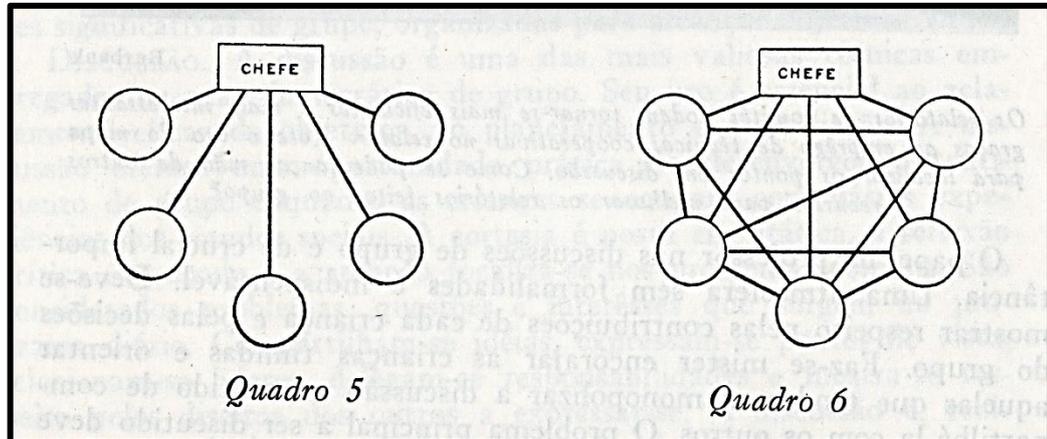
John Michaelis dispensa prescrições para professores que precisam ser habilidosos com o ensino e o desenvolvimento dos processos de grupo de forma eficaz, já que “o êxito do programa de estudos sociais depende, em grande parte, da habilidade do professor em desenvolver e utilizar os processos de grupo em cada unidade de trabalho.” (MICHAELIS, 1970, p. 170). Para o autor, a própria essência do comportamento democrático está relacionada ao trabalho cooperativo de grupo; logo, esse emprego nos Estudos Sociais é de suma importância. Para que isso seja possível, o professor deve ser constante em seus planejamentos, revisando e reajustando sempre que necessário e, para isso, não ser acomodado e procrastinar as mudanças necessárias que possam suprir lacunas e problemas observados nos processos de grupo, dando importância e amparo às situações vitais das crianças com as quais trabalha.

Nesse sentido, Michaelis (1970, p. 187) chama a atenção dos professores de que

O planejamento e o replanejamento à medida que surgem novos problemas são característicos da ação eficiente de grupo. O planejamento inicial é realizado através da discussão de grupo, atendendo-se especialmente às questões, problemas e responsabilidades. O replanejamento impõe-se quando surgem novas necessidades e problemas especiais são apresentados a consideração. Tanto o planejamento inicial como replanejamento devem compreender mais que uma simples busca de informações.

Um bom professor, também é um bom “chefe de grupo”, como é apresentado no manual, porque precisa obter o máximo de participação com componentes de uma discussão ou de um trabalho. O autor ilustra essas relações da seguinte forma:

Figura 4 – Representação da relação entre professor e alunos em uma discussão.



Fonte: Manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia* (1970), página 182.

Podemos compreender que o chefe é o professor, que precisa fazer com que a interação aconteça entre os participantes. Os quadros 5 e 6, retratados acima, ilustram essa questão. Então, temos o professor (chefe), representado pelo retângulo, os participantes, representados pelos círculos, e as linhas indicam o movimento dessa discussão. Não basta uma discussão baseada, por exemplo, apenas em perguntas e respostas, pois, dessa forma, ocorre como vemos no quadro 5, onde não há nenhuma relação entre os participantes. A fim de que haja uma discussão entre o grupo, é necessário que o intercâmbio aconteça, conforme ilustrado no quadro 6. É possível afirmar que, para o período em que o manual foi publicado, podemos considerar uma grande inovação pedagógica, num período em que a educação brasileira ainda estava embrenhada em um ensino tradicional, tendo em vista a passividade do aluno.

E são nessas discussões que o professor percebe a necessidade ou não de readaptar os seus planejamentos, através da avaliação que o professor realiza enquanto o trabalho é desenvolvido. Para isso, ele utiliza uma lista de verificação indicada pelo autor, como suporte nesse processo, pois “o planejamento dos meios de alcançar os objetivos prescritos é um elemento essencial da ação democrática de grupo.” (MICHAELIS, 1970, p. 184).

Figura 5 – Lista de verificação dos de progressos na discussão de cada criança.

PROGRESSOS NA DISCUSSAO					
Nota: Verificar os progressos de cada criança duas ou três vèzes durante o semestre.					
Comportamentos a ser verificados	Nomes dos Alunos				
Compreende o problema					
Escuta os outros					
Ouve com atenção e interêsse					
Contribui com idéias nas ocasiões apropriadas					
Toma em consideração as idéias contrárias às suas					
Atém-se ao assunto					
Não repete idéias formula-das pelos outros					
Vai diretamente ao ponto essencial					
Exprime-se com clareza					
Usa linguagem apropriada					
Faz uso adequado de con-ceitos					
Interessa-se pelos comentá-rios dos outros					

Fonte: Manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia* (1970), página 185.

Destaca-se a necessidade de um educador que seja inovador, dinâmico, que não apresente atividades vistas, pelos alunos, como “manjadas”, mas que realmente consigam despertar, através das metodologias utilizadas, o interesse na construção do conhecimento. Para o autor, “é coisa “manjada”, mas as crianças fazem por que gostam do professor, tendo como resultado, na maioria das vezes, experiências desconexas que não correspondem ao que os alunos necessitam.

Pense-se qual mais valioso seria o uso de materiais que tivesse em vista necessidades e problemas autênticos. Como seria mais rica aprendizagem se cada experiência conduzisse naturalmente a seguinte em consonância com as modificações de umas e outros! Sim, na verdade: o papel do professor ao planejar um emprêgo [sic] dos recursos de ensino torna-se cada vez mais significativo à medida que novos materiais são utilizados no programa de estudos sociais (MICHAELIS, 1970, p. 203).

Quanto à construção e elaboração de materiais didáticos para essa finalidade, que são necessários para o desenvolvimento dos conceitos sociais e também para a compreensão dos processos sociais, o autor afirma que o professor deve se utilizar de suas habilidades já esclarecidas e se dedicar para que o seu trabalho não seja “uma cabal demonstração de desleixo mental” (1970, p. 365), evidenciando a sua falta de interesse em pesquisar para o planejamento de uma boa aula, ao invés de “designar trabalhos de encher tempo, em que as crianças fazem machadinhas, barracas de índios, animais, ursos polares, hortaliças, barcos, cidades e o mais que segue, com papel tesoura e cola.” (p. 364-365). Para o autor, essas atividades de construção devem estar intimamente relacionadas às necessidades reais e emergentes das crianças amparada nos Estudos Sociais.

E por fim, mas não finalizando as análises possíveis do material neste âmbito, temos a ideia de que o bom professor também é a posição-chave na avaliação dos processos de aprendizagens ligados aos Estudos Sociais e na construção de um comportamento e valores democráticos das crianças. Destaca-se que o docente também necessita estar consciente de suas responsabilidades quanto ao êxito do programa prescrito por John Michaelis.

O professor ocupa uma posição-chave na avaliação, uma vez que o seu ponto de vista, métodos de ensino, conhecimento das características de crescimento da criança, seleção de materiais e capacidade para formar juízos inteligentes à luz dos valores [sic] democráticos determinam a qualidade daquela. O mais bem planejado dos programas de avaliação não se pode elevar acima do ponto de vista dos professores que o põem em prática (MICHAELIS, 1970, 417).

Logo, seu papel na avaliação é essencial, já que é ele o principal envolvido em todo o processo de construção do planejamento do ensino de Estudos Sociais para crianças numa democracia.

Dentro dessa lógica de pensamento desenvolvida por Michaelis sobre o “bom professor” para o trabalho com os Estudos Sociais, refletir sobre o que Nóvoa (2009) acredita sobre esse termo é interessante para que possamos fazer as considerações necessárias sobre as infundadas colocações de Michaelis e o que realmente significa o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem:

é impossível definir o “bom professor”, a não ser através dessas listas intermináveis de “competências”, cuja simples enumeração se torna insuportável. Mas é possível, talvez, esboçar alguns apontamentos simples, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas (NÓVOA, 2009, p. 28).

Com essas percepções em mente, entendemos que o professor necessita colocar em prática os seus conhecimentos no ambiente escolar. Para isso, adentrando em nossa segunda categoria de análise, nos questionamos: quais experiências e conhecimentos Michaelis (1970) acredita que o professor precisa ter para o desenvolvimento de estratégias, conteúdos e habilidades para o trabalho com os Estudos Sociais?

Não é novidade que John Michaelis é um grande incentivador do desenvolvimento de um programa de ensino e aprendizagem envolvendo os Estudos Sociais com excelência. Para ele, é atingível e interessante, pois qualquer tema pode ser aprendido pelo aluno dedicado porque os Estudos Sociais, quando bem planejados, lembrando que por professores inteligentes, são compreensíveis e despertam interesse nas crianças que estão em idade escolar.

Neste sentido, devemos lembrar que “as funções ou objetivos dos estudos sociais devem ser encarados com referência especial às finalidades da educação na democracia americana” e que “vistos a esta luz, os estudos sociais podem trazer, e trazem, contribuições específicas para a auto-realização [sic], as relações humanas, a eficiência econômica e a responsabilidade cívica”. (MICHAELIS, 1970, p. 10). Nesse contexto, o professor deve ter em mente que todo o processo deve ser coerente com a finalidade proposta, sejam os planejamentos, as atividades e as avaliações, todas as etapas devem visar o que o autor considera como o máximo desenvolvimento da cidadania democrática.

É preciso compreender algumas considerações do autor quando ele trata sobre Educação Social e Aprendizagem Social, chamando a atenção dos

educadores que esses termos não são sinônimos, pois a Educação Social é “a consideração de todas as atividades escolares que contribuem para a aprendizagem social” (1970, p. 9) e a Aprendizagem Social “aplica-se ao desenvolvimento social da criança dentro e fora da escola” (p. 9). Logo, percebe-se que a aprendizagem social é mais ampla visto que contempla todas as experiências, as relações sociais que envolvem a criança.

De importância decisiva são os processos educativos que envolvem os Estudos Sociais à vida democrática quando associado a um currículo apropriado, tanto que Michaelis atenta que “em muitas escolas constituem o núcleo de desenvolvimento das aprendizagens sociais necessárias à vida democrática. Contudo, êles [sic] em si mesmo não bastam” (MICHAELIS, 1970, p. 3). O programa de Estudos Sociais pensado pelo autor está voltado às relações humanas, visando o desenvolvimento do que o autor chama de civismo democrático, de modo que “ocupam-se com as pessoas e as ações recíprocas entre elas e o meio social e físico: seu campo são as relações humanas” (p. 3-4), acrescentando ainda a importância de se considerarem as situações vitais da criança nesse contexto:

As situações vitais significativas são aquelas que se deparam à criança na vida cotidiana. Muitas dessas situações repetem-se e persistem através de toda [sic] a existência, e por isso “tomam o lugar das ‘matérias’ e dos outros focos de desenvolvimento do currículo”. Assim, o âmbito do currículo está dentro do alcance das situações vitais existentes encontradas pela criança e a seqüência [sic] se desenvolve à medida que o educando encontra as situações vitais repetidas em novas experiências” (MICHAELIS, 1970, p. 46).

