

1. Universidade Estadual de Campinas

ELOISA DE MATTOS HÖFLING

A CONCEPÇÃO DE CIDADANIA VEICULADA EM  
LIVROS DIDÁTICOS DE ESTUDOS SOCIAIS  
DO PRIMEIRO GRAU

Dissertação apresentada como exigên-  
cia parcial para obtenção do grau  
de Mestre em Educação, na Área de  
Metodologia de Ensino, sob a orien-  
tação do Prof. Dr. Newton Cesar  
Balzan.

Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação  
1981

Deixo registrados meus agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a elaboração deste trabalho.

Especialmente ao Newton Balzan, pela orientação e acompanhamento durante suas diferentes fases.

"Estamos na era dos testes, da instrução programada, da coluna de palavras, do "vice-versa", da "revisão através da imagem", do "descanse um pouco, pintando o mapa acima"; melhor seria dizer que estamos no reino da evidência, do óbvio; o mundo não se estende além do imediatismo espacial e temporal. O produto final desejado deve ser, com certeza, um indivíduo incapaz de se aventurar fora de seu campo de visão, incapaz de questionar a autoridade do texto escrito".

Ana Maria de Almeida Camargo  
São Paulo, setembro de 1978

## ÍNDICE

	Página
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I	
Referencial Teórico .....	10
1. Política Educacional e a Lei 5692 de 1971 .....	10
2. Estudos Sociais .....	20
3. Cidadania .....	34
CAPÍTULO II	
Metodologia .....	51
1. Considerações sobre a elaboração dos indicadores de análise de livros de Estudos Sociais .....	51
1. Nível de abordagem da realidade .....	54
2. Valores e opiniões explícitos - ou implíci- tos - no texto .....	55
3. Orientação para o desenvolvimento de atitudes inovadoras, por parte do aluno, no meio em que vive .....	57
4. Estímulo à criatividade .....	59
5. Valorização da opinião do aluno .....	61
6. Valorização do desenvolvimento das capaci- dades intelectuais do aluno .....	62
7. Oportunidades para reformulação de idéias a- presentadas no texto a partir de experiências e vocabulário próprios do aluno .....	63
2. Procedimento .....	65

2.1. Instrumento para coleta de dados .....	67
2.2. Descrição e interpretação do instrumento de coleta de dados .....	68
CAPÍTULO III	
Análise de Livros Didáticos de Estudos Sociais do Primeiro Grau .....	75
1. Análise dos livros didáticos de Estudos Sociais da 1. <sup>a</sup> à 4. <sup>a</sup> séries do 1º grau .....	76
2. Análise dos livros didáticos de Estudos Sociais de 5. <sup>a</sup> e 6. <sup>a</sup> séries do 1º grau .....	128
3. Aspectos gerais apontados pelas categorias de análise nos livros de 1. <sup>a</sup> a 6. <sup>a</sup> séries .....	220
CONCLUSÃO .....	232
BIBLIOGRAFIA .....	243
ANEXOS	
Anexo 1 .....	249
Anexo 2 .....	252

## INTRODUÇÃO

"A educação reproduz a ideologia dominante em uma sociedade".

"A escola reforça os valores das classes dominantes".

"A escola aliena o indivíduo em relação ao meio em que ele vive".

Colocações desta natureza têm sido encontradas com insistência em trabalhos que abordam a relação sistema educacional-estrutura social, tratados essencialmente em seu aspecto mais generalizador, mais abrangente.

Em relação a Estudos Sociais então, as afirmações são mais contundentes, dada a polêmica gerada pela implantação de uma área com características discutíveis, substituindo, no currículo escolar, disciplinas autônomas como História e Geografia.

"Estudos Sociais têm caráter essencialmente doutrinário".

"É um instrumento indisfarçável de imposição ideológica".

"É um instrumento importante na formação de cidadãos desejados pela sociedade dividida em classes sociais".

A despeito da procedência destas colocações, a mesma insistência e veemência não se tem aplicado ao estudo de mecanismos concretos que possibilitam, que configuram, que expressam esta reprodução - entre eles, o texto escolar.

Atuando na área de Metodologia de Ensino das Ciências

Sociais, sempre tivemos a preocupação de buscar o verdadeiro conteúdo e função de uma matéria<sup>1</sup> como Estudos Sociais, indo além da leitura de documentos oficiais que regulamentam sua implantação. E esta preocupação se apresenta como fundamental, necessária até, na medida em que, após terem sido "aparentemente tranquilizadas" as discussões e polêmicas sobre Estudos Sociais, aparece a proposição de um curso de licenciatura plena em Estudos Sociais - sendo História e Geografia habilitações deste - apresentada pelo professor Paulo Nathanael Pereira de Sousa, na segunda metade de 1980<sup>2</sup>.

Sentimos a necessidade de conhecer o que é transmitido na prática da consolidação desta disciplina, o que é veiculado nas escolas, nos cursos de Estudos Sociais, o que é transmitido aos educandos no dia-a-dia de uma sala de aula - obviamente reconhecendo as limitações de quem não vive tal processo integralmente.

Neste trabalho de busca de compreensão e interpretação, desde o início nos despertou especial interesse a preocupação com o "exercício da cidadania" insistentemente presente tanto nos documentos oficiais que tratam da implantação de Estudos Sociais como no material bibliográfico que trata da ori

- 
1. Inicialmente propostos como área integradora de conteúdos diferenciados como História, Geografia, Economia etc., Estudos Sociais na prática são ministrados como disciplina, sob a responsabilidade de um "professor polivalente". Assim, sentimo-nos à vontade para tratar Estudos Sociais ora como disciplina, ora como área de estudo, segundo o contexto em que estivermos discorrendo.
  2. Sobre isto, ver mais informações na parte específica sobre "Estudos Sociais" neste mesmo trabalho.

gem e caracterização da área.

Incluído na caracterização do objetivo geral do ensino de primeiro e segundo graus expresso na Lei 5692 de 1971 - "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e *preparo para o exercício consciente da cidadania*" - o preparo do cidadão é considerado um dos objetivos primeiros a ser alcançado por Estudos Sociais, desde sua origem<sup>3</sup>.

Seja pela orientação oficial em termos dos objetivos da educação brasileira em relação a qual naturalmente Estudos Sociais é coerente, seja pela análise do material referente à história de Estudos Sociais, nos Estados Unidos e Brasil, observamos que a preocupação com o preparo do indivíduo para exercer a cidadania, é um elemento que merece maior atenção se se pretende conhecer melhor os reais objetivos da presença de Estudos Sociais no currículo das escolas brasileiras.

Conhecer, explicitar, compreender a natureza desta cidadania que, se espera, os indivíduos desempenhem na sociedade brasileira passou a ser o objetivo principal do nosso trabalho.

Como atingir tais propósitos, associando à preocupação acima, a de ter como instrumento de análise elementos os mais concretos possíveis de uma situação escolar ?

---

3. Esta questão é recolocada na seção intitulada "Estudos Sociais" deste mesmo trabalho, com dados mais precisos.

Nossa atenção se voltou, quase que inevitavelmente, ao livro didático na medida em que, cada vez mais, íamos observando o alargamento do espaço conquistado por este material no processo de aula, dada a força de penetração e de veiculação de conteúdos que atualmente conquistou.

Se antes o livro atuava como referencial para o docente preparar suas aulas, ou como texto de apoio à leitura dos alunos, ultimamente os manuais didáticos têm desempenhado a função de determinar, praticamente, o conteúdo e até mesmo a metodologia da aula a ser desenvolvida.

As condições de trabalho dos professores do ensino médio - que se quiserem sobreviver do magistério precisam dar um número exagerado de aulas e, muitas vezes, em diferentes escolas - e as precárias condições de nossas escolas, em geral, impossibilitam aos professores, mesmo que queiram, o uso de textos por eles preparados, já que não contam com as mínimas condições de infra-estrutura para isso. É praticamente impossível realizar qualquer tipo de trabalho que demande papel, estêncil e álcool - além do tempo empregado para realizá-lo - a menos que se arque pessoalmente com as despesas e o esforço para realizá-lo.

Estes dados associados à comodidade oferecida pelo livro didático<sup>4</sup>, criam condições extremamente favoráveis à entra

---

4. Normalmente é distribuído o "Livro do Professor", que traz todas as atividades propostas no livro de textos ou no de atividades devidamente respondidas e executadas, dispensando o professor de qualquer esforço no sentido de preparar novas questões ou mesmo responder às já apresentadas no manual.

da - e permanência - dele em sala de aula.

Tivemos o cuidado de estabelecer contacto, o mais próximo possível, com situações concretas de sala de aula para conhecermos a real dimensão ocupada pelo livro didático nesta situação. As observações realizadas durante a supervisão do Estágio de Prática de Ensino das Ciências Sociais desenvolvido nas escolas de Campinas e região e as respostas ao questionário aplicado às escolas da região envolvida na presente pesquisa nos confirmaram que, de modo geral, o livro didático tem atuado como orientador na definição do conteúdo e da metodologia desenvolvidos pela maioria dos professores de Estudos Sociais.

A análise dos livros didáticos mostrou-se a nós como um caminho seguro e eficiente para conhecer o que é veiculado aos educandos pela disciplina Estudos Sociais, para analisar este conteúdo e, dentro deste, a concepção de cidadania que é transmitida aos alunos<sup>5</sup>.

Na medida em que representam a condensação de conteúdos integrantes de um campo de estudo - Estudos Sociais - oficialmente aprovados, estaríamos, via livro didático, atingindo em última instância, as características de um cidadão "aprovado" e sancionado pelas classes dirigentes do país que são, na realidade, quem oferecem as diretrizes para uma política educacional.

Nossa perspectiva ao desenvolver este trabalho de análise

---

5. Para garantir ainda mais este conhecimento, sempre que existia um "Livro de Atividades" acompanhando o livro de texto, tivemos o cuidado de adquirir, para análise, o exemplar dirigido ao professor, com todas as questões respondidas, para conhecermos as respostas esperadas e aprovadas pelo autor.

lise não é a de buscar um aperfeiçoamento do livro didático - apesar de que em vários momentos nossa noção de um livro "melhor" se apresenta - porque não acreditamos que, na totalidade, os livros possam veicular concepções antagônicas às implícitas nos pressupostos que definem a política educacional de uma sociedade. Mas sim, nossa intenção é, através de um instrumento largamente utilizado e "obedecido", explicitar as contribuições dadas pelos Estudos Sociais à preparação do indivíduo para o "exercício consciente da cidadania".

Nestes termos, não se justificaria a expectativa de ver proposto ao final deste trabalho, um "modelo-alternativo" de livro didático que viesse de encontro às preocupações expostas por nós.

Na medida em que os direitos - e deveres - da cidadania conscientemente exercida implicam em alto grau de participação na realidade em que vive o cidadão, as questões que nos fizemos frente aos livros e que definem o problema central deste trabalho são :

O livro didático de Estudos Sociais estaria contribuindo para formar um indivíduo com condições de efetivar o exercício consciente da cidadania ?

Seria um indivíduo com uma visão globalizadora da sociedade ?

Seria um indivíduo estimulado a tomar decisões ?

Seria um indivíduo estimulado a interferir e criar alternativas para os problemas de seu meio ?

Nossa preocupação básica durante todo o trabalho foi

a de indicar nos livros analisados manifestações diversas do problema focalizado. Nosso objetivo caminha mais na direção de explicitar as "respostas" dadas às nossas questões através de um elemento concreto - o livro didático - do processo de escolarização, e menos na direção de uma elaboração teórica sobre o conceito - e concepção - de cidadania, ou mesmo sobre a elaboração "ideal" de um livro com finalidades didáticas.

Por este motivo a análise dos livros propriamente dita é a parte mais extensa, mais detalhada deste trabalho, na tentativa de atingir maior especificação em relação ao esquema - razoavelmente desgastado, em nossa opinião - de explicação do "sistema educacional como reprodutor da ideologia dominante", de "Estudos Sociais como disciplina doutrinária", etc. Tais colocações podem se tornar vazias e excessivamente generalizáveis se não se dispender o devido cuidado na detecção de momentos concretos, inclusive, em que se manifesta tal reprodução.

Foi este o caminho pelo qual optamos, ao nos deter em cada página do livro, em cada passagem significativa para trazer à tona concepções veiculadas que contribuem para a perpetuação de uma ordem social estabelecida.

Assim, este trabalho tem o seguinte plano de desenvolvimento :

No capítulo I desenvolvemos o "referencial teórico" - que localiza o contexto mais amplo em que foi criada a Lei 5692, dentro dela os Estudos Sociais e como elemento constitutivo destes, a cidadania, numa linha de análise que caminha de

abordagens mais amplas para mais específicas.

A finalidade deste capítulo não foi, absolutamente, uma elaboração teórica nem inusitada e nem mais ampla do que a já feita por diversos autores - nos quais nos baseamos, inclusive. Foi desenvolvido menos com a intenção de apresentar elementos novos para a análise das relações entre o projeto político e o projeto educacional de uma sociedade, e, mais como necessidade de localizar nosso problema num contexto mais amplo.

Para a elaboração da abordagem teórica sobre cidadania tomamos por base os autores Alessandro Pizzorno e T. H. Marshall, selecionados em função do levantamento bibliográfico por nós realizado, e por serem considerados tamente dos temas cidadania e participação, apesar das diferenças entre as análises que desenvolvem.

Nesta parte do trabalho, fomos propositadamente "obedientes" às colocações dos autores, porque, naquele momento, o objetivo principal era a conceituação de cidadania e, não ainda, considerações nossas sobre o exercício da cidadania a partir da interpretação da realidade.

No capítulo II expomos, de maneira simples e realista, sem preocupação com "rotulações" metodologicamente rigorosas, o processo que desenvolvemos para o estabelecimento dos indicadores de análise dos livros didáticos e o caminho que seguimos para a delimitação do nosso universo de pesquisa.

No capítulo III apresentamos a análise, propriamente dita, dos livros de Estudos Sociais selecionados, tanto os de primeira à quarta séries, como os de quinta e sexta séries do

primeiro grau. É uma análise detalhada de cada livro de texto - assim como do "livro de Atividades" - tendo como ponto de partida as categorias traçadas no capítulo anterior.

A orientação determinante da análise desenvolvida não foi em direção ao aspecto didático do livro - adequação à idade do aluno, adequação entre texto e atividades, a construção lógica dos exercícios etc. - mas essencialmente em direção ao que está subentendido nas colocações aparentes, em direção aos mecanismos ideológicos que estruturam as visões de mundo dos autores.

Ainda neste capítulo adiantamos as conclusões relativas a cada indicador de análise, percebidas no conjunto dos livros analisados. É uma visão global do tratamento que recebe cada categoria nos livros de Estudos Sociais.

Finalmente, na "Conclusão" desenvolvemos algumas relações que podem ser estabelecidas entre as questões que colocamos no início do trabalho e os objetivos do sistema educacional enquanto parte do sistema social global.

É importante considerar ainda que, apesar de não acreditarmos numa reformulação radical dos livros didáticos alheia a um processo de transformações sociais, esperamos, com este trabalho, contribuir para a leitura e uso deles de maneira mais criteriosa e menos ingênua por profissionais da área de Estudos Sociais, não deixando estes que as "verdades" estabelecidas nos textos se sobreponham às "verdades" da sua prática social, às de seus alunos, e enfim, que não se sobreponham aos múltiplos aspectos da realidade em que vivem.