Desse modo, Michaelis orienta a elaboração de um programa bem planejado que inclua materiais, conteúdos e atividades que estejam relacionadas com “as relações humanas no lar, na escola, na comunidade e em outros lugares, tanto próximos como distantes, quer no tempo, quer no espaço” (1970, p. 5) e que apresente como princípios básicos os seguintes pontos apresentados pelo autor entre as páginas 50 e 61 do manual:

- O programa de Estudos Sociais deve se basear em um ponto de vista desenvolvido de forma cooperativa pelo professor e comunidade escolar;
- O plano ou a organização efetiva - isto é, a estrutura - deve ser desenvolvido cooperativamente pelas autoridades escolares em consulta com perito em recursos de ensino;

- O programa deve relacionar-se com a vida da comunidade;
- O âmbito ou extensão das aprendizagens no programa de Estudos Sociais deve: ser amplo, ser equilibrado, relacionar-se com a vida diária, promover a continuidade da aprendizagem e recorrer a outros campos;
- Uma boa estrutura provê a continuidade da aprendizagem;
- Ao organizar e avaliar a sequência de um dado programa deve-se levantar questões pertinentes que envolvam todo o processo;
- No padrão de organização deve-se dar ampla margem ao planejamento corporativo de grupo sobre orientação do professor;
- As experiências e o conteúdo das matérias, devem ser aqueles que forem essenciais à vida democrática;
- As experiências e os conteúdos mais úteis ao desenvolvimento do civismo democrático devem ser selecionados entre o rico patrimônio de experiências acumulado pelo homem;
- As experiências, conteúdos e materiais necessários ao desenvolvimento do programa devem ser organizados em unidades;
- O padrão de organização deve ser planejado com referência às características de desenvolvimento e as necessidades das crianças.

Dentre as prescrições detalhadas por Michaelis, percebem-se linhas progressivas na construção de uma democracia ideal, como um passo a passo em busca de um cidadão democrático exemplar para viver em sociedade. E está nas mãos do professor essa tarefa de colocar em prática o programa elaborado, a partir de metodologias de aprendizagens para o trabalho com os Estudos Sociais.

Sabemos da necessidade de professores capacitados e em constante aperfeiçoamento, formação continuada, em busca de novas estratégias de aprendizagens e metodologias ativas para que possam desenvolver o seu trabalho com eficiência e fazer com que o aluno seja autônomo e construtor do seu conhecimento, tornando-se cidadão apto para atuar em sociedade. Daga (2006) afirma que os professores “devem saber trabalhar em equipe, buscar e selecionar informações em diferentes fontes, fazendo uso das tecnologias da educação, tomar decisões e desenvolver a autonomia em relação ao próprio processo de aprendizagem e a construção do conhecimento ao longo da vida”. (p. 30). Nesse contexto, precisamos ainda ter ciência de que

o que está em jogo na formação do educador não são propriamente certas técnicas, determinados currículos ou gerência, embora tudo isso seja necessário e tenha a sua importância. O que está em jogo é a necessidade de acordar o educador, e para acordá-lo precisamos de todas as experiências que nos sacudam, que nos desequilibrem, que nos obriguem a entrar no efetivo contato com nossas próprias palavras. Só esse contato permite resgatar o nosso poder criador, a memória do nosso ofício e a dos educadores que nos habitam para construir um mundo mais solidário. (NUNES, 2003, p. 23)

Neste processo de aprendizagem, entre professor e aluno, é preciso considerar a importância de uma educação de qualidade, voltada às emergências do aluno e que esteja relacionada à realidade em que se vive, por isso Mendonça e Teles (2006, p. 17) referem que o professor deve compreender que,

a Educação de qualidade contribui para a tomada de posição do indivíduo diante do tempo atual de sua vida e de suas projeções futuras, tanto no plano pessoal quanto no social. Parece simples e, ao mesmo tempo, bastante complexo, uma vez que todos vivemos em condições de adversidades variadas (violência, guerras, conflitos políticos, fomes, pobreza, doenças etc.), e formar as pessoas nessa sociedade implica qualificá-las para o controle e intervenção nessas condições de vida.

Se não for desta forma, os conhecimentos adquiridos ou quaisquer que sejam as metodologias diferenciadas utilizadas não farão diferença no processo de ensino e aprendizagem e na relação entre aluno e professor. Para corroborar com esse pensamento, podemos destacar que “ensinar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial”. (MORIN, 2001, p. 118).

Podemos perceber que Michaelis, através de suas prescrições no manual, chama a atenção dos professores para o uso de uma variedade de “atividades e materiais para facilitar a solução de problemas: o planejamento, a discussão, a avaliação, diversas atividades grupais e individuais, recursos da comunidade, materiais audiovisuais, livros, consultas” (MICHAELIS, 1970, p. 9). Ganham destaque as prescrições do autor para o período em que o manual foi utilizado no Brasil, onde muitas das tecnologias indicadas praticamente não eram utilizadas nas escolas brasileiras, e muitos dos recursos recomendados nunca foram conhecidos

por professores e alunos dessa realidade. Possivelmente, nos EUA essas tecnologias, materiais e recursos eram comumente utilizados.

Em vários momentos do manual, Michaelis reforça a ideia da utilização de metodologias diferenciadas associadas às tecnologias no processo de ensino e aprendizagem relacionado ao programa de Estudos Sociais, ponderando que o ambiente de ensino não pode ser “descolorido e enfadonho”, pois as experiências serão negativas nesse sentido e gerará antipatia pelos Estudos Sociais. Para isso, novamente o autor intensifica a orientação de utilização dos seguintes recursos de ensino: recursos da comunidade, materiais audiovisuais, construção, representação dramática e expressão criadora, materiais de leitura, visto que

Os materiais de ensino são elementos essenciais das experiências de aprendizagens nos estudos sociais. As aprendizagens sociais resultantes da interação da criança com o ambiente são, em grande parte, limitadas pelos materiais com que ela tem contato (MICHAELIS, 1970, p. 194).

Essa ideia possibilita compreender que a utilização desses métodos associados à interação entre criança e ambiente promovem as aprendizagens sociais almejadas pelo autor no manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia*.

É fato que as múltiplas linguagens estão intrinsecamente ligadas ao processo de ensino e aprendizagem, sendo um eixo da prática pedagógica deveras eficaz na construção do conhecimento. É possível ter em mente, quando se fala em linguagens, a verbal e a escrita, porém, hoje, o alargamento desse termo ganha força e as múltiplas linguagens têm tomado espaço quando se trata de comunicação.

Nos Estudos Sociais, essas múltiplas linguagens destacam-se pela sua utilidade no que tange ao estudo de diferentes fontes, paisagens e espaços, com variados recursos amplamente abordados por Michaelis (1970), que vão desde os mais simples até os mais tecnológicos. Com isso, o programa de Estudos Sociais se torna dinâmico, pois as suas significações e a comunicação estabelecida se convertem em conhecimento efetivo, auxiliando o profissional da área. Fundamentando esse raciocínio, é possível entender que

a presença em sala de aula de formas de expressão das múltiplas linguagens, como um texto literário, dentre eles a poesia, uma fotografia

aérea ou um filme deve atender àquilo que é próprio do ensino de Geografia. A leitura e interpretação dessas formas de expressão das linguagens nas nossas aulas devem estar a serviço do desenvolvimento do olhar geográfico, da interpretação geográfica do mundo que nos cerca, e não o inverso. [...] Nesse processo, o chamado senso comum, o conhecimento menos elaborado com o qual os alunos, estão comunicando sua visão de mundo, é confrontado com um saber mais elaborado. (FILIZOLA, 2009, p.88)

O autor também reitera que se tratando do uso de mapas “têm de estar presentes de forma mais assídua durante o desenvolvimento de nossas aulas” (2009, p. 92), o que vem ao encontro das ideias apresentadas por Michaelis, visto que esse recurso é amplamente explorado no manual, já que essa representação é carregada de informações fundamentais sobre a organização do espaço e essencial para que sua decodificação e leitura contribua para a compreensão da Geografia, por exemplo.

Representamos no quadro 8 uma seleção de materiais e recursos indicados por Michaelis (1970) no manual para ser utilizado no programa de Estudos Sociais, sendo que destacamos as ilustrações⁴⁹, o que são esses materiais e recursos e de que forma é prescrito pelo autor para estratégias de aprendizagens e planejamento de atividades pelo professor:

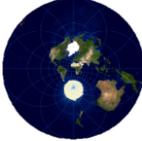
⁴⁹ Fonte das ilustrações: domínio público da internet. Acesso em: 12 out. 2020.

Quadro 8 – Materiais audiovisuais prescritos ao professor para o trabalho com os Estudos Sociais.

(continua)

MATERIAIS AUDIOVISUAIS			
Ilustração	Denominação	Definição	Uso nos Estudos Sociais, conforme manual
	Peças autênticas: Exposições	As exposições são utilizadas para exibição de uma grande variedade de materiais de interesse de um determinado público. Pode basear-se numa linha de tempo acompanhada de dados elucidativos e gravuras apropriadas.	"Devem ser encaradas como parte integrante das experiências numa dada unidade de trabalho. Serão, pois, planejadas e usadas quando melhor puderem contribuir para a solução de questões e problemas surgidos na classe". (p. 251).
	Peças autênticas: Dioramas	Um diorama consiste numa cena em perspectiva, um modo de apresentação artística tridimensional, de maneira muito realista.	"Podem ser usadas para apresentar uma variedade de idéias, tais como a vida em Boonesboro, a vida numa cabana de troncos no tempo dos pioneiros, os trabalhadores da vizinhança em ação, as atividades de aeroporto, etc." (p. 252-253).
	Peças autênticas: Panorama	Panoramas são vastas cenas em que se utilizam modelos para representar um dado tópic, com uma ampla vista de um território, uma paisagem, uma cidade ou de parte destes elementos, normalmente vistos de um ponto relativamente distante.	"Empregam-se para mostrar indústrias, atividades das Nações Unidas, subdivisões do governo federal, facilidades de recreação, o trabalho de um campo de lenhadores e coisas semelhantes". (p. 253)
	Filmes	É produto audiovisual que pode ser exibido no cinema ou até mesmo ser apreciado na televisão.	"São muito usados nos estudos sociais devido à eficácia com que retratam o movimento e a ação. Processos, pessoas, o mundo da natureza, vários tipos de atividades e fatos significativos podem ser vistos em ação dentro de um ambiente realista. Assuntos da atualidade, acontecimentos passados e lugares distantes são trazidos para a sala de aula" (p. 255)
	Rádio	É um recurso tecnológico de comunicação de massa, utilizado como transmissor de informação e entretenimento.	"Os programas de rádio e televisão são particularmente valiosos porque acontecimentos reais podem ser apresentados enquanto ocorrem, ao mesmo tempo que é possível reconstituir acontecimentos do passado. [...] É possível usar programas históricos dramatizados para ajudar as crianças a identificar-se com grandes vultos e fatos do passado". (p. 258).
	Televisão	Recurso tecnológico de reprodução de áudio e imagens de modo instantâneo. Da mesma forma que o rádio, é utilizado para transmissão de informações e entretenimento.	Os programas de rádio e televisão são particularmente valiosos porque acontecimentos reais podem ser apresentados enquanto ocorrem, ao mesmo tempo que é possível reconstituir acontecimentos do passado [...] É possível usar programas históricos dramatizados para ajudar as crianças a identificar-se com grandes vultos e fatos do passado". (p. 258).

(continua)

	<p>Discos e gravações</p>	<p>É um recurso confeccionado em material plástico (vinil ou PVC) para armazenamento de áudio.</p>	<p>"São feitos e utilizados para muitas finalidades diferentes finalidades nos estudos sociais. Proporcionam excelente fundo e efeitos sonoros para dramatização, as representações ao vivo, o trabalho criador, a leitura coral e as leituras individuais. Podem-se fazer gravações do trabalho das crianças, de discurso de pessoas famosas, de visitas à escola, narrações de viagens e programas de rádio. [...] os professores imaginosos descobrirão muitos outros usos se estiverem atentos às necessidades e problemas a que se pode obviar pelo emprego de gravações nos estudos sociais". (p. 262) .</p>
	<p>Gravura</p>	<p>Compreende uma junção de técnicas artísticas capazes de confeccionar imagens a partir de suportes duros.</p>	<p>"As gravuras são os mais empregadas de todos os materiais audiovisuais. As fotografias e ilustrações dos livros de textos, enciclopédias, etc. aumenta o interesse da leitura e ajudam a aclarar termos difíceis e facilitam a compreensão". (p. 263).</p>
	<p>Estereografia</p>	<p>A partir de um plano, são representação de objetos tridimensionais.</p>	<p>"As estereografias tem um efeito realista tridimensional que as fotografias comuns não possuem. [...] Existem muitas estereografias disponíveis, sobre unidades comumente adotadas nos estudos sociais. Devido ao realismo que retratam constituem um recurso muito prático para o uso individual". (p. 271).</p>
	<p>Filmstrips e slides</p>	<p>Filmstrips: Uma forma de multimídia de instrução para imagens estáticas que foi ultrapassada no final dos anos 1980 pelos videocassetes seguindo pelos DVDs. Slide: Usado para projeção em uma determinada tela, sendo que o material confeccionado para ser projetado deve ser feito sobre uma base transparente usando meios fotoquímicos.</p>	<p>"Os filmstrips e slides contam-se entre os materiais audiovisuais mais comumente usados nos estudos sociais. São fáceis de projetar, vêm acompanhados de úteis manuais, cobrem uma variedade de assuntos, podem ser obtidos tanto em cores como em preto e branco, são relativamente baratos e seu uso permite ao professor mostrar materiais selecionados na ocasião em que são verdadeiramente necessários e discuti-los com tanta minúcia quanto o exigir a situação". (p. 271).</p>
	<p>Desenho</p>	<p>É uma composição bidimensional, formado por linhas, formas e pontos.</p>	<p>"Os desenhos e esboços simples tem uma variedade de emprego nos estudos sociais. Eis aqui alguns exemplos sugestivos: fazer esboços de maquetas, cartazes murais e cenários de representações dramáticas; usar desenhos no planejamento da construção de barcos, utensílios e edifícios-modelo; mostrar esboço ou desenhos ao fazer relatos e demonstrações, ou para elucidar pontos numa discussão; empregar desenhos simples para levar o efeito processos tais como a fabricação de velas por imersão; delinear um mapa a fim de mostrar rotas de viagens, portos linhas aéreas ou barreiras físicas; e traçar o itinerário a seguir numa excursão". (p. 274).</p>

(conclusão)

	Cartaz	É um suporte geralmente feito de papel com o objetivo de divulgar uma informação de forma visual. além de ser considerada e apreciada com valor estético.	"Os cartazes retratam de modo dramático uma idéia dominante um pensamento um sentimento ou uma forma de comportamento. Costumam ser usados nos estudos sociais em conexão com responsabilidades, deveres de conservação, contribuições de trabalhadores, serviços das indústrias e do governo, deveres de urbanidade, conservação e uso de materiais, etc." (p. 274).
	Gráficos ou diagramas	Os diagramas representam gráficos a partir de duas dimensões, geralmente construídos em um plano cartesiano. Através dele é possível representar variações geográficas e cronológicas, categorias, setores, entre outros exemplos.	"Os gráficos usados nos estudos sociais são combinações de conceitos quantitativos com dados de ordem social. [...] devem regular se pelo nível de desenvolvimento da criança no que toca ao raciocínio quantitativo, aos conceitos matemáticos e experiências afins dentro dos estudos sociais". (p. 275).
	Quadro de avisos	Um quadro de avisos, ou um mural, é atualmente utilizado para informações de direcionadas para um grande público em uma escola, por exemplo, ou fixado nas salas de aulas para organização de uma turma e suas avaliações, ou horários de disciplinas.	"O quadro de aviso serve para iniciar a unidade de trabalho, estimular novos interesses e problemas, exibir trabalhos das crianças e apresentar mapas quadros e materiais semelhantes. Na iniciação de unidade de trabalho é recomendável exibir materiais que evoquem interesses e estimulem perguntas relacionadas com os problemas que deverão ser considerados em primeiro lugar na unidade". (p. 276).
	Quadro negro	O quadro negro, também chamado simplesmente de quadro ou lousa, é reutilizável, utilizado para anotações, esquemas e resolução de atividades em conjunto com os alunos.	"Muitos professores aumentam a eficácia da utilização do quadro-negro acrescentando figuras coladas para ilustrar determinados pontos, usando giz de cor para acentuar conceitos fundamentais e régua, compassos e letreiros abertos para obter efeitos estéticos". (p.278).

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas no Manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia*.

Conforme referido, o quadro acima apresenta uma seleção de materiais e recursos prescritos por Michaelis (1970), no capítulo sobre *O uso de materiais audiovisuais*, recomendados pelo autor, pois

são usados para desenvolver conceitos, melhorar atitudes e estender apreciações e interesses [sic]; também oferecem bases concretas ao planejamento de grupo, à apreciação crítica e a discussão, capacitando a criança a ver e ouvir o que está sendo estudado em várias unidades de trabalho. Estimulam a aprendizagem, apresentam um alto grau de interesse [sic] para as crianças e contribuem permanentemente para a aprendizagem (MICHAELIS, 1970, p. 246).

O autor ainda acrescenta que esses conceitos, quando formados e adquiridos por meio desses recursos e estratégias, "conservam-se mais tempo na memória do

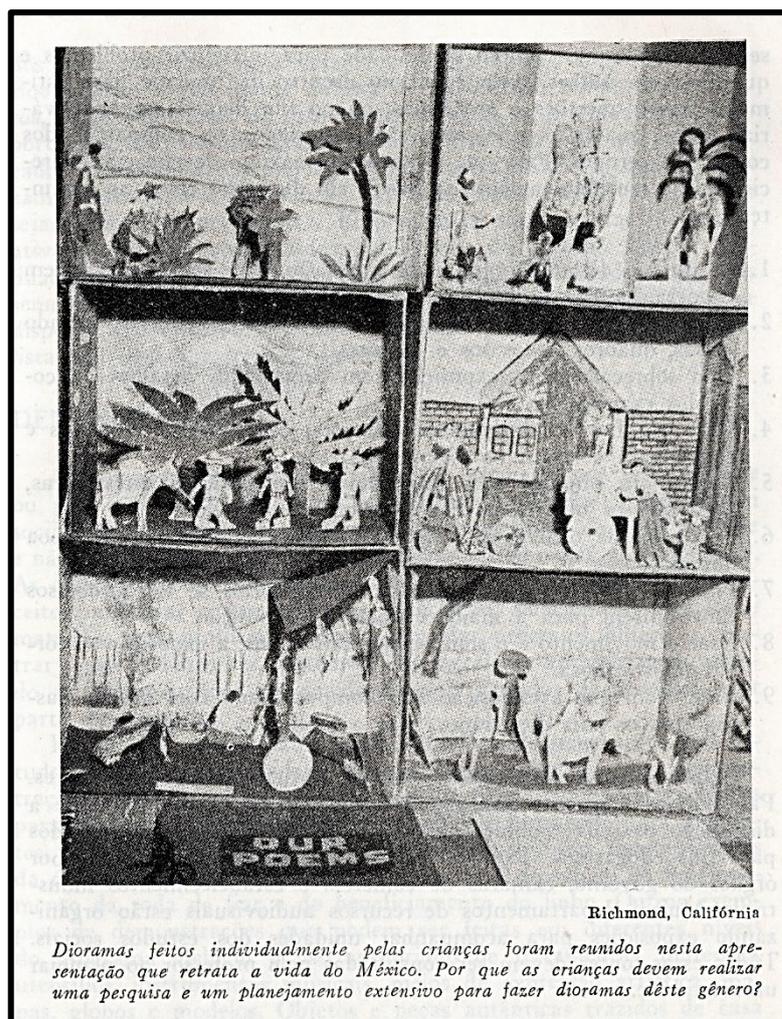
que quando são apresentados unicamente por meios verbais” (1970, p. 246), e o autor considera grande economia de tempo no aprendizado. É preciso fazer uma ressalva para a questão do desenvolvimento dessa criticidade tratada pelo autor, já que não podemos perder o foco de que o Brasil vivia um regime ditatorial durante o período em que o manual foi utilizado para formação de professores, e trabalhar com democracia era um paradoxo na educação brasileira.

Michaelis utiliza a expressão “peças autênticas” para se referir a objetos, peças de museus, exposições, dioramas e panoramas e, como exemplos de materiais utilizados nos Estudos Sociais pelo autor, podemos citar: documentos, manuscritos, vestuários, joias, dinheiro, utensílios domésticos, amostras de alimentos, ferramentas de trabalho, obras de arte, entre outros. Sobre as exposições, o autor considera fundamental a utilização desse recurso devido à grande variedade de materiais que podem ser utilizados pelo professor. O autor sugere que

podem ser empregadas no começo [sic] da unidade para introduzir problemas e questões; em outros, terão lugar no decurso da unidade para estimular novas questões e problemas, ou no fim daquela, quando várias ideias e objetos são sumariados ou compartilhados com outros grupos (MICHAELIS, 1970, p. 252).

Ao abordar a utilização de dioramas como recurso didático, que consistem numa cena em perspectiva que busca representar uma certa realidade, o autor apresenta o resultado de atividades propostas para alunos da Califórnia, conforme a figura 6, que retratara a vida do México, propondo alguns questionamentos ao professor dos objetivos da proposição. Da mesma forma, os panoramas que são utilizados em perspectiva para representar um determinado tópico necessitam de empreendimento de tempo e dedicação em pesquisas e criatividade para determinar um cunho realista nessas construções.

Figura 6 – Apresentação de dioramas feitos individualmente pelas crianças retratando a vida no México.