## CAPÍTULO I

### REFERENCIAL TEÓRICO

#### 1. POLÍTICA EDUCACIONAL E A LEI 5692 DE 1971

Em uma sociedade, as relações entre os homens têm sempre um caráter social, se dão sempre entre homens socializados e não entre indivíduos, simplesmente: "a sociedade não consiste em indivíduos, mas sim expressa a soma das relações e condições nas quais estes indivíduos se encontram reciprocamente situados"<sup>1</sup>. Tais relações não se encontram de maneira manifesta, clara, na estrutura social, mas aparecem como resultado de uma análise aprofundada desta estrutura.

Numa sociedade capitalista estas relações sociais são relações de classe, que se estabelecem a partir das posições que os homens têm no processo produtivo. Implicam em relações de dominação e exploração que se concretizam fundamentalmente de duas formas. Diretamente, no próprio sistema produtivo, onde os dois principais fatores da produção - meios de produção e trabalho - são separados, dando origem às duas classes fundamentais do sistema capitalista: a dominante - proprietária dos meios de produção e do excedente do trabalho, e a dominada - que mantém uma relação direta com os meios de produção, mas

---

1. CARDOSO, M. Limoeiro. "La construcción de conocimientos - cuestiones de teoría y método". México, Ed. Era, 1977, pág. 79.

não é proprietária deles. E indiretamente, através da negação da divisão acima mencionada, alimentando a suposição de que existe igualdade social entre os homens.

Para se manter, toda formação social precisa produzir e reproduzir as relações de produção, precisa produzir e reproduzir a relação de dominação. A organização desta dominação se faz de várias maneiras: jurídica, política, moral, religiosa, tendo como consequência diversas representações ideológicas a nível de superestrutura da sociedade capitalista.

A classe que detem o poder material dominante, a nível de infra-estrutura, é ao mesmo tempo, a classe que detem o poder ideológico, a nível da superestrutura, dominante nesta sociedade. A classe que tem a sua disposição os meios para a produção - e apropriação - dos bens materiais dispõe também dos meios para a produção, divulgação e inculcação de suas idéias, com o objetivo de simular os objetivos reais da relação capitalista.

Para garantir a reprodução das relações de produção, a classe dominante se utiliza do Estado, que atua como mediador de seus interesses, ou seja, atua para a manutenção das relações de exploração da classe dominada.

O sistema educacional, dirigido e controlado pelo Estado é um dos agentes mediadores que traduzem em senso comum a filosofia da classe dominante. E a legislação educacional é uma forma desta mediação, é uma forma da classe dominante tornar aceitos seus valores através do Estado que é quem, em última instância, cria e controla as leis: "a implantação da legis

lação educacional na sociedade civil significa criar ou reestruturar o sistema educacional no 'espírito da lei', ou seja, de acordo com os interesses da classe dominante traduzidos em sua concepção de mundo e reinterpretadas na lei"<sup>2</sup>.

Quando houver necessidade, quando a infra-estrutura exigir modificações ao nível dos mecanismos superestruturais o Estado tratará de criar as condições favoráveis para a materialização destas modificações. No caso da educação, a política educacional age principalmente na superestrutura, mas visando a infra-estrutura, no sentido de assegurar a reprodução ampliada do capital e das relações de trabalho que a sustentam.

A elaboração da lei nº 5692, de 1971, de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º grau pode ser compreendida neste contexto, a partir da interrelação existente entre as necessidades geradas a nível da infra-estrutura e as "respostas" - arranjos, reformas - dada a nível da superestrutura, a nível jurídico, mais especificamente<sup>3</sup>.

O modelo sócio-econômico centrado no desenvolvimento, adotado pelo Brasil após 1964, na perspectiva de inserir o país entre as nações desenvolvidas implica em reformulações em todos os setores da sociedade. Esta política global incorpora

---

2 . FREITAG, Bárbara. "Escola, Estado e Sociedade", São Paulo, Edart, 1977 pág. 35.

3 . É importante insistir que estas relações entre a infraestrutura e a superestrutura de uma formação social são dialéticas não podendo ser entendidas de modo algum como uma relação mecânica onde apareceriam primeiro as exigências do sistema produtivo e depois as "respostas" da superestrutura, num movimento linear.

da pelas classes dirigentes do país precisa ser compreendida no contexto do capitalismo nacional e internacional.

Até a década de 30 o modelo econômico agro-exportador do Brasil esteve vinculado ao principal produto de exportação, o café. Internamente eram produzidos os produtos primários para exportar às metrópoles, enquanto importávamos destes os produtos manufaturados de que precisávamos. Este modelo perdurou basicamente até a queda do café, gerado pela crise econômica mundial em 1929. Como reflexo direto da crise nas exportações do café houve a diminuição sensível da capacidade de importação dos bens para consumo - devido a falta de divisas - absorvidos principalmente pelas populações dos grandes centros urbanos que se desenvolviam no país. Com a redução das importações foi estimulado o desenvolvimento de uma indústria nacional para que se produzisse internamente artigos que antes eram importados.

A queda nas exportações do café possibilitou que uma boa parte do capital e da mão-de-obra que estavam empregados direta ou indiretamente na produção deste produto passassem a ser empregados em outras atividades que no momento fossem mais lucrativas, e, entre elas - principalmente - a indústria.

O processo de industrialização conhecido como "substituição de importações", assim chamado porque se caracteriza pela produção interna de artigos que antes eram importados dos países desenvolvidos, foi reforçado pela Segunda Guerra Mundial. Os países industrializados envolvidos na guerra e voltados para a produção de materiais bélicos, não produziam mais

os bens de consumo que o Brasil importava deles.

Os laços de dependência que se afrouxaram durante a Guerra voltam a se estabelecer, após o seu final, em novas bases. Da fase de imperialismos conflitantes quando centros desenvolvidos investiam em países em estágio de sub-desenvolvimento, os países investidores passaram a se organizar em grupos multinacionais, buscando países para implantar suas subsidiárias aproveitando a mão-de-obra e meios de trabalho existentes neles, com a introdução de moderna tecnologia desenvolvida nas metrópoles.

No Brasil, no início da década de 60, o capital estrangeiro passa a atuar efetivamente no controle da economia nacional. A produção interna de bens antes importados dirige-se a uma faixa de consumidores com alto poder aquisitivo - a formação do mercado consumidor interno se baseia na extrema concentração de renda - e com um padrão de consumo altamente sofisticado. Investimentos na produção destes bens nem sempre estão ao alcance do empresariado nacional, com raras exceções, devido as exigências de capital e tecnologia envolvidos, criando as condições, ou mesmo, ditando a necessidade de investimentos estrangeiros.

Somente as grandes empresas, de origem multinacional, têm desenvolvida uma tecnologia avançada que possibilita a colocação no mercado de mercadorias ao nível do padrão internacional de consumo. É uma tecnologia excludente, altamente sofisticada, que absorve pouca mão-de-obra : os que ficam fora do sistema produtivo, ou seja, o excedente de mão-de-obra fun

ciona como mantenedor dos baixos salários, o que, por sua vez, assegura a diminuição dos custos de produção, aumentando os lucros das empresas. Por outro lado, da mão-de-obra empregada exige-se maior qualificação para operar a tecnologia sofisticada, o que tem reflexo direto no processo de formação desta mão de obra.

Só tem sentido as multinacionais transferirem subsidiárias para o Brasil se existir um mercado consumidor interno que absorva os bens por eles produzidos, ou seja, é necessário ampliar ao máximo a faixa de consumidores. Por outro lado, é preciso garantir o baixo nível de salários, é preciso controlar as reivindicações da classe trabalhadora, para que se assegure às multinacionais maiores lucros que em seu país de origem.

Cria-se o impasse - a necessidade de mais consumidores, por um lado, e o congelamento de salários com a consequente queda do poder aquisitivo dos trabalhadores, por outro - e para resolvê-lo faz-se necessário "a reorganização da sociedade política e da sociedade civil, a fim de que o Estado se torne novamente mediador dos interesses da reprodução ampliada das empresas privadas nacionais e multinacionais"<sup>4</sup>. O governo militar de 1964 se alia definitivamente às multinacionais, colocando-se na posição de defensor de seus interesses e dos interesses da burguesia nacional e de setores da classe média

---

4 . FREITAG, Bárbara. "Escola, Estado e Sociedade", São Paulo, Edart, 1977 pág. 68.

que usufruem dos benefícios da situação que se instala.

A política educacional é um meio de ação do Estado para defender os interesses da classe dominante. O sistema educacional estará a serviço dos interesses econômicos funcionando como uma das agências de controle da situação global, seja como instrumento disciplinador dos estudantes, seja como agência produtora de mão-de-obra qualificada visando o fortalecimento do modelo econômico.

Voltamos então ao nosso ponto inicial, o da relação entre necessidades geradas na infra-estrutura e os "arranjos" feitos a nível da superestrutura, mais especificamente, a nível de legislação educacional : a Lei 5692 da reforma do ensino de 1ª e 2ª graus de 1971 é uma das importantes iniciativas governamentais - ao lado da Lei nº 5540, de 1968 da Reforma do Ensino Superior; decreto-lei nº 477 de 1968 e outros - tomadas no âmbito da educação com a intenção de refuncionalizá-la em relação ao novo contexto sócio-econômico brasileiro.

Neste contexto, o fundamental, em termos de recursos humanos, é a formação de mão-de-obra melhor qualificada para a operação da tecnologia bastante sofisticada utilizada pelas grandes empresas<sup>5</sup>. A ênfase na tecnização dos cursos, visando

---

5 . CLAUDIO SALM questiona esta relação estabelecida entre empresa e escola, desenvolvendo uma análise radicalmente distinta desta. Não seria da escola que viria a formação das qualificações requeridas pela empresa, mas sim do interior da própria produção capitalista. O trabalho do autor desenvolve o argumento da não dependência do capital em relação à escola na preparação de "seus" trabalhadores: "A empresa não irá depender nem de instituições externas de treinamento, nem de mão-de-obra

a formação de técnicos para atender uma suposta demanda de mercado, é assegurada no ensino de 1º e 2º graus pela Lei nº 5692 da qual a profissionalização do ensino pode ser considerado o aspecto mais marcante.

Explicitamente a reforma do ensino tem como objetivo geral "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania"<sup>6</sup>. O ensino tem o sentido de qualificação para o trabalho, adquirindo todo o ensino médio - e não um ramo de ensino como estabelecia a Lei nº 4024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 - caráter profissionalizante e terminal. A economia nacional seria beneficiada "dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados, a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando em número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o País precisa"<sup>7</sup>.

---

5 . Continuação da página anterior

que seu corpo coletivo de trabalho não possa formar. Esta é a verdadeira escola capitalista e a reitoria fica na 'Vice Presidência de Recursos Humanos'. Não perceber isso é, a nosso ver, a raiz dos equívocos dos críticos da escola institucionalizada" (pág. 95).  
Sobre esta abordagem ver SALM, Cláudio L., "Escola e Trabalho", São Paulo, Livraria Brasiliense Editora, 1980.

6 . Lei 5692, cap. I, artigo 1º.

7 . MEC-DEM - "Do ensino de 2º grau - Leis-Pareceres", Brasília, 1975, pág. 285.

Implicitamente, porém, a Lei 5692 preencheria a função de estancar a continuidade da escolarização do indivíduo antes deste chegar à universidade, lançando-o no mercado de trabalho após a conclusão do curso profissionalizante de 2º grau, diminuindo-se assim, supostamente, a pressão dos alunos por mais vagas no ensino de 3º grau. As possibilidades do desenvolvimento das "potencialidades" e do alcance da "auto-realização" pelo estudante certamente seriam deixados de lado, na medida em que, mesmo os que pretendessem - visando a tão decantada melhoria de oportunidades sociais através da educação - não poderiam continuar estudando devido a situação de classe, só o podendo fazer aqueles que tivessem condições financeiras para manter seus estudos.

A "qualificação para o trabalho" manifesta no objetivo geral da reforma viria preencher a função de reprodutora da força de trabalho satisfazendo necessidades manifestas pelo sistema de produção, no sentido de consolidar a estrutura econômica que no início da década de 60 gerou as modificações a nível da sociedade política e civil do país<sup>8</sup>.

Dizer que se pretende preparar um indivíduo "para o

---

8 . Não pretendemos neste trabalho aprofundar a análise sobre a real função da Lei 5692 e o preenchimento ou não destas funções na realidade educacional do país. Se houver interesse ver :  
 CUNHA, Luis A., "Educação e Desenvolvimento Social no Brasil", Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1975.  
 FREITAG, Bárbara, "Escola, Estado e Sociedade", São Paulo, Edart, 1977  
 SALM, Claudio L., "Escola e Trabalho", São Paulo, Livraria Brasiliense Editora, 1980.

exercício consciente da cidadania" sem explicitar que cidadania é esta, em que contexto social vai atuar este cidadão, em que época histórica, é dizer praticamente nada.

Estabelecendo-se relações com as necessidades do modelo econômico a que, basicamente, a reformulação do ensino de primeiro e segundo graus visa atender e tomando como elemento importante a ênfase na "formação especial" em detrimento da "educação geral" dos cursos previstos pela Reforma<sup>9</sup>, podemos nos aproximar de uma concepção mais concreta e real da qualidade da cidadania que a legislação espera que o indivíduo exerça. E parece-nos possível considerar que ter conhecimento da realidade brasileira, posicionar-se conscientemente frente a ela, perceber a dimensão social do trabalho que venha a desempenhar - mesmo que este seja de caráter essencialmente técnico - não são elementos importantes para o exercício da cidadania a que se refere a Lei nº 5692, em seu objetivo geral.

---

9 . "Artigo 5º ... § 1º - Observadas as normas de cada sistema de ensino o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusivo nas séries iniciais e predominante nas finais;
  - b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.
- § 2º - A parte de formação especial do currículo :

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
  - b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, a vista de levantamentos periodicamente renovados"
- C.F.E - "Pareceres Básicos - Reforma Ensino I/II Graus", Belo Horizonte, Ed. Mai, 1975, pág. 27.

Observa-se que, em menor ou maior intensidade, "formação especial" está presente desde os primeiros anos de escolarização do indivíduo, ocupando maior espaço em relação à "educação geral".

Consideramos importante ressaltar que na formação de um cidadão a contribuição dada pela educação formal é *uma das* facetas do processo, sendo incorreto, no nosso entender, absolutizar a importância da escola na vida do indivíduo, o que nos levaria a uma relação mecanicista, de causa e efeito, e a descartar toda possibilidade de transformação e atuação que o indivíduo tem em relação ao que recebe, capacidade resultante, inclusive, de influências de outras instituições que não a escola. Considerando isto, é importante localizar nossas observações sobre a cidadania, feitas acima, nos limites a que se refere, ou seja, aos objetivos implícitos numa Lei que reformula a educação de 1ª e 2ª graus no Brasil.

## 2. ESTUDOS SOCIAIS

A ênfase na orientação pela educação técnico-profissional manifesta na Lei 5692 de 1971, indiscutivelmente atribui menor importância à formação geral do aluno. Se esta aparece, inclusive em termos de "recomendação legal", nas primeiras séries do primeiro grau, vai diminuindo gradativamente até inexistir, praticamente, nas últimas séries do segundo grau.

As disciplinas consideradas não técnicas, como História, Geografia, Filosofia, destinadas prioritariamente à formação geral do aluno - no sentido de conhecimento em termos dos aspectos sociais, culturais, políticos da realidade em que vive - têm sua carga horária diminuída para dar lugar às disci-

plinas consideradas técnicas. Em meio a esta orientação vemos surgir Estudos Sociais - juntamente com Comunicação e Expressão e Ciências - como componente do Núcleo Comum do primeiro e segundo graus.

A idéia da introdução de Estudos Sociais nas escolas brasileiras como área de estudo, antecedeu à Lei Federal 5692/71.