Fonte: Manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia* (1970), página 251.

Os recursos audiovisuais também trabalhados por Michaelis (1970) no manual são filmes, rádio e televisão. Os filmes são destacados pela sua facilidade de tratar de representações de todos os tempos e espaços, que facilmente podem ser trazidos para a sala de aula. As seguintes diretrizes⁵⁰ são orientadas pelo autor para o planejamento do docente:

- Escolher o filme que corresponder às necessidades e aos problemas em consideração no momento, dentro da unidade de trabalho;

⁵⁰ Esses tópicos são explorados entre as páginas 255 e 257 do manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia*.

- Notar os conceitos, os aspectos das funções sociais e outras aprendizagens sociais apropriadas ao grupo;
- Notar aspectos do comportamento humano tais como cooperação, aceitação de responsabilidades, a disposição para servir e o interesse pelos outros;
- Notar o uso de habilidades de comunicação, dos conceitos numéricos, da expressão artística e musical dos processos mentais;
- Descobrir as deformações de tamanho, tempo e espaço, assim como todos os trechos que derem impressões errôneas;
- Notar as oportunidades de desenvolver compreensões sociais básicas tais como a interdependência, a utilização de recursos para satisfazer necessidades fundamentais, a adaptação ao meio ambiente e o desenvolvimento de instituições para promover a felicidade humana;
- Notar as ideias e conceitos difíceis que requeiram maior desenvolvimento;
- Durante as atividades subsequentes, dar realce as aprendizagens de maior significação para a classe;
- Encorajar a aprendizagem de umas poucas ideias significativas e acentuar um grande número de ideias pode conduzir a confusão e falta de interesse;
- Apreciar os filmes com o grupo enquanto tal apreciação for condizente com um alto nível de aprendizagem.

Ao analisar esses tópicos, não há como não pensar na árdua tarefa do professor em selecionar um filme que atenda às orientações prescritas no manual, pois satisfazer essas especificações não é algo simples, ressaltando que Michaelis acrescenta ainda que quase todos os pontos destacados para a utilização dos filmes também se aplicam para o uso de programas de televisão em sala de aula, visto que seguem a mesma linha de pensamento.

Para o autor, os programas de rádio e televisão, quando utilizados como recurso didático, enriquecem o programa de Estudos Sociais, visto a sua ampla utilização confrontando, em muitos momentos, passado e presente. Atividades de representação também são prescritas, conforme a figura 7, que apresenta alunos simulando um programa de televisão em Alameda County, que, segundo o autor, “podem ter excelentes resultados nos estudos sociais”. (MICHAELIS, 1970, p. 259).

Figura 7 – Crianças simulando um programa de televisão em Alameda County.



Fonte: Manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia* (1970), página 259.

O uso de discos e gravações é estimulado no manual em que “professores imaginosos” precisam atentar para as possibilidades, necessidades e problemas que possam surgir durante o programa de Estudos Sociais, desde que as atividades propostas e as discussões estejam alinhadas ao propósito do manual. Michaelis recomenda esses recursos como uma espécie de pano de fundo para gravação de dramatizações, momento de leituras, gravações de discursos, por exemplo, não recomendando outros tipos de atividades ou metodologias com esses materiais.

Num período político em que, no Brasil, a censura atingia os meios de comunicação e, principalmente, qualquer tipo de manifestação artística que fosse de encontro com os ideais do governo militar, não é possível imaginar em sala de aula um trabalho aprimorado que se utilizasse da possibilidade de análise de músicas, por exemplo. Nesse sentido, podemos dizer que no atual momento somos

privilegiados em poder usufruir desses recursos e promover debates enriquecedores de períodos históricos distintos.

E aqui cabe um destaque à utilização das gravuras no programa de Estudos Sociais pensado por Michaelis. Temos ciência de que o uso de imagens como a fotografia no desenvolvimento das aulas é fundamental para o aprendizado dos alunos, pois, mais do que nunca, estamos inseridos em uma “civilização da imagem” (BITTENCOURT, 1998), onde aquilo que vemos parece ter mais sentido. Interessante que as prescrições de Michaelis (1970), dessa forma, parecem tão atuais em alguns momentos que se perde a sensação de estar trabalhando com um manual que tem sua publicação original ainda na década de 1960. Sobre o uso de fotografias em sala de aula,

a sua presença é muito marcante, ou melhor, é intensa. Afinal, ela se encontra presente nos jornais e revistas, no livro didático, nos outdoors, afixadas em veículos como ônibus e automóveis. Retratando realidades socioespaciais ou a serviço do consumo, a fotografia reclama um olhar crítico. (FILIZOLA, 2009, p. 95).

Desse modo, o trabalho com os Estudos Sociais associado ao uso de imagens é capaz de despertar nos alunos a sensibilidade perspectiva diante dos conteúdos da disciplina, facilitando a compreensão do que está sendo proposto. Pode-se dizer, portanto, que esta ferramenta é fundamental à construção do saber. Para Michaelis (1970, p. 264),

o uso planejado de gravuras cuidadosamente selecionadas facilita a consecução de muitos propósitos. Unidades de trabalho podem ser iniciadas de modo a pôr em relêvo [sic] tópicos e problemas importantes. Perguntas básicas podem ser suscitadas e estimulado o interêsse [sic].

Além disso, conforme o autor, durante o desenvolvimento das unidades de trabalho, é possível corrigir ideias errôneas e mal-entendidos, despertando o pensamento crítico das crianças quando recorrerem às imagens para promover pontos de debate. É certo que alguns cuidados precisam ser tomados, pois, de acordo com Chartier (1991), embora a fotografia busque uma universalidade, ela sempre está, de uma forma ou outra, impregnada de interesses de grupos que desejam construí-las consoante suas próprias ideologias. Portanto, podemos dizer

que a fotografia é o testemunho de uma criação, mas também a criação de um testemunho e, nesse momento, entra o papel do professor ciente de que

As fontes fotográficas são uma possibilidade de investigação e descoberta que promete frutos na medida em que se tentar sistematizar suas informações, estabelecer metodologias adequadas de pesquisa e análise para decifração de seus conteúdos e por consequência, da realidade que os originou. (KOSSOY, 2001, p. 32).

Entre os materiais audiovisuais explorados por Michaelis, selecionamos as estereografias, *filmstrips* e *slides* que, segundo o autor, são comumente utilizados em sala de aula por professores ao trabalhar as unidades programadas para os Estudos Sociais. As estereografias são interessantes pela praticidade destacada pelo autor, pela possibilidade de uso individual, o que facilita as discussões sobre um determinado assunto sob diferentes perspectivas, com o bônus do realismo que essa metodologia oferece. Os *filmstrips*⁵¹, ou diapositivos coloridos, possibilitam trabalhar com representações do cotidiano, partindo da realidade da criança, do seu convívio em comunidade para a compreensão dos eventos sociais, políticos e culturais do ambiente em que vive. Os *slides*, quando utilizados frequentemente durante o programa de Estudos Sociais, estimulam o aprendizado e a criatividade dos alunos que, conforme exemplo de Michaelis, “muitos professôres [sic] têm visto na confecção de slides uma excelente atividade para crianças, servindo para organizar, resumir e apresentar conhecimentos.” (MICHAELIS, 1970, p. 273). Isso é possível pelas possibilidades de atividades variadas que o trabalho com slides oferece para alunos e professores, nesse processo de construção do conhecimento.

Não menos importante, mas apenas seguindo a organização do autor, alguns recursos ainda são bem presentes nas escolas e podem ser utilizados concomitantemente, conforme o planejamento e a organização do professor dentro do programa de Estudos Sociais. Dentre eles, destacamos: desenho, cartaz, gráficos e diagramas, quadro de avisos e quadro negro.

Atividades envolvendo a prática do desenho estimulam a capacidade de representar uma ideia, resumir ou promover uma abordagem crítica, o que

⁵¹Ou diapositivos coloridos de 2 x 2 polegadas utilizada para câmera fotográfica de 35mm. “Para fazer um *filmstrip*, revela-se em primeiro lugar um negativo das legendas e imagens; dêsse [sic] negativo, uma oficina fotográfica tirará a cópia positiva do *filmstrip*, pronta para ser exibida (MICHAELIS, 1970, p. 271).

praticamente não vemos em Michaelis, já que as prescrições do autor se resumem ao uso dessa metodologia para ilustrar e representar objetos ligados a algum tema em estudo

Esboços e desenhos podem ser feitos no quadro negro ou em papel, de acordo com a dificuldade, sem a necessidade de consulta futura e o fim que se destinam. Seu valor peculiar reside no fato de serem um meio mais rápido e fácil de ilustrar idéias [sic] e relações fundamentais (MICHAELIS, 1970, p. 271).

O trabalho com cartazes está intrinsecamente ligado aos objetivos dos Estudos Sociais em promover um comportamento democrático no ambiente escolar, que reflita para a vida social das crianças também fora da escola – principal intuito das orientações relacionadas ao programa prescrito pelo autor. Os cartazes

Costumam ser usados nos estudos sociais em conexão com responsabilidades, deveres de conservação, contribuições de trabalhadores, serviços das indústrias e do governo [sic], deveres de urbanidade, conservação e uso de materiais, etc. (MICHAELIS, 1970, p. 274).

Dentro dessa lógica, além de trabalhar com cartazes relacionados às ideias correlatas, faz-se mister que o professor promova essa atividade com os alunos, sendo eles os construtores desses materiais e que busquem alcançar os objetivos propostos no programa de Estudos Sociais. Já os gráficos e diagramas são, pelo pensamento de Michaelis, essenciais para as análises quantitativas de dados de ordem social possibilitando, também, o diálogo com outras disciplinas, como a Matemática, a qual auxilia na compreensão dos conceitos necessários para o uso dessas metodologias; logo, também se faz necessário avaliar o grau de estudo do aluno para que a utilização do recurso seja eficiente, em virtude das aptidões necessárias à leitura de gráficos.

John Michaelis destaca como recurso audiovisual para ser amplamente utilizado em sala de aula, dentro do programa de Estudos Sociais, o quadro de avisos e o quadro negro. O quadro de avisos serve basicamente como um guia, para a organização das unidades de trabalho, para mobilização de problematizações, expor as atividades construídas pelos alunos, assim como apresentar outros recursos, como mapas, fotografias e desenhos que estejam de acordo com as

finalidades do programa, o que é, seguidamente, frisado pelo autor, de modo que o professor não venha se desviar ou esquecer os objetivos traçados e prescritos, os quais visam a promoção do comportamento democrático nas crianças.

O quadro negro atende a um grande número de necessidades nos estudos sociais. Pode ser usado para enumerar sugestões feitas durante o planejamento de grupo, esboçar ilustrações, enumerar materiais de leitura, apontar tarefas, copiar sugestões para folha de trabalho, escrever cartas ou histórias ditadas pelo grupo, fazer lista de novos termos ou conceitos e um sem-número de empregos semelhantes (MICHAELIS, 1970, p. 278).