Estudos Sociais foram introduzidos no currículo da escola elementar por volta de 1930, quando Anísio Teixeira ocupava a chefia do Departamento de Educação da Secretaria da Educação e Cultura do Distrito Federal. Nesta época, Anísio Teixeira voltava dos Estados Unidos, após uma estadia naquele país como discípulo de Dewey.

A estadia de Anísio Teixeira nos Estados Unidos coincidiu com a época de grandes acontecimentos neste país - queda da Bolsa de Valores (1929) e a resultante crise econômica e internacional, greves e atentados generalizados e a ação de movimentos anarquistas; a lei seca, o gangsterismo e a corrupção; teorias racistas voltando-se contra judeus, negros, intelectuais em nome da moral, e muitos outros fatos - que, aliados a outras situações, originaram um novo projeto político, em termos globais, para a sociedade americana : foi o "New Deal" desenvolvido por Roosevelt, democrata vencedor das eleições de 1932, na tentativa de imprimir dinamismo e novas expectativas ao seu governo, iniciado em 1933. O "New Deal" tinha como preocupação fundamental a "recuperação" do país, perseguindo como objetivos principais : a revitalização bancária, medidas de incentivo no setor agrícola e industrial, luta contra o desempre

go, estabelecimento de salário mínimo etc...

Naturalmente este projeto político global refletiu na política educacional do país, que passou a enfatizar, em todos os níveis, a necessidade de preparar o educando para "... viver em comunidade, no âmbito da democracia americana e partilhar os seus valores"<sup>10</sup>. Estudos Sociais, que já existiam nos programas de ensino americano desde o século XVIII e sempre foram considerados um campo fundamental na formação do cidadão americano, tiveram seus objetivos definidos basicamente como "... instrumento de preparo do futuro cidadão, antes de assumir o seu papel social e profissional. O conteúdo cívico foi mais funcional e menos contemplativo, mais prático do que teórico"<sup>11</sup>. Ainda, "preparar o adolescente a obter um bom desempenho diante da forma como estava organizada a sociedade norte-americana"<sup>12</sup>.

Esta vinculação entre o significado de Estudos Sociais e o desempenho do indivíduo em sua vida prática está presente invariavelmente quando se aborda a função dos Estudos Sociais na educação americana. Eles são considerados fundamentais para o "desenvolvimento das aprendizagens sociais necessárias à vida democrática" e "ocupam-se com as pessoas e as ações recíprocas entre elas e o meio social e físico : seu campo são as re

---

10. WESLEY, Edgar, "Social Studies" in Encyclopedia of Educational Research New York, 4º volume, 1968, pág. 1234.

11. Ibid., pág. 1235.

12. Ibid., pág. 1235.

lações humanas"<sup>13</sup>.

Esta conotação dada a Estudos Sociais é traduzida concretamente nos temas abordados em diferentes programas de estudo de escolas norte-americanas. Para destacar alguns : Lar, Escola e Bairro, no primeiro grau; História da Nossa Comunidade, Os Bons Americanos, Os Índios, A Vida numa Comunidade Primitiva, no terceiro grau; Direitos e Deveres do Cidadão, Começos dos Estados Unidos, Nosso Governo, A Constituição, Trabalhando em Conjunto na nossa Comunidade, no sétimo grau; A Constituição e o Desenvolvimento das Instituições Americanas, Crescimento da Democracia, O Governo Americano, Americanos Ilustres, Grandes Documentos da História dos Estados Unidos, Início e Crescimento da nossa Nação, Nossas Possessões, Nossas Relações com outros países e Nações Unidas, no oitavo grau<sup>14</sup>.

A preocupação com a formação de um indivíduo essencialmente adaptado e útil à sociedade está associada sistematicamente aos Estudos Sociais, sendo sempre destacada a importância de sua contribuição específica para a atinção dos objetivos educacionais na democracia americana. A "Responsabilidade Cívica", por exemplo, pode ser desenvolvida neste campo através de vários caminhos : "aceitação e desempenho de responsabilidades planejadas em conjunto pelo grupo, pelo aluno; apreciar as necessidades e opiniões alheias; prestar assistência aos de

---

13. MICHAELIS, John V., "Estudos Sociais para crianças numa democracia", Porto Alegre, Ed. Globo, 1967, pág. 4.

14. Ibid., pág. 5 a 9.

mais; respeito aos padrões estabelecidos pelo grupo; respeito às diferenças de opinião; acatamento à autoridade constituída"<sup>15</sup>.

Um objetivo frequentemente lembrado para ser alcançado pelos Estudos Sociais, arrolado em programas de diferentes escolas americanas - e destacado, entre outros, por Michaelis - é o seguinte : "tornar-se uma pessoa democrática cujo comportamento seja guiado por valores democráticos, que 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"<sup>16</sup>.

Estas várias transcrições traduzem a concepção básica de Estudos Sociais que permanece na proposição de Anísio Teixeira para um programa de Estudos Sociais para a escola elementar brasileira, publicado em 1934. Este programa teve várias edições com algumas modificações, e, em 1962 a obra foi reeditada "... como um dos manuais da 'Biblioteca do Professor Brasileiro' nos planos do 'Programa de Emergência' do Ministério da Educação e Cultura, a frente do qual, encontrava-se então, o professor Darcy Ribeiro. Tinha por título 'Estudos Sociais na Escola Primária'"<sup>17</sup>.

---

15. MICHAELIS, John V., "Estudos Sociais para crianças numa democracia", Porto Alegre, Ed. Globo, 1967, pág. 12.

16. Ibid., pág. 14.

17. ISSLER, Bernardo, "A Geografia e os Estudos Sociais", tese de doutoramento, 1973, pág. 209.

Nesta época era generalizado o emprego do termo Estu  
dos Sociais para definir uma área curricular da escola primária  
no Brasil, a qual teve desde sua implantação as mesmas preocu  
pações com a formação cívica do educando, com sua atuação efi  
ciente na comunidade, como as já observadas em relação à educa  
ção americana.

No livro de Delgado de Carvalho, escrito em 1957, Es  
tudos Sociais aparecem com papel importante na função sociali  
zadora desempenhado pela educação : "ao amoldar o indivíduo à  
vida social da família, do meio, da sociedade a que pertence,  
a Educação desempenha um papel de socialização ... São exata  
mente as ciências morais que se incumbem de formar e aparelhar  
o indivíduo que vai enfrentar a instabilidade e os riscos da  
sociedade em que vive. Eis, pois, o problema de Estudos Sociais  
isto é, da parte mais prática das ciências morais ..."<sup>18</sup>. A  
formação obtida através de Estudos Sociais repercutiria nas  
atitudes tomadas pelo indivíduo : "o radicalismo, o partidaris  
mo incondicional, o extremismo das soluções, longe de favore  
cer a compreensão internacional e a paz, criam os problemas que  
procuram resolver a violência e a agressão. Os Estudos Sociais  
disciplinam a ação criadora sem cerceá-la"<sup>19</sup>.

A presença de Estudos Sociais nos currículos das esco  
las brasileiras variou bastante, aparecendo quando dispositivos  
legais ou aberturas surgidas com estes dispositivos o permi-

---

18. CARVALHO, Delgado de, "Introdução Metodológica aos Estudos Sociais",  
Rio de Janeiro, Agir, 1957, pág. 11.

19. Ibid., pág. 69.

tiam. Em 1959, uma portaria do MEC, de 2 de janeiro, possibilitava o funcionamento de classes experimentais no curso secundário. Nos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul foram incluídos Estudos Sociais em algumas escolas, a partir da portaria acima referida.

Pela lei número 4024 de 1961 que traçava Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estudos Sociais passaram a figurar entre as disciplinas optativas sugeridas pelo Conselho Federal de Educação, para o Ensino Médio. Surgem currículos de escolas experimentais incluindo Estudos Sociais como área integradora dos conteúdos de História e Geografia, basicamente : Colégio de Aplicação da USP, Ginásios Vocacionais, Ginásios Experimentais Pluricurriculares. Os Ginásios Vocacionais, segundo relatórios da experiência desenvolvida, conceberam Estudos Sociais como área núcleo, integrando e dinamizando o conteúdo de várias disciplinas - com a participação básica de História e Geografia - e tendo como principais objetivos : "por o adolescente em contacto com o mundo que o cerca; desenvolver a capacidade para a discussão e elaboração de trabalho em equipe; acentuar e elevar na formação espiritual dos adolescentes, a consciência humanística; desenvolver no educando a capacidade de estudar, interpretando com senso crítico o que viu, leu e ouviu; promover a valorização do elemento humano, desenvolvendo atitude de aceitação para com as diferentes raças, crenças e nacionalidades"<sup>20</sup>, entre outros.

---

20. BALZAN, Newton Cesar, "Estudos Sociais - Opiniões e Atitudes de Ex-Alunos", tese de doutoramento, 1973, pág. 21 a 23.

O Parecer 853, elaborado pelo Conselho Federal de Educação e aprovado em 12/11/71, fixou o Núcleo Comum para os currículos do ensino de primeiro e segundo graus, que passou a se constituir de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Estudos Sociais incluem obrigatoriamente Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil e tem como objetivo geral "o ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo em que não só deve viver, como conviver, sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil, na perspectiva atual de seu desenvolvimento", como explicita o mesmo Parecer 853 do C.F.E. Em Estudos Sociais "... o fulcro do ensino, a começar pelo 'Estudo do Meio', estará no aqui e agora do mundo em que vivemos, e, particularmente do Brasil e do seu desenvolvimento (...) O legado de outras épocas e a experiência presente de outros povos, se de um lado devem levar a compreensão entre os indivíduos e as nações, tem que de outra parte contribuir para situar construtivamente o homem em sua circunstância"<sup>21</sup>.

Organização Social e Política do Brasil foi introduzida para reforçar esta última função de Estudos Sociais : "vinculando-se diretamente a um dos três objetivos do ensino de primeiro e segundo graus - o preparo ao 'exercício consciente da cidadania' - para OSPB e para o Civismo devem convergir, em maior ou menor escala, não apenas a Geografia e a História co

---

21. C.F.E., "Pareceres Básicos", Belo Horizonte, Ed. Mai, 1975, 1.<sup>a</sup> edição, págs. 75 a 99.

mo todas as demais matérias, com vistas a uma efetiva tomada de consciência da Cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional"<sup>22</sup>.

Como não poderia deixar de ser, regulamentações de disposições mais amplas - no caso, a Lei nº 5692 - só podem desdobrar e especificar as considerações gerais contidas nestas disposições. Assim, na própria Resolução nº 8, no segundo parágrafo do artigo 3º, encontramos a orientação para que o ensino deva ajustar-se "... aos objetivos mais amplos estabelecidos no artigo 1º da Lei nº 4024, de 20/12/61, e artigos 1º, 17 e 21 da Lei nº 5692 de 11/8/71, inserindo-se harmônicamente na Política Nacional de Educação".

O artigo 1º da Lei nº 5692 estabelece exatamente o objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus que é "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania", objetivo este que de algum modo, explícita ou implicitamente está presente em todos os desdobramentos - fixação de Núcleo Comum, definição de objetivos das matérias etc. - decorrentes das reformas no sistema educacional propostas pela Lei 5692.

---

22. C.F.E., "Pareceres Básicos", Belo Horizonte, Ed. Mai, 1975, 1.<sup>a</sup> edição, págs. 75 a 99.

Desde sua fixação como integrante do Núcleo Comum para o ensino de 1º e 2º graus, em 1971, Estudos Sociais têm sido alvo de críticas por parte de educadores em geral, pelo caráter disciplinar que adquiriu na prática substituindo, com um conteúdo específico, as matérias de História e Geografia - experiência significativamente diferente da desenvolvida nos Colégios Vocacionais onde Estudos Sociais desempenhavam a função de uma área - núcleo integrando conteúdos de disciplinas que se mantinham como campos autônomos - sendo ministrada por um professor pretensamente polivalente, redundando em inegável empobrecimento da formação do aluno.

A insistência nestas críticas e as pressões exercidas por diferentes setores da educação, resultaram na retirada de Estudos Sociais da sétima e oitava séries do primeiro grau - como era proposto inicialmente pelos órgãos oficiais - mantendo-se História e Geografia nestas mesmas séries.

Recentemente, por volta de setembro de 1980, as discussões sobre Estudos Sociais se intensificaram com a notícia da existência de um projeto, já com parecer favorável, criando nas universidades o curso de licenciatura plena em Estudos Sociais - englobando História, Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil - de autoria do professor Paulo Nathanael Pereira de Sousa, membro do Conselho Federal de Educação.

Nesta proposta, os futuros professores de História, Geografia, Estudos Sociais e OSPB seriam formados através de um curso de Estudos Sociais com habilitações plenas nestas dis

ciplinas.

História e Geografia, portanto, seriam transformadas em habilitações dos cursos unificados de Estudos Sociais. Quanto às Ciências Sociais ficariam estritamente vinculadas à investigação e à pesquisa, e não ao ensino<sup>23</sup>.

Segundo declarações do autor do projeto, estas mudanças superariam o insatisfatório amontoado de conteúdos e a deficiente formação do professor polivalente vividos pelo sistema de ensino com a implantação de Estudos Sociais.

As críticas e restrições a este projeto se fizeram ouvir imediatamente após sua divulgação, manifestas por educadores e professores de História e Geografia, de maneira generalizada.

Vários debates foram organizados e entre eles o promovido pelo jornal "Folha de São Paulo"<sup>24</sup> - e publicado pelo mesmo em 2 de novembro de 1980 - que reuniu diversos professores

---

23. Esta desvinculação aparece já em material referente à história dos Estudos Sociais em seu país de origem, os Estados Unidos. No trabalho de Michaelis, escrito em 1956, quando é abordado o significado dos Estudos Sociais para a formação de "atitudes democráticas" aparece a distinção: "Estudos Sociais são aqueles partes das Ciências Sociais que selecionamos para fins de instrução... As Ciências Sociais são estudos acadêmicos e adiantados das relações humanas, ao passo que os Estudos Sociais constituem uma área de currículo semelhante às áreas da linguagem". Michaelis, John, op. cit. pág. 5.

Também na história dos Estudos Sociais no Brasil esta desvinculação esteve sempre presente: no livro de Delgado de Carvalho, escrito em 1957 aparece a separação entre os objetivos das Ciências Sociais e os de Estudos Sociais, sendo que os destes últimos seriam "não propriamente a investigação, mas sim o ensino, a vulgarização. O seu propósito não é fazer progredir a ciência, mas educar. Sem ser ciência normativa, as Ciências Sociais guiam os Estudos Sociais e os levam a conclusões práticas, instrutivas e úteis". Carvalho, Delgado de, op. cit., pág. 12.

24. As transcrições referentes ao debate, destacadas nas próximas páginas, referem-se às páginas 26 e 27, do jornal "Folha de São Paulo" de 2 de novembro de 1980.

ligados tanto ao ensino de primeiro e segundo graus, como de terceiro grau, e também o próprio autor do projeto.

Nesta ocasião foram levantados, mais uma vez, diversos aspectos negativos em relação a Estudos Sociais que, na prática, apesar de aparecer no texto legal como área, é uma disciplina ministrada por um único professor que deve trabalhar com conteúdos de campos de estudo bem diferentes como História, Geografia etc. Estes professores normalmente se formam através de licenciatura curta e "não vão poder fazer o que nós estamos fazendo, os formados em licenciatura específica de História ou de Geografia. Eles nem podem dar conteúdos de História e nem de Geografia, porque efetivamente não conhecem nenhuma das duas ciências, em condições de dar aulas", observa Zilda Maria Gricoli Iocoi, professora de segundo grau da rede estadual.

Esta situação certamente não seria corrigida ou superada pela licenciatura plena de Estudos Sociais proposta pelo professor Paulo Nathanael, pois, considerando-se a extensão do currículo pensado, provavelmente as habilitações seriam ministradas aproximadamente em dois semestres, o que torna impossível o estudo aprofundado de uma ciência com método e objeto específicos no conjunto do curso de Estudos Sociais - História por exemplo, envolve Arqueologia, Pré-História, História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, História da América e do Brasil, Historiografia Geral e do Brasil, Etnografia e Etnografia do Brasil.

A pretensão de se atingir a integração de conteúdos

através da polivalência foi rebatida também, no mesmo debate, por Manuel Seabra, diretor da Associação dos Geógrafos do Brasil : "no nível da Ciência, discutem-se hoje os problemas causados ao conhecimento pela longa existência, já, das ciências parcelares da sociedade ou da natureza. Esta discussão tem levado, como uma primeira prática de superação, à interdisciplinariedade, que não é a formação superficial de pesquisador polivalente, mas a tentativa de integração de conteúdos a partir de conhecimento profundo do especialista". A abordagem interdisciplinar é muito diferente da decantada "integração" de conteúdos pensada para a área de Estudos Sociais, porque nesta última situação quem trabalha visando esta "integração" é um professor só, que via de regra recebe pinceladas de informações sobre os diferentes conteúdos que deverá integrar na prática de aula.

Este trabalho em sala de aula no projeto proposto está desvinculado da atividade de pesquisa, na medida em que se deixa claro que Estudos Sociais se relacionam ao ensino, e História e Geografia - assim como as Ciências Sociais em geral - à pesquisa. "Para quem leva sério a Cultura, essa dicotomia não existe. Quem estuda, pesquisa; e quem pesquisa, estuda. E quem faz essas coisas de maneira integrada constrói a Cultura, leva a Ciência adiante e critica a sociedade pelo ângulo que a Filosofia pode nos oferecer" deixa claro Maria Nilde Mascellani no mesmo debate.

Esta desvinculação da pesquisa leva facilmente ao consumo e à vulgarização do conhecimento por parte de um profes

sor que não o elabora, que não o produz e, que tem em relação a este conhecimento um acesso mínimo, suficiente para sustentar uma pseudo-situação de ensino. Nestes termos, "o que se tem é um conteúdo absolutamente banal, mas com uma finalidade ideológica muito precisa. A História que se ensina é a História do vencedor; a Geografia que se ensina não tem nada a ver com a estratégia de guerra da qual nós sabemos que ela nasceu. A Filosofia é abolida e em seu lugar está a Educação Moral e Cívica. Organização Social e Política do Brasil é um conceito, indica uma determinada posição teórica e política com relação ao social. A idéia do social a partir não da divisão, não da luta, não da diferença, mas a partir da organização. Portanto, a partir da idéia de harmonia. É toda assim a Educação brasileira", observa Marilena Chaui, professora do Departamento de Filosofia da USP, também participante do debate sobre o projeto de criação da licenciatura plena de Estudos Sociais.

As posições expressas neste debate, mais do que reações ao projeto discutido na ocasião, traduzem formas de desaprovação em relação aos Estudos Sociais que educadores e professores ligados à área das Ciências Humanas têm manifestado, generalizada e categoricamente, desde que se efetivou a implantação de Estudos Sociais nos currículos de primeiro e segundo graus - em alguns momentos com menor, em outros com maior intensidade.

Decididamente, a despeito da possibilidade de Estudos Sociais funcionarem como área integradora de conteúdos diferentes - como na experiência dos Colégios Vocacionais já citada

por nós - esta insistência na descaracterização de disciplinas com método e objeto de estudo próprios como a História, Geografia, Filosofia, Sociologia etc., traduzida pela criação de uma área discutível como Estudos Sociais, certamente tem uma finalidade essencialmente doutrinária e ideológica. O tratamento dado aos conteúdos veiculados - e explicitados pelos livros didáticos - têm uma direção clara, perceptível a quem se detiver sobre eles, analisando-os.

Associados a outros mecanismos de formação, o contato e assimilação destes conteúdos podem facilmente levar o aluno a incorporar a idéia de que "para ficar bem com a família e com o poder, deve ser um pacificador ou pelo menos um pacifista. Claro, o ensino faz o estudante se omitir da história, e acreditar que é preciso evitar estados de desequilíbrio, guerras, revoluções ... Então, o cidadão passa a ser definido como homem útil à pátria apenas se estiver orientado por determinados preceitos morais e religiosos. Como aceitar isso?"<sup>25</sup>.

### 3. CIDADANIA

A cidadania "é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem

---

25. MASCELLANI, M.N., "A História mente?", in Isto é de 01/03/1978, págs. 32 a 45.

o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao status. Não há nenhum princípio universal que determine o que estes direitos e obrigações serão, mas as sociedades nas quais a cidadania é uma instituição em desenvolvimento criam uma imagem de uma cidadania ideal em relação a qual o sucesso pode ser medido e em relação a qual a aspiração pode ser dirigida"<sup>26</sup>.

A citação de Marshall reforça a idéia de que a concepção de cidadania passa a ter uma configuração concreta na medida em que corresponde a expectativas de sucesso, de padrão ideal de comportamento de determinada estrutura social. Não se pode falar de cidadania em si com conotação a-histórica, sem contextualizar esta concepção. Neste sentido, a configuração da cidadania desenvolvida por nós neste momento será a aceita, a legitimada pela sociedade capitalista, de classes, já que é nela que se insere nosso objeto de análise, o livro didático, o qual, por sua vez, pode ser considerado um recurso para a difusão da ideologia dominante nesta sociedade, e como elemento desta, uma imagem de cidadão. Como vimos anteriormente, a edu

---

26. MARSHALL, T.H., "Cidadania, Classe Social e Status", Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1967.

Observação: É importante deixar claro que "Status" para Marshall não corresponde a um padrão, estilo ou modo de vida que um indivíduo tem ou ostenta em consequência de sua posição social; isto para ele é "status social". "Status" é usado por Marshall "... com o sentido que lhe é dado por Linton e Parsons, isto é, sem nenhuma referência necessária à posição hierárquica" (pág. 179). Nestes termos, pertencendo a uma comunidade, todo indivíduo, independentemente de sua posição social, teria o "status" de cidadão, com direitos e deveres iguais a todos que tivessem este mesmo "status".

cação, e portanto a escola, sobrevive institucionalmente num sistema social na medida em que cumpre seu papel fundamental de reforçar, de legitimar a ideologia dominante. Consequentemente, o material de apoio - no caso, os livros - utilizado para melhor desempenhar esta função, só pode estar coerente com as diretrizes básicas da ideologia que ajuda a legitimar. O mesmo raciocínio se aplica em relação aos elementos que contribuem na formação de um cidadão, veiculados nestes livros.

O conceito de cidadania pode ser desmembrado em três aspectos : elemento civil, elemento político e elemento social. A análise histórica do surgimento da cidadania permite localizar o aparecimento de cada um dos elementos em diferentes épocas. Os *direitos civis*, que correspondem aos direitos necessários à liberdade individual - liberdade de ir e vir, de imprensa, de pensamento e fé, de direito à propriedade, de direito à justiça etc. - formaram-se fundamentalmente no século XVIII. Os *direitos políticos* - de participação no exercício do poder político, como membro de um órgão político ou como eleitos dos representantes nestes órgãos - no século XIX. E o mais recente deles, os *direitos sociais* - implicam todos os direitos relacionados a um mínimo de bem estar social do indivíduo na sociedade - surgiram no século XX<sup>27</sup>.

---

27. Como observa o próprio autor desta "divisão histórica", T.H. Marshall, estes marcos têm que ser considerados com bastante elasticidade; é impossível fixar momentos rígidos e exatos para o surgimento de cada elemento da cidadania, inclusive porque em muitas situações históricas eles estão juntos, amalgamados. Para maior conhecimento de fatos e situações que marcaram a formação de cada elemento, ver T.H. Marshall, op. cit., p. 65 a 74.

A cada elemento da cidadania estão estreitamente ligadas determinadas instituições sociais. Assim, aos direitos civis, os tribunais de justiça; aos direitos políticos, partidos e associações políticas; aos direitos sociais, o sistema educacional e os serviços sociais.

Independentemente da conceituação de cidadania adotada por diferentes autores, seguramente dois pontos podem ser apontados como consensuais : cidadania corresponde a direito - e dever - à participação, e cidadania diz respeito a um sistema de igualdade. Ou seja, quando se trata de cidadania, trata-se, em última instância, da natureza da participação que o indivíduo tem na comunidade em que vive; e esta participação - mesmo que teoricamente apenas - é sempre possível em bases iguais para todos os cidadãos.

Assim, quando Marshall analisa o impacto da cidadania sobre o sistema de classes sociais, mesmo reconhecendo este último como um sistema de desigualdade, afirma que reivindicar o "status" de cidadão "... equivale a uma insistência por uma medida efetiva de igualdade, um enriquecimento da matéria-prima do "status" e um aumento do número daqueles a quem é conferido o "status" "<sup>28</sup>. Isto é, mesmo tendo por contexto a sociedade de classes com sua "desigualdade inerente" seria possível uma situação de igualdade alcançada através da cidadania, que carrega consigo uma "igualdade inerente".

A cidadania implica, exige "um sentimento direto de

---

28. MARSHALL, T.H., op. cit., pág. 76.

participação numa comunidade baseada numa lealdade a uma civilização que é um patrimônio comum. Compreende a lealdade de homens livres, imbuidos de direitos e protegidos por uma lei comum" <sup>29</sup>.

Na abordagem que desenvolve, sobre os efeitos da cidadania frente a desigualdade das classes sociais, Marshall em nenhum momento menciona que a cidadania alteraria fundamentalmente o sistema de divisão em classes da sociedade capitalista nem parece ser esta a sua preocupação na análise que faz : "a igualdade não se refere tanto a classes quanto a indivíduos componentes de uma população que é considerada, para esta finalidade, como se fosse uma classe. A igualdade de status é mais importante do que a igualdade de renda" <sup>30</sup>. O importante, nesta linha de análise, é que apesar de continuar existindo os desempregados, os menos favorecidos, exista uma igualação entre aquele e o empregado, entre estes e os mais favorecidos. Marshall afirma mesmo que, numa sociedade "fundamentalmente igualitária", desigualdades podem continuar existindo desde que sejam consideradas justas, não prejudiciais a "igualdade humana básica" - associada a participação integral na comunidade - que ele admite existir, e que estaria acima das desigualdades provenientes da situação econômica. É até mesmo interessante que elas se mantenham para continuar existindo "ambição social" que leva a uma competição sadia a qual, por sua vez, impul

---

29. MARSHALL, T.H., op. cit., pág. 84.

30. Ibid., pág. 94.

siona o sistema econômico-social. Assim, "as diferenças de status podem receber a chancela da legitimidade em termos de cidadania democrática, desde que não sejam muito profundas, mas ocorram numa população unida numa civilização única; e desde que não sejam uma expressão de privilégio hereditário"<sup>31</sup>.

O fato de pessoas diferentes receberem salários diferentes, não deve interferir no direito que todos têm de desfrutar as vantagens oferecidas por um sistema social. Afinal, "se o gerente pode ter um dia livre para assistir a um jogo de futebol, porque não o trabalhador? O gozo comum é um direito comum"<sup>32</sup>.

Esta condição de igualdade associada à concepção de cidadania é relativizada por Pizzorno que considera possível a atuação de um "sistema de solidariedade" sobre um "sistema de interesse"<sup>33</sup>, formando-se assim "áreas de igualdade": "dado

---

31. T.H. Marshall, op. cit., pág. 108.

32. Ibid., pág. 112.

33. Sistema de interesse: "... um sistema de ação com vistas ao interesse do ator"; "... por interesse de um indivíduo ou de um grupo (que chama remos ator, enquanto sujeito da ação), devemos entender convencionalmente seu 'distinguir-se' dos outros atores melhorando sua posição relativa com referência aos mesmos"; "... a situação normal é a de competição entre os membros do próprio sistema". O sistema econômico é um exemplo de sistema de interesses.

Sistema de solidariedade: "... um sistema de ação com vistas à solidariedade entre os atores". Tem como característica "a pertinência ao sistema, identificação com o mesmo - de um membro com o todo - a separação, e eventual contraposição e conflito em relação a outros sistemas"; "a ação ... se realiza em um âmbito de 'igualdade de participação'". A família, grupos de amigos, associações voluntárias são exemplos de sistema de solidariedade. - Pizzorno, A., "Participación y cambio social en la problemática contemporánea", Buenos Aires, Ediciones Siap, 1975, pág. 35 a 38.

que o sistema de interesse é um sistema de desigualdades, pode-se formar um sistema de solidariedade que atue sobre ele, na medida em que, em uma área de ação - por mínima que seja - as desigualdades são negadas"<sup>34</sup>.

Então sim, no interior do grupo solidário se configura uma igualdade que por sua vez possibilita uma ampla participação dos elementos do grupo, pois como deixa claro o autor, "*só se participa quando se está entre iguais*"<sup>35</sup>. É uma colocação que difere da de Marshall : a igualdade como condição de participação na sociedade está presente nos dois autores, mas enquanto Marshall admite a existência ampla desta igualdade entre todos os cidadãos, independentemente de sua posição social, para Pizzorno a igualdade aparece nos sistemas de solidariedade, ou seja, aparece em situações formadas em torno de um objetivo comum, onde as desigualdades deixam de existir, pelo menos circunstancialmente.

Inclusive, para Pizzorno, o fato de mais cidadãos terem direito a participação, amplia o espectro das desigualdades, pois, cada cidadão participa livremente com sua característica individual, ou seja, com suas propriedades, com sua renda, com seu prestígio, com a cota de poder que sua posição social lhe permite. Na escala de intensidade de solidariedade que possa existir, cidadania "pode ser considerada como nível mínimo de igualdade ... está situada na base dos processos de

---

34. PIZZORNO. A., op. cit., pág. 41.

35. Ibid., pág. 47.

igualação"<sup>36</sup>. Nestes termos, a condição de igualdade de participação não estaria diretamente associada à condição de cidadão, mas sim associada a determinadas situações geradas no interior de determinados grupos.

Desenvolvendo uma análise histórica da participação política Pizzorno elaborou uma tipologia que sintetiza os modos de participação com características e origens diferentes : o profissionalismo político; participação civil na política; movimento social; sub-cultura.

Por participação política Pizzorno entende não somente a participação em partidos, em associações políticas, em órgãos e processos eleitorais, mas toda a participação de classe, de grupos civis, através de diferentes meios de ação : "a participação política é uma ação que se cumpre em solidariedade com outros, no âmbito de um Estado ou de uma classe, com vistas a conservar ou modificar a estrutura (e portanto os valores) do sistema de interesses dominantes"<sup>37</sup>.

Entendida a participação política como as diferentes formas de ação dos membros de uma sociedade visando atuar sobre ela, a participação civil na política pode ser considerada o modo de ação, de participação do cidadão na sociedade como um todo. Pode se dar através de diferentes canais : ou criam-se grupos, associações que aglutinem os interesses dos participantes e que atuarão em consonância com a situação vigente;

---

36. PIZZORNO, A., *op. cit.*, pág: 41.

37: *Ibid.*, pág: 39.

ou através de movimentos externos, fora dos canais de participação normalmente aceitos, dando origem aos "movimentos sociais" e a "sub-cultura".

O movimento social propõe a substituição dos velhos valores - os vigentes - por novos. Surge na posição de reformador da sociedade civil. Configura uma participação com "fins universalistas" o que pressupõe ter o movimento "um sistema de valores que abarca e supera o anterior, como o universal o faz com o particular"<sup>38</sup>; os velhos valores adquirem qualidades particularistas em contraposição às quais se coloca a superioridade do universalista<sup>39</sup>.