O autor ainda pondera sobre o cuidado em selecionar materiais para trabalhar com o quadro negro, visto que outros recursos indicados podem suprir as necessidades didáticas de modo mais eficaz. Também merece destaque o trecho em que Michaelis (1970) pondera que “a matéria escrita deve ser pequena, distribuindo-se materiais em diversas cópias se fôr [sic] preciso apresentar grande quantidade de informações adicionais” (p. 279), o que vai de encontro à prática em sala de aula até mesmo nos 1990⁵², quando longos textos eram escritos nos quadros para que alunos registrassem no caderno de maneira exaustiva, não ocorrendo o aproveitamento do tempo, tampouco a compreensão dos processos visto que as atividades, na maioria das vezes, não passavam de leitura desses textos, perguntas e respostas.

Dentro dessa linha de pensamento de Michaelis (1970) sobre o uso de materiais audiovisuais,

O êxito do programa de estudos sociais depende, em grande parte, da habilidade com que o professor souber desenvolver e utilizar os processos de grupo em cada unidade de trabalho. A expressão “processos de grupo” significa simplesmente maneiras de trabalhar em conjunto para resolver problemas comuns. Uma vez que a própria essência do comportamento democrático consiste no trabalho cooperativo de grupo, torna-se necessário considerar em detalhe o emprêgo [sic] dos processos de grupo nos estudos sociais” (MICHAELIS, 1970, p.170).

Logo, o professor precisa estar atento ao fato de que todas as atividades precisam promover esses processos, a cooperação mútua, a valorização do outro, as relações sociais, o respeito e atitudes que promovam os valores democráticos

⁵² Exemplo baseado em minha experiência na educação básica.

resultantes do comportamento democrático, apreendido durante o programa de Estudos Sociais.

A educação carece, urgentemente, de profissionais capacitados e, mais do que isso, que não estejam estagnados ante os percalços que a área apresenta, pois é preciso acompanhar as mudanças tecnológicas, cada vez mais rápidas, para que as aulas não se tornem enfadonhas e desmotivadoras dos alunos. Não podemos procrastinar nosso papel enquanto educadores capazes de transformar realidades, utilizando-se das metodologias de múltiplas linguagens para a construção do conhecimento com qualidade e excelência. Vale atentar que

Atualmente, não podemos mais adiar o encontro com as tecnologias; passíveis de aproveitamento didático, uma vez que os alunos voluntários e entusiasticamente imersos nesses recursos – já falam outra língua, pois desenvolveram competências explicitadas para conviver com eles. (CORTÊS, 2009, p. 18).

A partir das considerações de “bom professor” e de quais experiências e conhecimentos ele necessita para o desenvolvimento de estratégias, conteúdos e habilidades para o trabalho com os Estudos Sociais, compreenderemos, a partir da terceira categoria de análise, de que modo Michaelis (1970) pensa que a democracia se relaciona ao programa de Estudos Sociais, à prática docente e ao desenvolvimento das crianças.

Democracia é algo que se vive, que se participa ativamente, transcendendo discursos e teorias. Esse fundamento é utilizado pelo autor, quando se utiliza da definição de George B. Huszar⁵³: “Democracia é algo que você faz; não é algo sobre o que você fala. Significa mais do que uma forma de govêrno [sic] ou de uma atitude ou opinião. Democracia é participação”. (MICHAELIS, 1970, Orelha do livro. Interessante a definição, porém diante de alguns posicionamentos e sugestões do autor em seus escritos, podemos considerar uma contradição.

Lembrando que Teixeira (1947) afirma que “democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as

⁵³Conforme a coleção de arquivos e manuscritos da Northwestern University, George Bernard Huszar (1919-1968) nasceu em Berna na Suíça se naturalizando nos Estados Unidos após sua imigração no ano de 1937. Esteve vinculado à Universidade de Chicago entre os anos de 1939 e 1948 como assistente de pesquisa, se tornando membro do Departamento de Ciência Política e do Comitê de Relações Internacionais em seguida. Neste período também trabalhou em várias funções editoriais em Chicago sendo autor ou co-autor de livros e livros didáticos sobre assuntos internacionais. Disponível em: <https://findingaids.library.northwestern.edu/agents/people/3180>. Acesso em: 10 fev. 2021.

mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes” (1947, p. 34). Logo, a educação é o caminho que “faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos”. (p.35). Neste sentido, retomo Dahl (2001) que entende que a democracia apresenta como vantagens a proteção dos direitos pessoais essenciais, a autonomia moral, a autodeterminação, a liberdade geral, o desenvolvimento humano, a luta contra a tirania, a igualdade política, a busca pela paz e pela prosperidade de uma nação.

Mas, para John Michaelis, o que é democracia? Como o autor a define no manual? Para ele,

A democracia é um modo efetivo de viver baseado em ideais fundamentais e duradouros. Os indivíduos são respeitados, têm dignidade, fazem escolhas e tomam decisões, assumem responsabilidades e levam-nas a termo [sic], exercem e ajudam a preservar direitos inalienáveis e têm oportunidades de cooperar com os outros na prossecução de interesses [sic] comuns. O bem-estar dos grupos é promovido e mantido através da ação cooperativa, do respeito pela igualdade humana, do interesse [sic] pelos outros e da fé na humanidade. A expressão e o pensamento criadores são fundamentados e a utilização para o desenvolvimento do indivíduo e a melhoria do bem-estar geral do grupo. Dá-se alto valor à inteligência na solução dos problemas do grupo, na satisfação das necessidades individuais, na solução de conflitos e no melhoramento do bem-estar humano. O interesse [sic] pelos outros, a autodeterminação, o pensamento crítico, a ação cooperativa do grupo, o respeito próprio, a aceitação da responsabilidade e a liberdade de expressão constituem ingredientes essenciais das relações humanas numa democracia (MICHAELIS, 1970, p. 16).

Dentro deste contexto, precisamos retomar que, para o autor, o tema central trabalhado no manual é que os valores e o comportamento democráticos devem estar presentes em todas as fases do programa de Estudos Sociais, sendo condição indispensável trazer o tema em mente sempre que necessário para que seja possível alcançar o máximo de cidadania democrática.

Projeta-se uma “democracia americana” para ser acolhida por outras nações, não importam quais sejam seus princípios políticos, sociais e culturais. As influências de organizações e agências de fomento, como a Fundação Ford, são exemplos práticos das influências e interferências em diversos países, como vimos nos capítulos anteriores. O modelo “americano” de democracia, descrito no manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia*, é um exemplo a ser seguido, “pois as escolas dos Estados Unidos consagram-se à preservação e amplificação dos

ideais democráticos, bem como ao desenvolvimento do mais alto espírito de civismo democrático por parte de cada criança” (MICHAELIS, 1970, p. 3).

Essas crianças, as quais o autor acredita que, de certa forma, serão a “salvação” para os problemas do mundo, devem ser alcançadas através de um programa educacional que desenvolva ao máximo as potencialidades dos alunos cultivando aptidões essenciais à vida democrática, já que

Defrontamo-nos com problemas tais como o de fortalecer a democracia através do mundo, o de preservar a paz, o de manter os recursos naturais, o de adaptar-nos a uma interdependência cada vez maior, o de melhorar a vida em comunidade e a vida familiar, o de desenvolver o entendimento internacional e as relações entre os grupos, inculcando valores morais e espirituais e utilizando a ciência para o bem de tōda [sic] a humanidade (1970, p. 4).

Mas seria possível fortalecer a democracia? Fica claro que “as características e os problemas da nossa sociedade requerem um programa de educação que tenham raízes profundas no sistema de vida americano” (MICHAELIS, 1970, p. 4); logo, a base para essas mudanças, a salvação da democracia no mundo, não viria de outro lugar a não ser dos Estados Unidos, através de seu modelo de democracia ideal. Realmente contraditório, em plena Guerra Fria, influenciando Ditaduras Militares tanto na América Latina como em outros continentes, essa seria a base para mobilizar mudanças a partir do seu contexto. No Brasil, percebemos essa influência e interferência estadunidense durante a ditadura civil-militar visto que,

Sob todos os aspectos, a educação tinha que ser estruturada de forma que ela fosse capaz de criar as condições para legitimar o regime; o que significava adaptar e ajustar as gerações vindouras aos valores concebidos como essenciais pela nova ordem social que estaria sendo criada. A ditadura militar possuía, assim, um projeto de homogeneidade (REZENDE, 2013, p. 44).

E essa homogeneidade se baseava na ideia de um cidadão democrático, com valores morais e patrióticos que demonstrassem suas aptidões sociais, políticas e culturais, que estivessem de acordo com essas bases, com essa nova ordem social que tinha muito que aprender com esse ideal de “democracia americana”.

E, é claro, que esse trabalho não se contempla sozinho, há uma peça fundamental para que os ideias de Michaelis (1970) sejam colocados em prática. Já

analisamos e pontuamos suas prescrições sobre as diversas metodologias e os recursos para serem utilizados durante o programa de Estudos Sociais e a relevância dessas indicações para o período em que o manual foi publicado, podendo ser considerado como uma inovação para a educação. Mesmo assim, isso apenas não basta. Sem o professor e suas habilidades, sua competência, suas experiências e dedicação, nada do que é prescrito e pensado no manual teria valor ou qualquer sentido.

Cientes de como o autor define e configura o papel do professor em consonância com o programa de Estudos Sociais, retomamos que, além de toda a formação e preparo, o que sobressai são as experiências democráticas que devem estar presentes na prática docente, na qual o professor transparece um modelo de cidadão democrático que será espelhado em seus alunos, já que Michaelis afirma que valores positivos serão aprendidos se professores viverem democraticamente as relações mútuas com as crianças e os demais funcionários da escola.

Para isso, em sua prática, ele necessita ter claros os valores e processos democráticos estabelecidos por John Michaelis no manual. Ao pensar as relações humanas em suas experiências democráticas, o professor deve se atentar “para as maneiras de viver e de trabalhar em conjunto, para a utilização do meio ambiente a fim de fazer frente às necessidades humanas fundamentais, para os costumes, instituições, valores e situações vitais”. (MICHAELIS, 1970, p. 4-5).

Nesse sentido, trabalhar com a “emergência da democracia” e com a valorização do aluno faz parte do discurso de Dewey (1959), no qual o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve a partir de saberes, estimulados nos problemas emergentes e situações vitais reconhecidos pelas crianças e mediados pelo professor. O autor se preocupa com a realidade vivenciada pelos educandos, crendo que somente a instrução não é suficiente para desenvolver um aprendizado eficiente. Para ele, é preciso “uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes”. (DEWEY, 1959, p. 83).

Importante resgatarmos a esquematização de que os valores democráticos são a democracia na prática, assim como o comportamento democrático tem como resultado os valores democráticos, logo o comportamento democrático deve ser

condizente com esses valores e vice-versa. Para desenvolver o comportamento democrático, são necessárias três ações básicas: fazer, observar e estudar.

Quadro 9 – Ações básicas: fazer, observar e estudar

FAZER	OBSERVAR	ESTUDAR
Cumprir planejar coisas para as crianças fazerem, já que é pela participação efetiva que se vive e se aprende o comportamento democrático	É preciso elaborar planos para que as crianças observem o comportamento democrático em ação	Faz-se mister que as crianças possam estudar e analisar o comportamento democrático tal como é retratado nos livros, filmes e outros materiais de ensino

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas no Manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia*.