O movimento social "nasce com fins de transformação em momentos em que o estado da sociedade já tende a expressar as premissas da transformação; seus fins são portanto uma resposta a ditas exigências da transformação"<sup>40</sup>.

O movimento sub-cultural, aceita ou "sofre" os valores da sociedade global, ao mesmo tempo em que cria paralelamente outros valores, a fim de que os membros do grupo não sofram os efeitos dos que lhes são desagradáveis, desfavoráveis. Normalmente o grupo se isola, reforçando uma área homogênea, onde todos se sentem iguais, não inferiores em consequência de determinado tributo (linguístico, étnico, de ocupação etc...),

---

38. PIZZORNO, A., op. cit., pág. 67.

39. Por exemplo, movimento social visando a afirmação de uma ordem social mais justa e igualitária, que não é explicável nem aplicável aos limites de determinada nação ou país, mas a um sistema sócio-econômico, de alcance universal.

40. PIZZORNO, A., op. cit., pág. 67.

que o diferencia do conjunto da sociedade. A subcultura constitui uma participação com "fins particularistas" : normalmente um grupo subcultural se sente em posição de inferioridade, sem condições de propor valores alternativos aos da sociedade global. Apesar de criar mecanismos de isolamento para sua melhor sobrevivência o membro da subcultura continua fazendo parte da sociedade global, no fundo "aceita as sentenças emanadas do jogo dominante de interesses; só trata de anular alguns de seus efeitos negativos para si e para outros ao seu redor"<sup>41</sup>.

Caracterizados assim, separadamente, movimento social e subcultura representam tipos ideais de participação, pois os dois modos de ação podem fazer parte de um mesmo grupo. Ambos se enquadram na participação "extra-estatal", ou seja, "alheia pelo menos em suas origens, aos fins do Estado"<sup>42</sup>, que se efetivam fora dos canais normais, 'legais' de participação, ao menos em princípio - depois pode ser absorvido pela estrutura global.

A participação civil na política através de ações inseridas no sistema estatal, expressa interesses "que recebem uma apreciação positiva no sistema dominante"<sup>43</sup>. Diferentemente dos movimentos de participação extra-estatal, este tipo de participação política visa, essencialmente, reforçar a estrutura social existente. A formação de grupos corporativos, as-

---

41. PIZZORNO, A., op. cit., pág. 66.

42. PIZZORNO, A., op. cit., pág. 70 a 75, sobre a "tipologia" de participação política elaborada pelo autor.

43. PIZZORNO, A., op. cit., pág. 73.

sociedades voluntárias, clubes de serviço, são indicadores deste tipo de participação.

A participação política pode ser explicada por dois modelos que agrupam basicamente as observações e análises realizadas sobre o tema : "o modelo da consciência de classe" e o "modelo da centralidade".

O primeiro tem como proposição básica que "a participação política é maior quanto maior (mais intensa, mais clara) é a consciência de classe"<sup>44</sup>. E a proposição geral do segundo é que "a participação política é maior quanto mais elevada é a posição social de um indivíduo"<sup>45</sup>.

Em relação ao primeiro modelo, é importante ressaltar que a consciência de classe só pode ser conhecida através da ação de classe - que é normalmente precedida de uma fase de análise da ação. Quanto mais profunda for a consciência de classe, maior será a participação política, ou seja, maior será a ação da classe; e quanto mais a ação se concretiza, mais fortalecida será a consciência de classe : "quanto mais uma pessoa participa com outros da ação, com vistas a certos fins coletivos, tanto mais ela adquire consciência destes fins e se sentirá então ainda mais impulsionada a participar"<sup>46</sup>.

Como dissemos no início deste tópico, nossa preocupação central é com a atuação dos indivíduos numa sociedade de

---

44. PIZZORNO, A., op. cit., pág. 48.

45. Ibid., pág. 58.

46. Ibid., pág. 50.

classes, através de canais considerados "normais", "legais" de participação. Isto se explica pelo objetivo maior de nosso trabalho que é chegar à natureza da participação que é estimulada através de meios "legais", reconhecidamente integrantes do processo de difusão da ideologia dominante. Portanto, não temos por objetivo analisar ações que visam a substituição da situação social vigente ou movimentos coletivos de confronto com o sistema, para os quais seria aplicável o "modelo da consciência de classe". Por este motivo não nos estenderemos sobre este modelo de explicação da participação política na sociedade, nem sobre questões fundamentais relativas a ele como, em que momento se forma a consciência de classe, qual o meio mais profícuo para fortalecer a consciência e participação de classe<sup>47</sup>

O "modelo de centralidade" tem como elemento básico a posição social do indivíduo que é medida através de diferentes fatores como renda, profissão, instrução, nível de consumo ou através da composição destes fatores. A correlação entre esta posição social e a participação do indivíduo em um determinado grupo, deu origem a uma hipótese que usa a dimensão "centralidade - periféricidade" a qual se refere à "posição de que goza um indivíduo em um grupo, e admite que segundo ela se pode medir a maior ou menor proximidade em relação a um 'centro' des

---

47. Consideramos oportuno salientar que esta opção se deve exclusivamente ao objeto do presente trabalho assim como ao material de análise com o qual trabalhamos - livros didáticos reconhecidos oficialmente - e não a menor importância que damos a movimentos coletivos de transformação social.

Se houver interesse pelo "modelo de consciência de classe" ver PIZ-ZORNO, A., op. cit., pág. 48 a 55.

te mesmo grupo"<sup>48</sup>. Os diferentes quesitos de um indivíduo podem ser colocados em um "raio" diferente, graduável desde o centro até a periferia do círculo, que corresponde ao grupo. Assim, por exemplo, quanto maior a renda de um indivíduo, mais próximo do centro ele estará, isto é, mais integrado ao grupo, e, maior possibilidade de participação terá. Transferindo esta explicação referente a grupos, para a sociedade como um todo, "a participação política aparece como um tributo entre os demais, sujeito a mesma regra, previsível segundo o mesmo modelo e expressão da mesma estrutura fundamental"<sup>49</sup>.

A participação política é um dos tantos atributos das "pertinências civis" que podem ter os indivíduos que participam de uma sociedade. E como os demais, está altamente correlacionada com outras posições que o indivíduo ocupa. Assim, quanto mais elevada a posição social de uma pessoa, maior possibilidade terá de participar em decisões políticas, maior será sua chance de ocupar cargos oficiais etc. E quanto mais próximos do centro, os tributos, os papéis desempenhados por alguém tendem a juntar-se, a fundir-se como se fosse uma coisa única. O poder de influência que uma atividade possibilita a um indivíduo se reflete automaticamente sobre outras que ele desempenha : "... a experiência que se extrae de certa atividade se incorpora integralmente à experiência da atividade sucessiva; o poder que se realiza em certo âmbito de relações sociais se re

---

48. PIZZORNO, A., op. cit., pág. 57.

49. PIZZORNO, A., op. cit., pág. 58.

verte automaticamente sobre todos os demais âmbitos"<sup>50</sup>.

Por esta situação favorecida e pela experiência que acumula, o indivíduo terá maior capacidade e maior interesse em participar politicamente. Maior capacidade porque suas atividades em cargos "importantes" e o contacto com pessoas igualmente "importantes" permitem-lhe desempenhar com mais facilidade de atividades políticas. Maior interesse "porque as decisões políticas nas quais pode participar estão vinculadas de maneira específica aos problemas de sua posição pessoal dentro do sistema de interesses privados"<sup>51</sup>.

Nestes termos, se configura a estreita correlação existente entre a posição social do indivíduo e as possibilidades que lhe são "dadas" - de certo modo - de participação política. Quanto mais elevada é a posição social do indivíduo mais próximo do centro ele estará, e mais alto será o grau de sua integração no grupo. Quanto mais se sentir integrado, maior disponibilidade - e chances - para participação ele terá. Desde que esta maior integração - que pode ser compreendida pela maior proximidade do centro - está altamente correlacionada com a posição social do indivíduo, a participação política - que está estreitamente vinculada à integração do indivíduo no grupo - estará igualmente correlacionada com a posição social dele.

Pizzorno afirma, conclusivamente, que "a participação

---

50. PIZZORNO, A., op. cit., pág. 59.

51. PIZZORNO, A., op. cit., pág. 60.

política é expressão de pertinência a um certo grupo social; quanto mais segura é a pertinência, tanto maior será a participação política"<sup>52</sup>. E ainda, "quanto mais um indivíduo está inserido em um grupo homogêneo, tanto maior, em igualdade de condições será sua participação política"<sup>53</sup>.

A participação dos indivíduos nas decisões políticas - entendidas globalmente, envolvendo decisões relativas às necessidades básicas da sociedade, ao bem-estar social, aos rumos políticos etc. - é um elemento fundamental no exercício da cidadania. Até o momento, implícita ou explicitamente, este elemento esteve presente em praticamente tudo que se escreveu sobre cidadania neste trabalho.

Pode-se afirmar que, toda vez que se trata do exercício de cidadania - mesmo com objetivos diferentes, visando a preservação ou transformação de uma situação existente - trata-se da participação do indivíduo no processo de definição dos rumos da sociedade em que vive, através de diferentes níveis e formas de atuação possíveis.

Entendemos a possibilidade de participação numa sociedade dividida em classes sociais, essencialmente condicionada pela posição que o indivíduo ocupa nesta estrutura social.

Em uma sociedade capitalista as decisões são polarizadas, centralizadas no âmbito da classe dominante. Esta possui e controla os principais mecanismos de elaboração e difusão

---

52. PIZZORNO, A., op. cit., pág. 62.

53. Ibid., pág. 61.

da cultura e das ideologias existentes. Exerce um grau decisivo do poder e de controle sobre os meios de decisão política, tanto fora como no interior do Estado. Atua fora e sobre o Estado através de pressões que fazem às empresas e organizações - políticas, sociais, culturais - criadas e mantidas por esta classe. E atua no interior do Estado através da representação direta nas cúpulas políticas, administrativas etc...

Os indivíduos com melhores posições na hierarquia vertical da divisão do trabalho - e do capital - são também os melhores colocados na hierarquia das tomadas de decisões e do poder, sendo alijados do processo decisório aqueles que não se incluem nestas posições privilegiadas da estrutura social, e que representam a maioria dos seus membros.

A explicação dada no interior do "modelo da centralidade" de que o indivíduo melhor colocado socialmente teria maior experiência e interesse em participar politicamente, ao nosso entender, não satisfaz plenamente. O que nos parece mais real é que os "escolhidos" para participarem das decisões que afetam uma sociedade, naturalmente seriam os que participam - ou têm relação - das classes que detêm o poder nesta sociedade ou seja, as classes dominantes. Seria um tanto irracional pensar que grupos com interesse na preservação de uma determinada estrutura sócio-econômica possibilitassem a efetiva - e não aparente - participação de grupos com interesses contrários aos seus - por não desfrutarem dos privilégios desta situação.

Nestes termos, considerados altamente questionável a posição de que os direitos de cidadania - e consequentemente

de participação - são iguais a todos aqueles que fazem parte de uma mesma sociedade, especialmente de uma sociedade capitalista, baseada na divisão em classes sociais, um sistema incontestavelmente desigual.

É justamente este aspecto dinâmico da cidadania, ou seja, a possibilidade de participação e atuação sobre uma dada situação social que pode ter o indivíduo, o que nos preocupa prioritariamente. Nossa preocupação não é um conceito específico, exato, estruturado de cidadão - ou cidadania - mas sim o papel que este cidadão possa vir a desempenhar no processo histórico de transformação social, em decorrência do grau e da qualidade da sua participação.

Se os que têm maior possibilidade de participação são os que usufruem de posições sociais mais elevadas; se mesmo com possibilidades hipoteticamente iguais cada indivíduo participa com seus quesitos pessoais, com seu poder - ou não - de influência; como é possível acreditar na participação de todos os cidadãos, ou de sua maioria, se estes são os que integram as classes sociais mais baixas, ocupam as posições sociais "menos importantes" e, conseqüentemente, não têm acesso às tomadas de decisões a não ser em um nível aparente, dissimulando uma participação real, conseqüente - o que caracterizaria de fato um processo histórico de participação nas decisões relativas à sociedade em que se vive ?

## CAPÍTULO II

### METODOLOGIA

#### 1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A ELABORAÇÃO DOS INDICADORES DE ANÁLISE DE LIVROS DE ESTUDOS SOCIAIS

Nos diferentes momentos em que abordamos diretamente o termo "cidadania", nos ficou claro que ele está sempre estreitamente relacionado com a noção de participação. Seja enquanto abordagem teórica, seja enquanto justificativa para leis que reformam o ensino, seja enquanto objetivo da área de Estudos Sociais, especificamente, a preocupação com o exercício da cidadania desemboca na preocupação com a qualidade da participação do cidadão a que se refere, independentemente da perspectiva em que é focalizada. Mesmo que em algumas ocasiões vejamos o exercício da cidadania encarado como ação ajustada, "equilibrada", atuando no sentido do aprimoramento e fortalecimento de situações existentes, ou, diferentemente, como ação questionadora, no sentido de transformação de situações sociais consideradas injustas ou incorretas, as concepções têm sistematicamente como pressuposto a participação social do indivíduo no meio que o cerca.

Ao elaborarmos estes quadros de referência, em função da nossa preocupação com o que seria o exercício da cidadania expresso através de um instrumento particular, o livro didá-

tico de Estudos Sociais, pareceu-nos claro que não poderíamos ignorar ou deixar de lado qualquer caminho que nos levasse até, ou passasse por, formas de participação, entendida de maneira global.

Nestes termos, nossa preocupação em tornar o mais explícito possível o significado de cidadania - e cidadão - insistentemente presente nos limites de Estudos Sociais através dos livros didáticos, desembocou na construção de itens de análise gerados praticamente a partir de um dado abrangente, subjacente a todos eles que é a participação. Em última instância estaríamos buscando detectar se o livro didático - através de diversos caminhos - estimula a participação do aluno no meio em que vive e qual seria a natureza desta participação - se conservadora, se inovadora, se transformadora etc...

Definimo-nos pela análise do conteúdo destes livros, numa abordagem qualitativa, onde através da leitura atenta de todos os volumes inseridos no nosso universo de pesquisa, destacariamos as passagens que se relacionam de algum modo - estimulando ou desestimulando, em última análise - com formas e possibilidades de participação. Para o levantamento destas passagens, destes trechos dos livros, elaboramos sete indicadores de análise, frutos das preocupações até aqui expostas.

Estas categorias são de certo modo a "operacionalização" destas reflexões, o instrumental para a busca da concepção de cidadania veiculada nos livros didáticos de Estudos Sociais. Após várias etapas de trabalho, onde inicialmente foram levantados cerca de cinquenta itens para análise dos li

vros, envolvendo aspectos relacionados com o conteúdo propriamente dito, com expectativas em relação aos professores, com posturas metodológicas a elas recomendadas, com o "perfil" do aluno, com a relação professor - aluno, fomos redimensionando nosso trabalho situando-o mais claramente nos limites do que parece ser também a preocupação central do livro didático, ou seja, a formação de quem atua e atuará como cidadão na sociedade em que vive, o aluno<sup>1</sup>.

Como já destacamos anteriormente a preocupação com a participação do aluno - leitor durante o desenvolvimento do livro didático está subjacente a todas as categorias pensadas por nós. Assim sendo, seus significados parecem se sobrepor em certos momentos, na medida em que a perspectiva é sempre buscar como tal participação é encorajada, solicitada, variando os pontos de referência em relação aos quais é focalizada em cada situação diferente, como : colocações feitas no texto de leitura, a abordagem da realidade desenvolvida pelo autor, a natureza das atividades propostas etc...