Com base nessas prescrições, Michaelis aponta que é possível, ao atingir o objetivo traçado, alcançar “níveis superiores de competência na solução dos problemas que surgem no âmbito das relações humanas” (MICHAELIS, 1970, p. 27), em que o mais importante é “fazer”, sem subestimar os outros dois passos, já que é na prática que o comportamento democrático é aprendido e vivido em sua essência, principalmente,

Através da ação cooperativa de grupo cada criança deverá atingir níveis mais e mais elevados de comportamento democrático. Com efeito, a cooperação, a responsabilidade, o interesse [sic] pelos outros, a faculdade criadora e a receptividade devem estar presentes a toda atividade de grupo (1970, p. 191).

O autor recomenda que o professor esteja munido de todas as experiências e conhecimentos sólidos concernentes ao comportamento democrático, pois somente desse modo haverá possibilidade de realizar progressos sólidos no desenvolvimento de comportamento democrático em sala de aula, através da cooperação e das relações mútuas dos processos de grupo.

A fim de que essas concepções sobre democracia sejam palpáveis no processo de ensino e aprendizagem, é fundamental um programa de Estudos Sociais bem estruturado para o seu desenvolvimento, visto que “é generosa a sua contribuição para o desenvolvimento das crianças, pois a sua função primordial

identifica-se com o objetivo central da educação: aprofundar o espírito de civismo democrático”. (MICHAELIS, 1970, p. 5).

Nadai (1988) afirma que os Estudos Sociais relacionavam-se à identificação da escola com a vida, cujo processo de ensino e aprendizagem devia estar ligado às necessidades práticas e reais das crianças e a seleção dos conteúdos feita pensando em problemas específicos, identificados através dos Estudos Sociais, cuja solução era direcionada “por uma visão pragmática: a vida em uma sociedade democrática” (1988, p. 2).

Neste mesmo sentido, dentro da organização didática de Michaelis com relação aos Estudos Sociais, são prescritos atividades e materiais que busquem facilitar a solução de problemas imediatos que surgem nas relações sociais e que são essenciais para um programa bem estruturado desde que englobem “o planejamento, a discussão, a avaliação, diversas atividades grupais e individuais, recursos da comunidade, materiais audiovisuais, livros, consultas”. (MICHAELIS, 1970, p. 9).

O professor é bem orientado pelo autor, o qual salienta que ele deve deixar de lado a “velha ideia” de que qualquer conteúdo a ser trabalhado serve no intuito de manter as crianças ocupadas, pois o resultado dessa prática não considera as transformações dinâmicas que ocorrem na sociedade, mas se esquivava da realidade das condições comunitárias e negligencia situações de vital importância na vida democrática. Logo, “as experiências e conteúdos mais úteis ao desenvolvimento do civismo democrático devem ser selecionados entre o rico patrimônio de experiências acumuladas pelo homem”. (MICHAELIS, 1970, p. 60).

Há destaque para a democracia no desenvolvimento das crianças do nível elementar superior que, segundo o autor, devido aos processos democráticos, possuem senso de maturidade em relação aos valores e, com isso, um código moral está se desenvolvendo. Controverso perceber que, concomitantemente, Michaelis afirma que

As relações entre meninos e meninas, a posição nos grupos sociais, os problemas do lar, as possibilidades vocacionais, os planos para o futuro são objetos de consideração das crianças de mentalidade mais amadurecida no nível elementar superior (MICHAELIS, 1970, p. 89).

Há uma descrição de interesses quanto ao desenvolvimento dessas crianças, porém tratada de forma passiva, como se escolher amigos pelo nível social fosse algo natural e tranquilo; as inferências apresentadas no texto sobre tais apontamentos não apresentam estratégias para a solução desses problemas de relações sociais que são apresentados tão claramente.

Outra situação exposta no manual é a necessidade de algumas crianças se ajustarem de forma sadia. Para o autor, o ajustamento emocional é a chave do melhoramento das atitudes cívicas, já que as atitudes negativas prevalecem entre crianças “mal ajustadas”.

As crianças com sentimento de insegurança, desconfiados e despeitada se mostram possuir mais preconceitos do que as crianças que se sentem seguras e felizes. Não é possível desenvolver atitudes ou modificá-las por qualquer processo empírico. Muitos critérios devem ser adotados ao estudar-se determinado grupo e ao descobrirem-se as necessidades individuais das crianças. Ajudar as crianças a obter um ajustamento sadio é de primeira importância (MICHAELIS, 1970, p. 116).

E aqui retomo o infeliz exemplo do autor com relação às crianças negras que, em sua única aparição em seus escritos, precisam aceitar a sua condição, suas características indesejáveis, para que possam se relacionar melhor com outras crianças negras e também com as brancas, a fim de melhorar sua competência social. É o racismo escancarado pensando ser discreto. Michaelis esclarece ainda que as atitudes das crianças, nesse sentido, são semelhantes às dos pais.

Entende-se que as experiências democráticas que envolvem professor e aluno em suas relações mútuas dentro do âmbito dos Estudos Sociais proporcionam oportunidades vitais para o comportamento democrático.

O professor pode orientar as crianças para atividades em que possam *conquistar* prestígio, sentir-se seguras, desenvolver o sentimento de *ser alguém*, cooperar com as outras, aprender a compartilhar e fazer concessões mútuas. As influências do grupo, que são poderosas no desenvolvimento de atitudes, podem ser utilizadas de forma construtiva para formar padrões, podem melhorar o comportamento e reorientar os sentimentos negativos para com os outros dando um rumo positivo (MICHAELIS, 1970, p. 117).

Dessa forma, destaca-se a importância da criação de uma atmosfera democrática de grupo, para que essas oportunidades proporcionadas pelos Estudos Sociais sejam vivenciadas na prática. Isso justifica a intensidade com que o autor

trabalha com os processos de grupo que devem ser estimulados, acompanhados e avaliados pelo professor experiente, munido dos conhecimentos necessários para trabalhar com as crianças, lembrando que, em meio às atividades em grupo desenvolvidas em sala de aula, “o mais alto nível de raciocínio, planejamento e criação de que é capaz cada indivíduo, a par da cordialidade e do respeito pelas contribuições de cada participante, são essenciais.” (MICHAELIS, 1970, p. 171-172). Percebe-se a importância desse debate ao se deparar com a afirmação de Michaelis de que a moral é mais elevada e mais criadora em um trabalho dentro de uma atmosfera democrática.

Para Bion (1970), a interação entre os integrantes do grupo é essencial, visto que é nos grupos que ocorrem os processos de espelhamento e de reconhecimento entre os participantes, o qual também é essencial para o desenvolvimento psíquico do ser humano; logo, fundamental para as relações mútuas a valorização do outro, considerando as diferenças e semelhanças entre os envolvidos.

Porém, o programa de Estudos Sociais não finda apenas em sua aplicação, amparado em variados recursos e metodologias, tampouco depende apenas das experiências democráticas do professor e sua relação com os alunos. Faz-se necessária a avaliação das aprendizagens, que é “o processo que consiste em determinar a espécie e a extensão das modificações operadas no comportamento da criança, resultantes de experiências destinadas a promover a aprendizagem social”. (MICHAELIS, 1970, p. 416). E, para a efetividade desse processo avaliativo que vai determinar se os objetivos dos Estudos Sociais foram alcançados, o autor apresenta diretrizes que devem ser observadas com precisão:

- A avaliação como ponto de vista desenvolvido cooperativamente;
- A avaliação como parte integrante da instrução;
- A avaliação como processo contínuo;
- A avaliação como processo cooperativo;
- A avaliação em função dos objetivos do programa;
- A avaliação numa variedade de situações;
- Variedade de meios de processos de avaliação;
- A autoavaliação das crianças;
- A avaliação interpretada em termos de desenvolvimento;
- Utilização dos dados avaliativos.

É possível considerar relativamente moderno o termo avaliação, levando em conta o período em que o manual é proposto, visto que, em meio ao tecnicismo e à didática tradicional bem presente na educação, o referido termo quebra a sua tradição de ser associada apenas à prova ou ao exame o que, inclusive em nossa realidade de ensino, ainda precisa ser revista e atualizada. Neste âmbito, compreendemos o que Michaelis intenta em seus escritos e percebemos que para corroborar com esse pensamento temos a ideia de que

avaliar não é só o ato de comprovar o rendimento do aluno/a, mas mais uma fase, afinal, de um ciclo de atividade didática racionalmente planejado, desenvolvido e analisado, ou seja, hoje se pensa na avaliação como uma fase do ensino. Qualquer processo didático intencionalmente guiado implica uma revisão de suas consequências didáticas, uma avaliação do mesmo. A avaliação serve para pensar e planejar a prática didática (SACRISTÁN, 1998, p. 296).

Por isso, é possível destacar as prescrições sobre avaliação de Michaelis que são essenciais para que o professor possa perceber os resultados de sua prática e do desenvolvimento do programa de Estudos Sociais, verificando a necessidade de revisão e ajustamento do seu planejamento, considerando a realidade dos seus alunos.

De todo modo, interessa saber, conforme o autor, se foi possível despertar no aluno o comportamento democrático que se observa pelos valores democráticos praticados em suas relações mútuas na escola, na comunidade onde vive e em seus vínculos familiares. Esse é o cidadão em formação almejado por Michaelis (1970), apto para viver democraticamente em sociedade, amparado em suas construções e aprendizados relacionados ao programa de Estudos Sociais trabalhados em todas as fases de desenvolvimento enquanto criança em idade escolar. No fim, percebe-se que o autor “aposta todas as suas fichas” nessas crianças que, conforme a sua visão, transformarão suas realidades em uma sociedade ideal, com famílias perfeitamente harmonizadas, cooperantes, fiéis religiosas e tementes a Deus, amantes da pátria, respeitadoras da lei, do sistema e confiantes na política.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa se dedicou à análise do manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia*, de John Michaelis, de 1970, o qual foi traduzido por Leonel Vallandro do original inglês, publicado em 1956, enfatizando a sua materialidade e conteúdo. O livro fez parte da bibliografia indicada para o Curso de História da Universidade de Caxias do Sul e apresenta prescrições ao professor para o ensino de Estudos Sociais.

A questão norteadora que desencadeia o pensar sobre as prescrições ao professor, presentes no manual que utilizamos como experiência de análise, procurou responder ao seguinte questionamento: quais as evidências de concepções de ensino estadunidense são percebidas nas prescrições aos professores de Estudos Sociais brasileiros durante os anos de 1960 e 1970? Neste sentido, este trabalho pautou-se na análise do manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia*, a fim de perceber influências estadunidenses na educação brasileira e a repercussão de movimentos de renovação do ensino superior através da documentação relacionada ao Curso de História da UCS dentro do período proposto.

Para isso, organizamos os objetivos trabalhados, salientado a necessidade de: refletir sobre o contexto educacional brasileiro e as condições favoráveis aos acordos entre Brasil e Estados Unidos, averiguando as intenções estadunidenses para a formação cidadã brasileira através de programas de incentivo e oferta de bolsas de estudos para aperfeiçoamento de professores; examinar a documentação referente ao Curso de História da Universidade de Caxias do Sul, salvaguardada no Centro de Documentação da Universidade de Caxias do Sul (CEDOC/UCS), observando de que modo a influência estadunidense ganhou espaço na IES; analisar o manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia* para além do seu conteúdo escrito, abordando, também, a comunicação possibilitada por seus elementos visuais.