Estes indicadores foram construídos dinamicamente, não foram estabelecidos a priori, mas sim a partir da complementação entre aspectos já pensados por nós e outros que a leitura inicial de alguns livros didáticos - feita com esta finalidade

---

1 . Como esclarecemos várias vezes neste trabalho, não absolutizamos a importância do livro didático na formação global do educando, mas, por outro lado, não podemos deixar de reconhecer o marcante papel que atualmente desempenha nesta formação, configurando propriamente o conteúdo - e até a metodologia - de uma disciplina cursada pelo aluno durante vários anos em sua escolarização.

ia nos apresentando. Os próprios livros didáticos nos forneceram importantes elementos na construção das categorias e por isso mesmo, elas se explicitam melhor à medida em que desenvolvemos a análise dos livros propriamente dita, destacando trechos relacionados a cada uma delas.

As categorias por nós elaboradas para análise de livros didáticos de Estudos Sociais são :

1. Nível de abordagem da realidade
2. Valores e opiniões explícitos - ou implícitos - no texto
3. Orientação para o desenvolvimento de atitudes inovadoras, por parte do aluno, no meio em que vive
4. Estímulo à criatividade
5. Valorização da opinião do aluno
6. Valorização do desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno
7. Oportunidades para reformulação de idéias apresentadas no texto a partir de experiências e vocabulário próprios do aluno

#### 1. NÍVEL DE ABORDAGEM DA REALIDADE

A perspectiva de atuação em determinada realidade está altamente relacionada ao que conhecemos desta realidade e ao como o conhecemos.

O mundo real pode ser abordado - obedecendo a diferentes concepções de quem o faz - tanto de maneira estática, fragmentada, sem interação entre suas partes, limitada ao aparente, como de maneira dinâmica, interrelacionada, voltada para o

real - que precisa ser buscado sob o aparente.

No primeiro caso, a preocupação seria em direção à descrição, enumeração, catalogação dos elementos do real - uma "fotografia" da realidade, enfim. O posicionamento dos indivíduos frente à realidade seria resultado da interação que eles estabelecessem com ela : a percepção de um meio estanque, fragmentado em aspectos desvinculados entre si, aparentemente feito, acabado, dificilmente lhes forneceria elementos para a visualização de uma atuação efetiva sobre este meio.

No segundo caso, a preocupação seria em direção à explicação, à busca das relações entre os dados da realidade, à transformação do real. E nesta perspectiva, inevitavelmente estaria incluída a participação dos indivíduos - entendida amplamente - neste processo dinâmico. As possibilidades de intervenção estariam abertas em decorrência da própria postura assumida frente à realidade, em decorrência do espaço que se abre quando se toma a realidade como algo em permanente construção e movimento.

Através desta categoria de análise pretendemos explicitar, basicamente, qual dos dois caminhos para a abordagem do real os autores de livros didáticos de Estudos Sociais assumem quando elaboram textos e atividades dirigidas a alunos em uma faixa etária de 7 a 12 anos, aproximadamente.

## 2. VALORES E OPINIÕES EXPLÍCITOS - OU IMPLÍCITOS - NO TEXTO

Seria no mínimo ingenuidade pretender que um texto se

ja isento dos valores de quem o escreve. Parece-nos claro que as posições que um determinado autor expressa, são reflexo de sua concepção de mundo. Quaisquer investigações sobre quaisquer objetos são permeáveis às influências destas concepções e posturas metodológicas.

Mas não é destes valores, destas concepções que tratamos nesta categoria. O que nos levou a construí-la foi perceber a estreita relação entre a ênfase dada a determinados valores de maneira emocional, passional até, e a intenção de se formar alguém numa determinada - e pretensamente a única - direção.

Não nos parece fazer sentido que em um texto com finalidades educacionais figurem opiniões, noções essencialmente pessoais e subjetivas do autor, as quais ainda são objeto de avaliação, incluídas nos exercícios de fixação do conteúdo. Entendemos que um texto didático deve ter compromisso, tanto quanto possível, com a abordagem real do objeto tratado.

Para melhor compreensão do que dissemos acima, destacamos o seguinte trecho de um capítulo :

"Televisão - boa ou má companheira ?

. algumas de suas qualidades: - (...) informar o que esteja acontecendo, na mesma hora, em qualquer parte do mundo. Levar-nos a amar cada vez mais o Brasil".

(Julierme, 6.<sup>a</sup> série, pág. 17)

A última frase indiscutivelmente não tem o menor sen

tido para a explicação das qualidades da televisão<sup>2</sup>, em termos objetivos. Podemos sentir claramente que esta é uma opinião pessoal, uma colocação emocional do autor e que não deveria constar de um texto com finalidades didáticas, componente de um processo de ensino e que será objeto de estudo por parte de inúmeros estudantes. Assim colocado, o texto adquire um caráter essencialmente pessoal e valorativo, inadequado para o que se propõe.

Opiniões colocadas desta maneira, em contextos semelhantes ao do exemplo citado é o que estaremos destacando, essencialmente, ao submeter os livros didáticos a esta categoria de análise.

### 3. ORIENTAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES INOVADORAS, POR PARTE DO ALUNO, NO MEIO EM QUE VIVE

Mesmo supondo que alguns textos despertem no leitor disponibilidade para ações que transformem situações por ele vividas e que, de algum modo, se lhe parecem insatisfatórias, pelas características de engajamento e funcionalidade dos livros didáticos em relação à situação política e educacional de modo geral, o máximo que poderíamos procurar neles seriam momentos de estímulo ao aluno em direção a atitudes inovadoras

---

2 . Podemos assegurar pelo conhecimento da obra do autor, que seu objetivo também não é uma possível colocação crítica em relação as condições excepcionalmente boas da realidade brasileira mostradas pela televisão - especialmente por certas emissoras.

sobre o meio em que ele vive - e não atitudes radicalmente transformadoras.

Isto porque não poderíamos nos propor a detectar um elemento que, em momento algum, pela própria natureza do objeto estudado - o livro didático de Estudos Sociais - faz parte de suas proposições.

Atitudes inovadoras podem ser consideradas aquelas que trazem consigo formas e caminhos diferentes de atuação sobre determinada situação, sem necessariamente implicar em transformação radical da mesma. Contudo parece-nos certo que um bom início para a efetivação de transformações em níveis diversos, pode ser o cultivo constante de atitudes de inovação, de indagação, de não aceitação passiva por parte dos educandos em relação a tudo que venham a conhecer.

Poderíamos considerar os recursos da educação renovada - e de outras colocações semelhantes - como inovadores : implicam em uma postura mais ativa, mais dinâmica dos agentes do processo de ensino e aprendizagem, não significando estas características, necessariamente, que esta postura seja de transformação frente a situações vividas e estudadas. Recursos e materiais "modernos" não são suficientes para o desenvolvimento de uma prática educativa transformadora. Por isso mesmo não é raro observarmos, por exemplo, professores usando recursos pedagógicos "liberais", avançados, para transmitir idéias e concepções reacionárias, anti-transformadoras e até mesmo autoritárias.

Assim, considerando que poderíamos encontrar orienta

ções em direção a "atitudes inovadoras" nos limites do livro didático - na medida em que elas subsistiriam, não seriam conflitantes com as proposições básicas do material didático enquanto um componente do processo educacional como um todo - partimos em busca delas, as quais, no universo de nossa pesquisa, se constituem em elementos fundamentais na medida em que têm estreita relação com o possível nível de participação do indivíduo na sociedade.

Buscamos atentamente a existência desta orientação nos livros, na perspectiva de destacar análises, interpretações, avaliações de situações desenvolvidas pelos autores que potencialmente despertariam no aluno a disponibilidade para a atuação nestas situações; ou, ao contrário, a inexistência desta orientação, sugerindo - mesmo que indiretamente - que as possibilidades de atuação e alteração praticamente inexistem.

#### 4. ESTÍMULO À CRIATIVIDADE

Não entendemos, neste nosso trabalho, criatividade como uma prática totalmente inédita, onde o aluno descobriria e "inventaria" realmente tudo que se relacionasse ao levantamento e resolução de determinado problema. Tal situação, mesmo que considerada válida do ponto de vista do desenvolvimento emocional e intelectual, exigiria, certamente, condições especiais para se efetivar : tempo ilimitado da situação específica de aula, desvinculação com programas previamente traçados, relativa despreocupação com a sequência das séries escolares,

e, indiscutivelmente, a não adoção de um livro didático que normalmente se propõe como generalizável e aplicável a quaisquer escolas e alunos. Assim reafirmamos que não é "desta" criatividade que falamos.

Nossa preocupação é essencialmente com uma situação que se contraponha àquela normalmente observada numa situação escolar regular, onde os alunos são orientados para os padrões convencionais de desempenho de tarefas. Os critérios para avaliar o fracasso ou sucesso em atividades escolares geralmente se baseiam no preenchimento de aspectos já enunciados pelas "autoridades" do processo ensino e aprendizagem - o professor, o orientador pedagógico, o autor de livros etc. - desenvolvendo nos alunos, quase que naturalmente, uma grande resistência a mudanças, inibindo atitudes novas que poderiam colocar em risco a sua aceitação no ambiente escolar.

Não pretendemos assumir e menos ainda explorar um determinado conceito de criatividade - já tão polêmico e discutível - mas sim deixar claro o que buscamos quando manifestamos nossa preocupação em verificar se existe ou não estímulo à criatividade nos textos de leitura e nas atividades propostas nos livros didáticos de Estudos Sociais. Pretendemos verificar em última instância, se idéias originais expressas pelo aluno; se a sua experiência individual colocada como ponto de partida para interpretações próprias; se a curiosidade em relação a fatos novos, são encarados positivamente, são encorajados nas atividades do livro didático - ou não.

Apesar da estreita ligação com a categoria número três -

"orientação para o desenvolvimento de atitudes inovadoras, por parte do aluno, no meio em que vive" - julgamos importante elaborar uma categoria isolada, especificamente relacionada com "criatividade", diferenciada daquela, na medida em que esta terá como ponto de partida, principalmente, as atividades, os exercícios propostos nos livros. Neste momento, as preocupações com relação a manifestações originais e próprias do aluno ao solucionar problemas aparecerão necessariamente, se existirem.

#### 5. VALORIZAÇÃO DA OPINIÃO DO ALUNO

Neste item, conservando a perspectiva de conhecer como as diferentes formas de participação do aluno são encorajadas pelo livro didático, o ponto de partida será o levantamento de situações que indiquem a valorização da opinião do aluno, por parte do autor.

Parece-nos certo que é impossível pensar em participação de alguém - em qualquer nível e grau - sem pensar na possibilidade deste alguém emitir suas opiniões próprias. Posicionar-se frente a fatos e idéias, construir interpretações e julgamentos, ter o direito e oportunidade de expressar-se, são condições imprescindíveis para a efetiva participação de um indivíduo em quaisquer circunstâncias. Não reduzimos participação à emissão de opiniões, mas esta é uma das condições para que aquela se concretize.

Serão destacadas as ocasiões em que de fato o autor pede que o aluno se pronuncie, que manifeste sua opinião, sua posição em relação ao assunto abordado no momento.

Não estamos pensando em condições ideais - e até ir reais - onde, a todo momento, em todos os passos do livro, fos sem solicitadas as opiniões do aluno, mas pensamos ao menos na possibilidade de manifestação delas em situações diretamente relacionadas ao educando, em que ele pudesse contribuir com pontos de vista e experiências pessoais.

#### 6. VALORIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES IN TELECTUAIS DO ALUNO

A efetiva participação de um indivíduo na sociedade em que vive tem como condição importante o conhecimento e compreensão desta sociedade.

Tal conhecimento não deve ser pensado especificamente em termos de níveis complexos de explicação do real, de capacidade de elaboração de conceitos em relação ao real, mas sim em termos gerais, de interação com a realidade, "trabalhando sobre" ela de diferentes formas, conforme a "idade" emocional e intelectual do indivíduo.

Acreditamos que se esteja construindo conhecimento do real na medida em que se observa, analisa, interpreta, estabelece relações, sintetiza, generaliza, enfim, que se "trabalha sobre" o que se está pretendendo conhecer.

O contacto superficial e mecânico com dados da realida

dade pode resultar em interpretações e posicionamentos inconsistentes frente a ela, os quais não subsistiriam a um questionamento razoavelmente estruturado. As chances de participação de uma pessoa com formação desta natureza seriam certamente limitadas ou, provavelmente, marcadas pela superficialidade nas tomadas de decisão frente a problemas reais.

Estas preocupações transpostas para os limites de um livro didático podem se configurar - ou não - especificamente na maneira em que o autor constrói e propõe as diferentes atividades que via de regra acompanham o texto de leitura - e nele próprio, também.

Nestes termos, no âmbito desta categoria estaremos trabalhando no sentido de perceber em que medida - para a compreensão do texto e para execução de exercícios propostos - o aluno é solicitado a observar, interpretar, analisar, sintetizar etc.; em que medida o aluno é estimulado a participar efetivamente das atividades sugeridas no livro. Ou, pelo contrário, se é dirigido no sentido de dar respostas mecânicas a exercícios reprodutores de trechos do texto, em detrimento da observação sistemática, da análise e interpretação das experiências vividas e/ou conhecidas.

#### 7. OPORTUNIDADES PARA REFORMULAÇÃO DE IDÉIAS APRESENTADAS NO TEXTO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS E VOCABULÁRIO PRÓPRIOS DO ALUNO

A consciência que se tem da dinamicidade da construy

ção do mundo real e da possibilidade de participação neste processo, pode se revestir de diferentes formas e se manifestar em diferentes momentos. Quaisquer oportunidades que possam abrir espaço para o indivíduo se colocar, participar e interferir sobre determinadas situações, devem ser propiciadas, através dos mais diferentes mecanismos.

Pensando nas condições que um livro didático pode oferecer, a possibilidade do aluno interagir efetivamente com o objeto de estudo, e especificamente, a possibilidade do aluno interpretar e reformular a partir de referenciais próprios o texto que lê, podem significar oportunidades a mais de desenvolver e exercitar a disponibilidade para agir sobre situações que se lhe apresentam; e também, quando são aproveitadas suas experiências pessoais, de ampliar a capacidade de observação e interpretação da realidade imediata.

Em nossa perspectiva, a orientação para o desenvolvimento destes aspectos junto ao aluno responde, de certo modo, às preocupações com a estimulação de diferentes formas de participação, levando-o a não aceitar, passivamente, a intocabilidade e imobilidade de uma situação dada.

Não seria correto identificar a reformulação de um texto pelo aluno a partir da incorporação de vocabulário e experiências próprias dele, simplesmente. Mesmo assim, não se pode deixar de reconhecer a relação existente entre o fato de reelaborar o que leu, de "reescrever" o texto com construções próprias - o que é importante, inclusive para se ter conhecimento do que compreendeu sobre o assunto tratado - e o fato de

ter participado de algum modo, de ter acrescentado algo de seu, pessoal, num texto aparentemente estático e, muitas vezes, distante de sua vida real.

## 2. PROCEDIMENTO

Fixados os indicadores de análise que seriam aplicados aos livros didáticos, tornou-se necessário delimitar o conjunto de livros que seriam objeto desta análise.

Não nos pareceu pertinente selecionar quaisquer livros de Estudos Sociais - por exemplo, os editados por determinadas editoras num certo período, determinada coleção de autores etc. - porque nossa preocupação foi, desde sempre, com a formação que o aluno estaria recebendo efetivamente, através dos textos didáticos. Assim, nossa preocupação se volta para livros que estejam sendo de fato lidos pelos alunos, o que confere àqueles amplas possibilidades de influir na formação destes<sup>3</sup>.