Os dois primeiros objetivos deram origem ao segundo capítulo desse trabalho que trata sobre *A presença estadunidense na educação brasileira, na Universidade de Caxias do Sul e no Curso de História da instituição*, onde trabalhamos com a influência dos Estados Unidos nessas esferas. Ao procurar conhecer e compreender

o contexto do recorte temporal deste estudo, enquanto a pesquisa estava sendo desenvolvida, percebemos que acordos, convênios e ligações entre o Brasil e os Estados Unidos foram mais complexos e profundos do que podíamos imaginar, o que fez com que essa análise fosse além de apenas contextualizar, passando a fazer parte do texto como resultado de pesquisa. Isso se justifica pelo fato de que os resultados iniciais deste trabalho demonstram que é manifesta a influência estadunidense na educação brasileira, seja por meio de acordos e convênios, oferta de bolsas de estudos, cursos de aperfeiçoamento de professores e distribuição e confecção de materiais didáticos para o processo de ensino e aprendizagem, como é o caso do manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia*, de John Michaelis.

É nesse âmbito, que nos amparamos em algumas concepções sobre a formação da UCS e do Curso de História, percebendo, através da análise de documentos do CEDOC/UCS, de que modo a influência e interferência estadunidense se fez presente de modo significativo dentro do período organizado para esse estudo. Reforçamos que o guia utilizado para esta pesquisa foi indicado como referência no curso, daí a necessidade de analisarmos esse contexto com maior profundidade.

O terceiro objetivo deu forma ao terceiro capítulo que trata dos *Estudos Sociais para crianças numa democracia: John Michaelis e suas prescrições*, e ao quarto capítulo que apresenta os resultados de análise do manual que compreende *A Democracia no Programa de Estudos Sociais, na prática docente e no desenvolvimento da criança*.

Quanto ao terceiro capítulo, anunciamos a obra, suas características principais, descortinando a mensagem paratextual do livro em sua materialidade, o que destacamos como elemento essencial para que a cultura que se se estabelece naquele momento fosse reconhecida, já que está tecida pela presença das bolsas da Fundação Ford, as quais incentivaram a formação continuada e o aperfeiçoamento pautado em noções de ensino estadunidenses. Na Universidade de Caxias do Sul, essas influências foram evidenciadas através da pesquisa realizada na documentação salvaguardada no CEDOC/UCS. Também apresentamos o autor da obra, John U. Michaelis, e sua jornada, tanto social quanto acadêmica,

analisando suas proposições em seu material, atentando para o seu lugar de fala no propósito de compreender suas concepções de ensino.

É nesse momento da construção do texto, que a exposição das funções principais e objetivos do programa de Estudos Sociais pensados pelo autor foram realizadas com esmero, através das prescrições aos professores organizadas no manual. É relevante apontar de imediato que, a partir do estudo da obra, reconhecemos que as prescrições didáticas previam a instauração de uma democracia baseada, e por que não dizer importada, nos Estados Unidos. Um modelo pronto para alçar voos em direção aos países que estivessem preparados para abraçar essa oportunidade de formação.

A construção do quarto capítulo baseou-se nos resultados da análise do manual e, ao passo da metodologia utilizada e da organização, foram definidas categorias que emergiram desse processo e que serão abordadas na sequência. Esse é o fundamento, o cerne, a motivação dessa pesquisa que nos levou a olharmos para o contexto de sua inserção, temporal e espacial, na busca de responder ao problema dessa pesquisa e alcançar os objetivos propostos.

Nesse sentido, a análise se ampara na sistematização de dados a partir da visão de Michaelis (1970), representada no manual, quanto as habilidades que o professor precisa desenvolver para ser “um bom professor”, como primeira categoria de análise, observando as experiências e conhecimentos necessários que ele necessita para a promoção de estratégias, conteúdos e habilidades para o trabalho com os Estudos Sociais, como segunda categoria de análise. E a terceira categoria buscou perceber como a democracia se relaciona com o programa de Estudos Sociais, a prática docente e o desenvolvimento das crianças.

Certamente, essa construção foi desafiadora, complexa, mas também um exercício reflexivo que nos faz repensar a nossa prática docente, reconhecendo o quanto ainda temos dessas concepções apresentadas no manual arraigadas em muitos âmbitos da nossa educação. Compreendemos, também, que de algum modo, é possível observar certa inovação e modernidade nas metodologias indicadas por Michaelis para a utilização do professor em sala de aula.

Sobre a primeira categoria, a análise das prescrições nos leva a compreender que o aprendizado da democracia prevista no ensino de Estudos Sociais deve acompanhar todas as fases da vida da criança, através dos valores e do

comportamento democráticos que são alcançados como degraus, onde os passos devem ser dados, um de cada vez. É cabe ao professor trabalhar com estas linhas progressivas de construção de uma democracia ideal, prescrita por Michaelis (1970), por meio de metodologias de aprendizagens capazes de favorecer o desenvolvimento de um cidadão democrático. Isso sem exigir um espírito crítico e sem considerar as especificidades de um país que possui muitas diferenças em relação aos estadunidenses, tanto em questões políticas quanto em sociais e econômicas do período em estudo.

Através da análise do manual *Estudo Sociais para crianças numa democracia*, percebemos as concepções e estereótipos configurados por Michaelis a respeito do que é ser “um bom professor”, tendo ciência e refletindo sobre as experiências e conhecimentos que o docente necessita para o desenvolvimento de estratégias, conteúdos e habilidades para o trabalho com os Estudos Sociais, compreendendo de que modo a democracia se relaciona com o programa, a prática docente e o desenvolvimento das crianças.

Para o autor, o professor ideal precisa estar capacitado com todas as estratégias e conhecimentos possíveis para o trabalho os Estudos Sociais e, principalmente, qualificado, pois ele é a peça fundamental para a construção de uma sociedade democrática. Essa colocação seria perfeita em sua essência, contudo, precisamos pensar nas concepções estabelecidas por Michaelis pois, segundo ele, o “professor inteligente” é capaz de fazer tudo o que é sugerido no livro.

Compreendemos, com isso, que esse referido professor é aquele que se apropria do guia *Estudos Sociais para crianças numa democracia*, se dedica em colocar as prescrições nele contidas em prática, buscando o desenvolvimento de “níveis cada vez mais altos de democracia” entre as crianças. Lembrando que essa democracia deve ser pautada no modelo “americano”, o que é destacado veementemente pelo autor ao longo da obra.

Destaca-se ainda, que Michaelis apresenta as crianças com as quais o professor precisa se empenhar em colocar em prática as suas habilidades e experiências, conforme suas fases de crescimento e níveis de ensino, em busca do desenvolvimento de valores que culminem com o comportamento democrático. Para o autor, essas crianças apresentam problemas de educação social e necessitam fortalecer as relações democráticas e sociais. Nesse âmbito, Michaelis também

orienta algumas soluções práticas ao professor que necessita trabalhar com crianças que apresentam “características indesejáveis”, como as “negras”, que devem aceitar a sua condição para poder se relacionar com as “brancas”, sem nenhum prejuízo social, demonstrando uma situação de racismo clara e estonteante em seus escritos.

Trabalhar com essas prescrições nos levam a reconhecer a importância do papel do professor para Michaelis, para que o seu programa de Estudos Sociais tenha êxito. Isso nos revela, também, as concepções sobre o que se entendia por criança nesse período, seu desenvolvimento e características conforme suas fases de crescimento, e que infelizmente ainda estão bem presentes em nossa sociedade. Desvelar essas concepções foi motivador, na busca compreender como o ensino foi pensado para a educação brasileira, pois as reflexões e discernimentos neste sentido são fundamentais para rompermos com paradigmas que ainda reverberam em nosso meio social, muitas vezes, impedindo que laços de desigualdade, racismo, desvalorização, descaso e ignorância sejam desmantelados do nosso processo educativo. Isso é primordial.

Contudo, percebemos que os ideais de John Michaelis foram alcançados no sentido de disseminar para outros países o seu plano de construção de uma democracia pautada em suas concepções, em suas vivências e em seu próprio tempo e espaço. Precisamos reconhecer que a sistemática de estudos indicada por Michaelis é mais avançada do que a predominante no sistema de ensino brasileiro. A presença de metodologias de múltiplas linguagens é incentivada nas prescrições, o que sabemos que é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem.

Em diversos momentos do manual, Michaelis retoma e reforça a ideia do uso de recursos diferenciados, que neste estudo constituiu a segunda categoria de análise, em consonância com as tecnologias emergentes no processo de ensino e aprendizagem, que deve ser estimulado pelo professor na criação de um ambiente que promova o interesse e afinidade das crianças pelos Estudos Sociais. Neste sentido, o autor fomenta a utilização de materiais audiovisuais, recursos da comunidade, atividades de construção, materiais de leitura, representação dramática e a expressão criadora como estratégias de ensino, pois o autor as considera como fundamentais para as experiências no aprendizado dos Estudos Sociais.

Logo, compreende-se que, através desses recursos associados à interação entre criança e ambiente as aprendizagens são promovidas, considerando a estreita

ligação entre as múltiplas linguagens e o processo de construção do conhecimento. Com isso, reiteramos que o manual se apresenta como um recurso de comunicação, um discurso direcionado que demonstra a dinâmica possível no programa de Estudos Sociais pensado por Michaelis. Para isso, são necessários profissionais capacitados e que estejam motivados em acompanhar as mudanças tecnológicas de se deu tempo em favor da a construção do conhecimento com qualidade e excelência. Essas prescrições e incentivos ao uso de recursos didáticos e tecnológicos por John Michaelis no manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia* merece ser destacado, visto que nos dias atuais essa prática ainda é um grande desafio para os educadores, seja pela falta de recursos nas instituições de ensino ou pela falta de preparo, por meio de formação ou mobilização e dedicação para este fim.

Para Michaelis, a democracia é algo que se vive, que se participa ativamente, transcendendo discursos e teorias e deve ser relacionada ao programa de Estudos Sociais, à prática docente e ao desenvolvimento das crianças. Apresentando a terceira categoria de análise, conforme a construção do autor, entendemos que valores democráticos são a democracia na prática, e o comportamento democrático é o exercício dos valores democráticos ou o resultado do desenvolvimento desses valores durante a vida e as relações sociais. Diante disso, ressaltamos a instrução do manual sobre o comportamento democrático do professor que deve estar de acordo com seus valores democráticos, pois o mesmo também deve acompanhar e avaliar como esse processo está sendo desenvolvido entre as crianças.

Percebemos que o modelo estadunidense de democracia, descrito no manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia*, é um exemplo a ser seguido e aplicado e, neste âmbito, as crianças, são consideradas como a “salvação” para os problemas do mundo, logo, precisam ser granjeadas por meio de um programa educativo que promova aptidões essenciais à vida democrática. Nesse contexto, reitera-se a necessidade do “bom professor” que coloque em prática com destreza as habilidades, competências e experiências desenvolvidas ao longo do estudo do manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia*, para que os objetivos pensados pelo autor possam ser observados nas relações humanas e situações vitais dos indivíduos.