Optamos, então, pelo critério de livros mais usados nas escolas oficiais de primeiro grau do município de Piracicaba, durante o ano de 1978.

---

3 . Insistimos que temos conhecimento de estarmos destacando um dos elementos que compõem o processo de escolarização, e ainda mais, um dos elementos entre os muitos que influem na formação de um indivíduo vivendo em sociedade. Mas tal opção se nos apresenta como condição para evitar a superficialidade do trabalho: seria impraticável abordar, individualmente, todos os componentes de uma realidade educacional e estudá-los com profundidade.

Escolhemos a cidade de Piracicaba pela facilidade que a pesquisadora tem de acesso às fontes de dados, pelo fato de residir naquela localidade. Independentemente disso, Piracicaba, cidade com aproximadamente 230 000 habitantes, com uma rede de ensino bastante desenvolvida integrando a 5.<sup>a</sup> Divisão Regional de Ensino do Estado de São Paulo, com sede em Campinas, pode ser considerada uma cidade representativa das condições médias do ensino nesta região.

Decidimo-nos pelas escolas oficiais por representarem melhor a orientação governamental em termos de ensino. As escolas não particulares têm menores chances de extrapolar ou diversificar as orientações dadas por órgãos ligados ao MEC, em termos de sugestões de currículos, de programas e até mesmo de indicações "indiretas" de livros didáticos : as escolas consideradas carentes recebem do IBEP, no início de cada ano letivo livros em grande quantidade, fato que praticamente determina a opção pela adoção e uso destes livros.

Pelas escolas oficiais, especialmente as de primeiro grau, passa a maior parte da população estudantil de uma cidade, o que pode significar a incorporação da orientação e do conteúdo difundidos nestas escolas, por maior número de pessoas. E deste processo de difusão de influências, certamente os livros didáticos são elementos significativos, atualmente.

Assim, os livros que comporiam nosso universo de pesquisa nos seriam indicados por dados colhidos junto a todas as escolas oficiais - das zonas urbana e rural - do município de Piracicaba. Os professores envolvidos na pesquisa seriam os de

Estudos Sociais atuando da 1.<sup>a</sup> à 6.<sup>a</sup> série do primeiro grau. Os de 7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> séries estariam excluídos pelo fato de que nestas séries Estudos Sociais não aparecem como disciplina, e sim História e Geografia - conforme relatamos em outra parte do trabalho.

## 2.1. INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

O instrumento utilizado para a coleta dos dados consistiu de um questionário por nós elaborado, que foi aplicado junto a todos os professores de Estudos Sociais das 33 escolas oficiais do município de Piracicaba - consideramos desnecessária a discriminação delas neste momento porque representam a totalidade da rede de ensino oficial de primeiro grau daquele município<sup>4</sup>.

Este questionário foi levado pessoalmente pela pesquisadora até as escolas, ocasião em que procurava ouvir os professores sobre os problemas relativos à área, tais como : dificuldade de atingir a pretendida "integração" dos conteúdos em Estudos Sociais, a maior facilidade, e até mesmo a necessidade - principalmente por falta de recursos mínimos nas escolas - de se adotar o livro didático para que cada aluno tenha material para se trabalhar em classe, problemas de desinteresse por parte do aluno etc., na perspectiva de obter uma visão a mais ampla possível da realidade das escolas a fim de desenvolver o

---

4. De qualquer maneira, esta relação encontra-se anexada no final deste trabalho.

presente trabalho.

Esta etapa de aplicação dos questionários - que era deixado nas escolas e então marcada uma data para o seu recolhimento, dada a impossibilidade dos professores responderem no mesmo dia, ou por estarem em aula na ocasião, ou pela diversidade do horário deles, no conjunto - foi bastante trabalhosa e também demorada, pois em muitos casos, foi necessário voltar inúmeras vezes às escolas em busca do instrumental não respondido por alguns professores.

## 2.2. DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O questionário dirigiu-se ao professor, individualmente, o qual deveria respondê-lo a partir de sua experiência em cada uma das diferentes séries e diferentes escolas em que trabalha, se fosse o caso - esta situação é mais comum entre professores de quinta e sexta séries, quando são responsáveis pela disciplina nas duas séries e, frequentemente, em mais de uma escola.

As questões foram elaboradas com a preocupação de se conhecer a posição do professor frente à escolha e adoção do livro didático e à importância que este tem em seu trabalho, e não tanto de se obter uma "análise interna" do material didático por parte do professor - se é completo, se está adequado à realidade da escola, se é adequado à faixa etária dos alunos aos quais se destina etc...

O questionário distribuído entre os professores de Estudos Sociais das escolas oficiais de Piracicaba é o seguinte:

Escola : \_\_\_\_\_

Área : \_\_\_\_\_

Disciplina(s) : \_\_\_\_\_

Grau : \_\_\_\_\_ Séries : \_\_\_\_\_

1. Qual a bibliografia básica consultada por você para preparar suas aulas ?

2. Você adota livro-texto em seus cursos ?

2.1. Se sua resposta for afirmativa, qual o livro-texto - ou quais os livros-texto - que você adota nas séries em que leciona:

(Observação: caso adote mais de um livro-texto em alguma série, acrescente os dados sobre os mesmos no próprio quadro abaixo).

Série	Título	Autor

2.2. Qual(is) o(s) critério(s) adotado por você na escolha dos livros ?

2.3. Você solicita aos seus alunos a compra do livro ?

2.4. As atividades desenvolvidas em classe são baseadas nas sugestões de atividades contidas no próprio livro ?

Justifique : \_\_\_\_\_

3. Se sua resposta for negativa, ou seja, você não adota livro

texto, qual o material didático usado por você em suas aulas ?

3.1. Por favor, justifique esta sua opção \_\_\_\_\_

O questionário foi aplicado junto a 194 professores de Estudos Sociais, atuando da primeira à sexta série, e as respostas obtidas referem-se à 167 deles<sup>5</sup>.

As respostas a estas questões nos forneceram dados sobre os livros mais usados pelos professores, tanto para a preparação de suas aulas como para a adoção de livros-texto junto aos alunos; sobre os critérios usados para a escolha deste material; sobre o uso do livro em sala de aula como referencial ou não - para as atividades propostas; e sobre outros materiais didáticos eventualmente usados pelos professores em classe.

A tabulação e análise dos dados coletados foram para nós extremamente enriquecedores e reforçaram as informações que tínhamos sobre o espaço - assustadoramente amplo - que o livro didático ocupa atualmente no processo de ensino e aprendizagem configurado em uma sala de aula.

Os 167 questionários analisados minuciosamente por nós, poderão ser objeto de estudos detalhados em oportunidade futura. No presente trabalho eles não se constituem um ponto de chegada, nem representam o núcleo dele. Significaram para nós importante ponto de partida, através do qual selecionamos nosso universo de análise, ou seja, selecionamos os autores cu

---

5 . Alguns questionários não foram devolvidos, apesar da insistente procura por parte da pesquisadora, que retornou várias vezes às escolas para recebê-los de volta, respondidos.

jos livros são realmente usados nas escolas e cujas mensagens veiculam efetivamente - mesmo que não incorporadas totalmente entre as crianças em idade escolar daquela região.

Nestes termos destacaremos dos dados coletados aqueles que tenham relação direta com nosso trabalho, aqueles que consideramos importantes para atestar a procedência e validade da seleção dos livros por nós assumida.

O livro didático vem ocupando um grande espaço no desempenho das atividades dos professores. De material de consulta do docente, atualmente tem definido o conteúdo de suas aulas, a metodologia usada nelas, e até mesmo a avaliação aplicada nos alunos. Prova disso é a porcentagem bastante alta - (78,6%), constatada na tabulação dos dados dos questionários, de professores que adotam livros-texto com seus alunos, em contraposição aos 21,4% que não os adotam.

Este indicador tem que ser associado fundamentalmente a outros dois, que são : grande parte dos professores (mais de 40%) usa o próprio livro-texto para preparar sua aula; ou, quando não é exatamente o mesmo livro usado em classe, recorre a livros de nível equivalente ao que leciona - por exemplo, adota na primeira série o livro de Idalina Ladeira Ferreira, e usa o de Déborah Pádua Mello Neves, também da primeira série, para complementar sua leitura. É bastante baixa a porcentagem (7,4%) dos que incluem livros de História ou Geografia, de segundo ou terceiro graus, em sua bibliografia básica para a preparação de aulas.

O outro aspecto é que 74,3% dos professores desenvolv

ve em suas aulas as mesmas atividades sugeridas pelo livro. Deste total, 37,1% as complementa a partir de outras fontes, não deixando de lado, no entanto, a orientação dada pelo manual.

Estes índices confirmam nossas colocações anteriores quanto às funções diversas que o livro didático preenche no momento, transformando-se em material de consulta e estudo para o professor, e até mesmo em material para seus procedimentos em aula.

Estes dados - que poderiam ser encarados como simplesmente quantitativos, sem condições de expressar um processo real de sala de aula - são reforçados globalmente pelas observações feitas por nós, diretamente, e pro licenciandos de Ciências Sociais quando realizam o Estágio de Prática de Ensino nas escolas de Campinas e região, o qual supervisionamos. As constatações variam muito pouco : o aluno tem seu livro, o qual deve estar com ele no período de aulas, e é usado para a leitura - silenciosa ou não, coletiva ou individual - feita em classe e para posterior execução dos exercícios propostos neste mesmo livro. Certamente algumas exceções são apontadas, mas ainda insignificantes para se contraporem ao procedimento da maioria dos professores da área de Estudos Sociais.

Mesmo quanto à relação dos livros mais usados por professores do município de Piracicaba, levantamentos informais feitos por nós e nossos alunos junto às várias escolas e livrarias de Campinas, indicam insignificantes variações de posições na listagem dos autores mais adotados - o que acontece, por exemplo, é o caso de determinado autor que foi indicado co

mo o segundo mais usado em Piracicaba, ser o terceiro mais usado em Campinas, ou outros casos semelhantes. Mas os livros adotados não variam significativamente de uma região para outra, o que é explicável se considerarmos, além da proximidade das duas cidades em termos de espaço e de características gerais enquanto componentes de uma mesma região geo-educacional, o esquema de comercialização das editoras que certamente visam a máxima ampliação de seu mercado consumidor, não se restringindo a uma cidade, especificamente.

Acreditamos que estas constatações confirmam ao nosso trabalho de análise uma dimensão mais ampla do que simplesmente a análise de livros usados especificamente nas escolas piracicabanas.

Os livros que receberam maior número de referências em nosso levantamento e que constituirão nosso universo de pesquisa, por ordem de indicação, são<sup>6</sup> :

De primeira a quarta séries do primeiro grau :

- "Estudos Sociais" - Débora Pádua Mello Neves
- "Estudos Sociais" - Idalina Ladeira Ferreira
- "Passeio pelo mundo de Estudos Sociais" - Mário Parisi e  
Joel Linck<sup>7</sup>

Na quinta e sexta séries do primeiro grau :

- "Estudos Sociais" - Julierme

---

6 . As referências bibliográficas de cada livro figuram na Bibliografia.

7 . Dependendo da série, a ordenação dos dois últimos autores sofre alguma alteração, mas não suficiente para alterar sua colocação entre os livros mais usados. É importante ressaltar a alta incidência de indicação em torno dos livros de Débora Pádua Neves, apontados sistematicamente em primeiro lugar, em todas as quatro séries.

- "Estudos Sociais" - Zoraide Victorello Beltrame
- "Estudos Sociais" - Wanda Jaú Pimentel
- "Estudos Sociais" - Jorge Brito, Joel Teixeira, Sérgio Guerra
- "Estudos Sociais" - Elian Alabi Lucci

Para a seleção destes autores associamos aos resultados da tabulação dos questionários - que nos mostraram a maior incidência de indicação sobre determinados livros - o fato de les se apresentarem em coleções, isto é, livros de primeira a quarta séries de um mesmo autor, e de quinta e sexta séries, idem<sup>8</sup>.

Assim, os autores selecionados foram oito, resultando um total de trinta<sup>9</sup> volumes que serão submetidos aos indicadores de análise por nós elaborados.

---

8 . Esta divisão em "blocos" de primeira à quarta, e de quinta e sexta séries justifica-se, pois os autores que elaboram livros didáticos para as quatro primeiras séries não são os mesmos, de modo geral, que os que elaboram para a quinta e sexta.

9 . Entre os cinco autores selecionados para quinta e sexta séries, quatro publicam o "Livro de Atividades", em volume separado do livro de leitura, e que também serão analisados.

## CAPÍTULO III

### ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE ESTUDOS SOCIAIS DO PRIMEIRO GRAU

Até este momento, no presente trabalho, manifestamos nossas preocupações frente à área de Estudos Sociais no contexto da política educacional brasileira, e especificamente, frente aos livros didáticos a ela referentes. Após termos "traduzido" nossa preocupação básica - a natureza da contribuição dada por eles para a efetivação do exercício da cidadania - em relação a este material em indicadores de análise, passamos agora a submeter detidamente a estes indicadores os livros selecionados por nós - através de um critério já citado anteriormente - destacando deles tudo o que se relacione com cada uma das categorias de análise.

Num primeiro momento, efetivamos a análise dos livros das primeiras quatro séries do primeiro grau; num segundo momento, a análise dos livros de quinta e sexta séries do primeiro grau; após estas etapas, apresentamos uma visão geral sobre cada um dos indicadores de análise, construída a partir dos elementos extraídos do total de livros por nós analisados, na perspectiva de apontar aspectos que contribuam para a explicitação da concepção de cidadania veiculada por este material didático.

## 1. ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESTUDOS SOCIAIS DA PRIMEIRA À QUARTA SÉRIES DO PRIMEIRO GRAU

Como resultado do levantamento realizado junto às escolas de primeiro grau da região de Piracicaba, os autores selecionados para a análise dos livros didáticos de Estudos Sociais das primeiras quatro séries do primeiro grau, por ordem de indicação, são :

Dēborah Pād<sup>u</sup>a Mello Neves

Idalina Ladeira Ferreira

Mário Parisi e Joel Minervino Linck

### 1. NÍVEL DE ABORDAGEM DA REALIDADE

O mundo real é algo complexo, dinâmico e também contraditório, onde diferentes elementos e fatores contribuem para configurá-lo como tal. É praticamente impossível abarcar a totalidade desta realidade quando se a focaliza num texto didático - para o qual nossa atenção se dirige no momento. Efetiva-se, então, uma seleção de elementos que representa, em última instância, a concepção do real de quem a realiza - os autores dos livros - representa seus valores, seus interesses, seu conhecimento etc...

Além desta seleção por "motivos de ordem prática", de modo generalizado observa-se nos textos analisados a ênfase sobre determinados elementos na explicação dada, como se houvesse mesmo o propósito de se omitir a importância de outros fatores.

É o caso, por exemplo, da *responsabilidade individual* que é altamente valorizada como se todos os problemas que surgem na interação entre os homens na sociedade, pudessem ser resolvidos com a "boa intenção" de cada um. Observe-se :

Diálogo entre Zeca e Pedrinho, sobre a "Constituição do Estado de São Paulo :

(...) - O que são leis ?

- São as regras que todas as pessoas devem obedecer. Estas leis determinam os direitos e deveres dos cidadãos. Leis é garantia e segurança para o povo.

- Quer dizer que se todos os habitantes do Estado obedecessem às leis não haveria roubos nem crimes, não é ?

- Isso mesmo. Cada um respeitaria o direito e os bens dos outros (...)"