Lembramos que Michaelis aspira uma “democracia americana” para ser abraçada por outras nações, independente de seus princípios sociais, políticos e culturais. Isso se mostra, também, através de influências de organizações e agências de fomento, como a Fundação Ford no Brasil, assim como em outros países, em que sua atuação é constatada até os dias de hoje.

Através dessa pesquisa, desde o início de sua organização e construção, percebemos e acreditamos na importância desse estudo para o nosso contexto atual, pois os impactos desse processo, de uma forma ou outra, repercutiram em nossa sociedade, visto que noções de ensino de História definidos neste período acabaram por alcançar crianças e adolescentes em fase de construção do conhecimento, de desenvolvimento da criticidade, da autonomia e de concepções de cidadania. Vale ressaltar também, que muito do que temos de professor de história ainda hoje, também é fruto dessas concepções de formação docente que ocorreram nesse período.

Não queremos dizer que essas observações supracitadas são de responsabilidade exclusiva das prescrições de Michaelis, mas que os resultados das análises do manual revelam muito do pensamento de formação de professores que se tinha na época, que também estava direcionado para a questão do tecnicismo que se desejava para os docentes e que se instalou de tal forma, visto que essa conjuntura que foi estabelecida impactou os rumos da educação brasileira. Logo, refletir é preciso, mudar é preciso, conscientizar é preciso, e aí está a riqueza desta pesquisa que, além de impulsionar essas ações, aspira por transformações significativas em nossa educação brasileira e, se isso for alcançado de algum modo, posso afirmar que todo o envolvimento, dedicação, cuidado e empreendimento na construção desse trabalho será recompensado.

Dessa forma, diante das análises das prescrições apresentadas por John Michaelis, consideramos o manual *Estudos Sociais para crianças numa democracia*, em sua amplitude, como uma introjeção cultural do que se espera de um professor de história que se reconhece até os nossos dias. Com isso, destacamos a atualidade do manual que, mesmo se passando tantas décadas de sua publicação e utilização como recurso, suas concepções estão bem presentes tanto na educação como nas esferas políticas e sociais da atualidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio; CARDIA, Nancy. Das análises sociais aos direitos humanos. In: *Os 40 Anos da Fundação Ford no Brasil: uma Parceria para a Mudança Social*. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora da Universidade de São Paulo / Fundação Ford, 2002.

ALMEIDA, A. M. de O; COSTA, W. A. de. A construção social do conceito de bom professor. In: ALMEIDA, M. de. MAXIMO, Antonio. (orgs.). *Busca e Movimento*, Cuiabá: Núcleo de Pesquisa em Educação, 1998.

ALVES, Márcio Moreira. *Beabá dos MEC/USAID*. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.

ALVES JUNIOR, Paulo. Um intelectual na trincheira: O nacionalismo revisionista de José Honório Rodrigues. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA; ANPUH 50 anos, 2011, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: USP, 2011. p. 1-13.

ANHEZINI, Karina. Um metódico à brasileira: a escrita da história de Afonso de Taunay. *Revista de História*. São Paulo, n. 160, p. 221-260.

ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano*. 1979. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro, 1979.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BION, Wilfred. *Experiências com grupos*. Rio de Janeiro: Imago, 1970.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.13, n. 25-26, p. 183-221, set. 1992/ ago. 1993.

BLOCH, Marc Léopold Benjamin. *Apologia da História ou O Ofício de Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BRASIL. Decreto-lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-53-18-novembro-1966-373396-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-252-28-fevereiro-1967-376151-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 228, de 28 de fevereiro de 1967. Reformula a organização da representação estudantil e dá outras providências. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/norma/523096/publicacao/15668207>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Serviço de Documentação. *Acordos, contratos, convênios*. Rio de Janeiro, 1967. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000642.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2019.

BUFREM, Leilah Santiago; GARCIA, Tânia Maria F. Braga SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 22, jun. 2006, p.120-130.

CALISPHERE. John U. Michaelis, Education: Berkeley. University of California. Disponível em: <http://texts.cdlib.org/view?docId=hb0z09n6nn;NAAN=13030&doc.view=frames&chunk.id=div00045&toc.depth=1&toc.id=&brand=calisphere>. Acesso em: 15 dez. 2018.

CARVALHO, Carlos Delgado de. Os Estudos Sociais no Curso Secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, 1953.

CAVALIERI, Marco Antonio Ribas; CURADO, Marcelo Luiz. As influências norte-americanas de Roberto Simonsen: Controle social, institucionalismo e planejamento. *Estudos Econômicos*, São Paulo, vol.46, n.2, p. 409-438, abr.-jun. 2016.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 2. ed. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2007.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

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

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, n. 2, p. 177-229, 1990.

CORTÊS, H. *A importância da tecnologia na formação de professores*. Revista Mundo Jovem. Porto Alegre, n. 394, p.18, mar de 2009.

DAGA, Amélia F. Bortoli. *A educação continuada para professores – Integração da tecnologia de computadores por meio da aprendizagem colaborativa*. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2006.

DAHL, Robert A. *Sobre a democracia*. Tradução de Beatriz Sidou. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional. (Trabalho originalmente publicado em 1916).

DICIONÁRIO DE TRADUTORES LITERÁRIOS. Disponível em: www.didionariodetradutoresliterarios.ufsc.br. Acesso em: 15 fev. 2019.

FILIZOLA, Roberto. *Didática da Geografia: proposições Metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação*. Curitiba: Base Editorial, 2009.

FORD FOUNDATION. Disponível em: <https://www.fordfoundation.org/>. Acesso em: 22 nov. 2018.

FRANÇA, Aldaíres França. *Propostas Curriculares para o ensino de Estudos Sociais: circulação e apropriação de representações de ensino de História e de aperfeiçoamento de professores* (Espírito Santo, 1956 – 1976). 2013. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, Editora Porto, 1999.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. *Discutindo o currículo “por dentro”*: contribuições da pesquisa etnográfica. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 139-149. 2001.

GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; RELA, Eliana; VASATA, Abrelino Vicente. Idealização comunitária na economia e no ensino. In: RECH, Gelson (org.). *et al. UCS 50 anos de uma universidade comunitária: 1967-2017*. Caxias do Sul: EDUCS, 2017.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KIERNAN, Victor Gordon. *Estados Unidos: o novo imperialismo*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LUZ, Silvia Lopes da. *Os Acordos MEC/Usaid na Universidade Federal de Santa Maria*. 2016. 268 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação Profissionalizante em Patrimônio Cultural, 2016.

MENDES, Breno. *A Representação do passado histórico em Paul Ricoeur*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

MENDONÇA, Patrícia Ramos. TELES, Jorge Luiz. *Educação na diversidade: experiências de formação continuada de professores*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MICELI, Sergio. *A desilusão americana: relações acadêmicas entre Brasil e Estados Unidos*. São Paulo: Sumaré, 1990.

MICHAELIS, John Udell. *Estudos Sociais para crianças numa democracia*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1970.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*. São Paulo, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. Tradução de Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2001.

NADAI, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. *Em Aberto*, Brasília, ano 7, n. 37, jan./mar. 1988.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues; SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O ensino de Estudos Sociais no Brasil: da intenção à obrigatoriedade (1930-1970). *História e Perspectivas*, Uberlândia, n. 53, p. 145-178, jan./jun. 2015.

NÓVOA, Antônio. *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Clarice. Formação de educadores: o desafio do presente. IN: ALVES, Cláudia; GONDRA, José Gonçalves; MAGALDI, Ana Maria (orgs.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

PAVIANI Jayme; RECH, Gelson. As origens da Universidade de Caxias do Sul: as escolas e as faculdades isoladas. In: RECH, Gelson (org.). et al. *UCS 50 anos de uma universidade comunitária: 1967-2017*. Caxias do Sul: EDUCS, 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PINA, Fabiana. *Acordos MEC-Usaid: ações e reações (1966-1968)*. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2011.

RELA, Eliana; SOARES, Elisiane da Silva. Estudos sociais para crianças numa democracia: prescrições didáticas para o ensino de história sob o prisma norte-americano. *Revista Antíteses*. v.11, n.22, p. 606-627, jul/dez 2018.

REZENDE, Maria José de. *A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984*. Londrina: Eduel, 2013.

ROCHA, Ednéia Silva Santos. Contribuições da Fundação Ford à formação e consolidação de campos científicos no Brasil. InCID: *Revista de Ciência da Informação e Documentação*, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 93-117, set. 2016/fev. 2017.

RODRIGUES, Maria Inês Tondello. *Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul: memórias, representações e narrativas (1960 – 1967)*. 2015. 155. f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

RODRIGUES, Rogério Rosa. Crítica e erudição em João Ribeiro. *Dimensões: Revista de História da Ufes*. vol. 30, p. 87-109, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno, GOMÉZ, Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para a Educação. In: ROCHA, Augusto de Lima Rocha (Org.). *Anísio em Movimento*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

THE ROCKEFELLER FOUNDATION. *Promoting the well-being of humanity throughout the world*. Disponível em: <https://www.rockefellerfoundation.org/>. Acesso em: 06 mar. 2019.

THOMPSON Andrés. *A Fundação Kellogg no Brasil*. 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-fundacao-kellogg-no-brasil/>. Acesso em: 6 mar. 2019.

TORRESINI, Elizabeth W. Rochadel. Livros, leituras e leitores: a Editora Globo de Porto Alegre. *Biblos*, Rio Grande, 10: 173-178, 1998.

UNE. *Ibiúna guarda marcas do 30º Congresso Clandestino da UNE contra a ditadura*. Disponível em: <https://une.org.br/2015/03/ibiuna-guarda-marcas-do-30%C2%BA-congresso-clandestino-da-une-contra-a-ditadura/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

VALE, Nayara Galeno do. Hélio Vianna e Pedro Calmon: identidade do historiador e embates em torno da escrita da História do Brasil. XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social. *Anais [...]*. Natal: ANPUH Brasil, 2013. p. 1-16.

XERRI, Eliana Gasparini. *Da Universidade da Serra à Universidade de Caxias do Sul/RS (1950 - 2002): o pensar e o construir da universidade na serra gaúcha*. 2012, 312 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

**APÊNDICE A – EXEMPLO DE QUADRO UTILIZADO PARA ORGANIZAÇÃO DE
DADOS DE ANÁLISE DO MANUAL**

ESTUDOS SOCIAIS			
NO MANUAL DEFINIÇÃO	PÁGINA	DESCRIÇÃO DA EVIDÊNCIA	PONDERAÇÃO

**APÊNDICE B – EXEMPLO DE QUADRO UTILIZADO PARA ORGANIZAÇÃO DE
DADOS DE ANÁLISE DO MANUAL**

ESTUDOS SOCIAIS			
PRESCRIÇÕES: PLANEJAMENTOS/ METODOLOGIAS/ ATIVIDADES	PÁGINA	DESCRIÇÃO DA EVIDÊNCIA	PONDERAÇÃO