(Idalina L. Ferreira, 3.<sup>a</sup> série, pág 64)

Este diálogo contem uma explicação falseada da realidade; na verdade ele justifica a realidade : a existência de crimes e roubos está ligada muito mais à não existência de justiça social e muito menos ao desrespeito às leis. Omitir isso, totalmente, como faz a autora, é simplificar a realidade.

"Riquezas do Litoral (conversa entre o Chá, Banana, Arroz e Peixes) :

(...) Arroz - Se há tanto peixe no litoral, por

que a população é tão pobre ?

Peixe - É porque os habitantes pescam de modo primitivo. Não têm aparelhamento próprio e a pesca não está industrializada.

(Idalina L. Ferrreira, 3.<sup>a</sup> série, pág 49)

Visão incompleta da questão : o verdadeiro problema não é este apontado pelo texto - apesar dele existir - mas sim as relações de trabalho que se estabelecem entre pescador, intermediário, distribuidor, consumidor etc. Será que resolveria o problema se os pescadores tivessem meios mais modernos e eficazes para pescar - mesmo que pudessem adquirí-los - mas fossem explorados por um "atravessador", por exemplo ? Além disso menciona-se - como um objetivo positivo a ser alcançado - a modernização, a industrialização da pesca, sem mencionar outros aspectos que geralmente estão associados a esta questão, como a pesca indiscriminada de diferentes espécies, a possível extinção das mesmas, poluição ambiental etc... O texto assim colocado imputa ao habitante do litoral, de certo modo, a responsabilidade pela sua condição de vida, como se ele fizesse parte de uma "população pobre" por causa de seu modo primitivo de pescar, o que não é totalmente verdadeiro.

A individualização da participação de cada um aparece também associada à hierarquia e à parcela de poder que tem cada pessoa, desempenhando determinada função.

"A autoridade é necessária

O pai, a mãe e os filhos formam a Família.

A família é dirigida pelo pai ou pela mãe.

Não é só na família que há direção; na escola também há pessoas responsáveis pelo seu bom andamento.

A principal autoridade da escola é o diretor, vindo em seguida, os professores.

Em todas escolas há um regulamento que deve ser obedecido pelos seus membros : diretor, auxiliares, professores, dentista, alunos, serventes etc. (...)"

(Déborah P. Neves, 3.<sup>a</sup> série, pág 15)

É interessante observar já de início o uso de certos termos : a *principal autoridade* é o diretor, em seguida os professores. O texto mostra como inevitável, como a única maneira de uma escola ter um bom andamento, a condição de existir uma autoridade principal - que explicitamente está colocada acima dos demais membros da escola - e a *obediência* a um regulamento, o que é muito diferente da aceitação de um regulamento considerado justo, adequado, e, sempre que possível, discutido pelos elementos que compõem a escola. O que colocamos em questão não é o fato de existir um regulamento, mas sim a colocação deste como um instrumento que paira acima dos membros da escola e que tem poderes sobre eles, devendo ser seguido incontestavelmente. Assim também é colocado o diretor, com poderes de *principal autoridade* na direção da escola.

Estas concepções aparecem mais nítidas ainda no texto

"Você e a escola

(...) O diretor é o chefe da escola, ele dirige e orienta os outros funcionários. Os auxiliares ajudam o diretor no seu trabalho. Os professores ensinam os alunos. O dentista trata dos dentes dos alunos. Os serventes cuidam da limpeza do prédio da escola"

(Déborah P. Neves, 2.<sup>a</sup> série, pág 4)

O texto basicamente se repete em uma passagem de um outro livro de 2.<sup>a</sup> série :

"Complete corretamente as frases abaixo :

(...) b. Quem dirige a escola é o \_\_\_\_\_ (diretor; secretário)

c. Quem ensina aos alunos é o \_\_\_\_\_ (servente; professor)

e. A limpeza da escola é feita pelos \_\_\_\_\_ (serventes; secretário)

f. Quem faz a merenda escolar é a \_\_\_\_\_ (professora; cozinheira)"

(Mário Parisi, 2.<sup>a</sup> série, pág 12)

Os textos mostram as funções rigidamente divididas; cada profissional com sua atividade - e porque não, com sua cota de poder : o diretor dirige a escola, é o *chefe*. Os problemas da escola, apesar de afetarem a todos de algum modo, não são de todos, não devem ser discutidos por todos : cada um cui

da do seu trabalho e não deve interferir em nada mais. Os professores não teriam nada a ver com aspectos da direção da escola, mesmo quando se tratasse, por exemplo, da fixação de portarias arbitrárias pelo diretor. O problema não é reforçar para o aluno que o professor é o responsável por ensinar - isso é o que ocorre normalmente. O problema está na forma de apresentar a questão, que o coloca não como o responsável, mas como a pessoa capaz de ensinar, como se isso só pudesse ser feito através dele e não, por exemplo, na observação de um servente em seu trabalho. E ainda, as funções são colocadas tão estanques que é como se ninguém mais, a não ser os serventes, tivessem responsabilidade na limpeza da escola.

O peso das ações individualizadas e personalizadas aparece de modo marcante nos textos ligados diretamente à História.

#### "Índios e Jesuitas

Os jesuitas que mais trabalharam foram :

- Manuel da Nóbrega que trabalhou durante mais de vinte anos na tarefa difícil e penosa da catequese dos índios.
- José de Anchieta, chamado o "Apóstolo do Brasil" dedicou sua vida toda à educação dos índios aprendeu a língua deles e chegou até a escrever uma gramática em língua tupi"

(Déborah P. Neves, 4.<sup>a</sup> série, pág 57)

Mesmo que a autora quisesse privilegiar a atuação dos dois jesuitas - o que já seria questionável - não deveria colo

car em termos de "trabalhar mais". Deveria ser dada à criança justamente uma visão diferente, onde o trabalho de todos deve ser reconhecido e valorizado, e não a ênfase em alguns "heróis da História". É importante desmistificar uma situação tão comum numa sociedade competitiva, onde muitos trabalham e poucos aparecem como os realizadores do trabalho.

*"Nossa História*

(...) Por ter sido descoberto por portugueses, o Brasil ficou pertencendo a Portugal (Índia, Portugal) e foi Colônia portuguesa até o ano de 1822, quando D. Pedro resolveu torná-lo independente, ou seja, separá-lo de Portugal"

(Mário Parisi, 4.<sup>a</sup> série, pág 61)

D. Pedro *resolveu* ...! O texto expressa uma visão do fato histórico concentrada em uma pessoa, em sua vontade e em sua decisão pessoal. Revela um desconhecimento profundo do processo histórico, da concorrência de diferentes fatores para a concretização de um fato como este.

A mesma conotação está presente em outros textos do mesmo livro :

(...) No dia 15 de novembro de 1889, no Rio de Janeiro, o Marechal Deodoro da Fonseca mudou o modo de governo do Brasil, proclamando a República"

(Mário Parisi, 4.<sup>a</sup> série, pág 88)

"A Independência

(...) D. Pedro anunciou a separação do Brasil de Portugal com o brado : 'Independência ou Morte'. A decisão de D. Pedro mudou o modo de governo, pois o Brasil deixou de ser Colônia de Portugal"

(Mário Parisi, 4.<sup>a</sup> série, pág 83)

Repete-se a mesma personalização, individualização do processo histórico. Nossa história aparece rica em "grandes heróis" que trazem em si mesmos a possibilidade de grandes transformações sociais. E ainda mais, a não abordagem do processo da história, da dinâmica de como os fatos ocorrem, poderá dar à criança a impressão de "toques de mágica" : é como se, a partir do dia 8 de setembro de 1822, os brasileiros passassem a ter uma vida significativamente diferente, porque a partir do dia seguinte ao brado "Independência ou Morte", o Brasil tornara-se independente !

"(...) Em São Paulo e Minas começaram a haver revoltas e D. Pedro foi para esses lugares a fim de acalmar os ânimos... Quando estava de volta para São Paulo, junto ao riacho Ipiranga, encontrou-se com um correio que lhe entregou as cartas... D Pedro, ao ler as cartas, desembainhou a espada e gritou : 'Independência ou Morte'. Era o entardecer do dia 7 de setembro de 1822"

(Déborah P. Neves, 4.<sup>a</sup> série, pág 66)

É como se, num passe de mágica, pela vontade e impetuosidade de uma pessoa - D. Pedro - a independência se desse. A

insistência em aspectos circunstanciais do fato - como o riacho do Ipiranga, o desembainhar da espada etc. - poderá deixar na criança a impressão de que se não existisse D. Pedro, se não existissem as cartas e nem a espada para desembainhar, a Independência não seria proclamada. E além disso tudo, parece-nos leviano caracterizar um país como independente por causa destes atos, quando na verdade, independência significa algo mais profundo, mais conseqüente do que um "grito às margens do Ipiranga".

A realidade é exageradamente simplificada, também, quando é apresentada de maneira estática, com seus aspectos tratados isoladamente - apesar da dinamicidade e interrelação existente entre eles :

"(...) O relevo na Depressão Periférica é suavemente ondulado. O clima é ameno e essa é a região do Estado onde há menos chuva. Na Depressão está desenvolvida a fruticultura, a citricultura a cultura de tomate, cana-de-açúcar e milho"

(Déborah P. Neves, 4.<sup>a</sup> série, pág 15)

"(...) Na Serra da Mantiqueira acha-se a cidade de Campos de Jordão, estação climática, cujo clima é próprio para o tratamento da tuberculose"

(Déborah P. Neves, 4.<sup>a</sup> série, pág 17)

As noções são dadas estáticamente, sem maiores explicações e relação com outros aspectos condicionados pelo próprio relevo, que é o tema focalizado. Muitas questões poderiam

ser abordadas, por exemplo : que relação existe entre a cultura na Depressão Periférica e o clima desta região ? Por que uma região se dedica mais a uma determinada atividade econômica, e outra região a uma atividade diferente ? Que reflexos estas atividades trazem para o modo de vida das pessoas desta região ? Por que o clima de Campos de Jordão é próprio para curar a tuberculose ? O que é tuberculose ?

Estas possibilidades de interrelação das diferentes áreas de estudo - não é esta a proposta básica de Estudos Sociais ? - e dos diferentes dados da realidade não são desenvolvidos. Em alguns casos ficam reduzidos a uma menção superficial, a uma questão de final de capítulo, de ilustração, como é o caso de :

"Você sabia que :

1. O relevo pode determinar o tipo de vegetação, sua importância econômica, e influi em nosso modo de vida ?"

(Déborah P. Neves, 4.<sup>a</sup> série, pág 16)

Podemos dizer também que a realidade é apresentada de modo idealizado, de maneira simplista, como se tudo acontecesse numa direção só. Observe-se :

"Jesuítas e Índios

(...) Os jesuítas ajudaram muito nos primeiros tempos da colonização. Eles conseguiram pacificar as lutas entre os colonos e os indígenas. Os colonos queriam escravizar os índios, porém os

jesuítas não deixaram".

(Déborah P. Neves, 4.<sup>a</sup> série, pág 57)

Parece tudo muito simples: os colonos maldosos queriam judiar dos Índios e os jesuítas bonzinhos não deixavam. E por que não deixavam, somente por isso, os Índios não eram escravizados. Na realidade, as ações não se dão de maneira tão simples, despidas de interesses, de contradições como sugere o texto.

A idealização da realidade pode ser sentida, também, em textos como estes :

"Vantagens da Roça

(...) O ar é puro, sem o perigo da poluição. Há uma calma repousante, sem a agitação e correria da cidade grande, sem o aperto do ônibus ou dos trens de subúrbio. Não falta, para quem planta, a verdura nutritiva, o cereal necessário e as frutas deliciosas. Não falta, para quem cria, carne, gordura e ovos fresquinhos. Além disso, o campo é tão lindo"

(Idalina L. Ferreira, 4.<sup>a</sup> série, pág 54)

Estas idéias transmitem uma visão idealizada, mitificadora do campo, como se nele tudo fosse só beleza, só frutos e ar puro; e como se todos que trabalham na terra fossem donos de um pedaço dela para poder plantar, criar, colher etc.. Não se sugere, ao menos, os problemas que têm que enfrentar aqueles que vivem no campo e do campo, um pequeno sitiante, por

exemplo, com poucos recursos para arcar com os meios de produção necessários para uma atividade agrícola compensadora. Fala-se de maneira romântica da relação homem - natureza, e nada se diz da relação homem - homem no campo, isto é, as relações de trabalho que se estabelecem.

A mesma simplificação transparece quando se reduz uma situação, apresentando-a dicotômica, como no texto :

"Como vivem as pessoas numa cidade  
 (...) Para os que gostam de ler e estudar, há as  
 escolas, os museus, as bibliotecas.  
 Aos que gostam de arte, há os monumentos, as o-  
 bras de arte, as orquestras, os corais, os sa-  
 lões de pintura e escultura etc...  
 Aos que gostam de se divertir há os divertimen-  
 tos públicos e particulares".

(Déborah P. Neves, 2.<sup>a</sup> série, pág 21)

O texto pode levar à conclusão de que *ou* uma pessoa gosta de estudar, *ou* gosta de se divertir. Nada indica que um mesmo indivíduo possa se interessar pelo estudo e também pelo divertimento, em momentos diferentes. Tem-se a impressão que os dois interesses são exclusivos, que deve haver uma escolha, possivelmente dando origem a "cidadãos sérios" - interessados em coisas "nobres" como museus, bibliotecas - e "cidadãos não sérios" - voltados para a diversão.

Os textos que falam sobre a cidade e o Estado de São Paulo são extremamente oportunos para se detectar a realidade

apresentada de um ângulo só.

"São Paulo atual

É um poderoso centro econômico, pois tem o maior parque industrial da América Latina (...) Nossa capital tem hospitais muito bem aparelhados (...) O Estado de São Paulo é um poderoso centro econômico do país, pela sua moderna agricultura, pecuária, indústria e comércio"

(Déborah P. Neves, 4.<sup>a</sup> série, pág 78)

"Região Sudeste

(...) São Paulo destaca-se como capital com as áreas mais industrializadas e organizadas do País".

(Mário Parisi, 4.<sup>a</sup> série, pág 10)

"(...) Com grandes áreas industriais e agrícolas ligadas por excelentes vias de transporte, a Região Sudeste é a que apresenta melhores condições para as atividades humanas".

(Mário Parisi, 4.<sup>a</sup> série, pág 8)

"Retrato de São Paulo atual

Em nosso Estado gigante  
A Industrialização se deu  
E o Estado bandeirante  
Ao progresso se rendeu.  
Nas forjas, nas oficinas,  
Há labuta sem cessar.

Nas indústrias se trabalha  
 Para o produto criar  
 O comércio é diligente  
 Há de tudo prá comprar.  
 As construções se agigantam,  
 São Paulo não pode parar. (...)

Corajoso, o bandeirante  
 Aumentou nosso torrão  
 Com seu trabalho, o paulista  
 É o orgulho da nação".

(Idalina L. Ferreira, 3.<sup>a</sup> série, pág 47)

É gritante, nestes textos todos, a ausência de qualquer problema, qualquer contradição gerada pela industrialização e crescimento do Estado e da cidade de São Paulo, principalmente : nada de desemprego, de sub-emprego, de marginalidade, de fome, nada de "coisas desagradáveis".

Não há a menor alusão aos senões deste maravilhoso progresso : certamente a criança já viu em sua cidade pessoas esmolando pelas ruas, já ouviu (certamente !) falar em ladrões assaltos etc. São fatos para os quais provavelmente ela busca explicações e que dificilmente lhe são dadas. Neste sentido, um texto abordando São Paulo atual, poderia ser melhor aproveitado para tratar - ao nível da criança - de coisas reais, das quais ela certamente tem algum conhecimento e as quais não passará a ignorar pelo fato de ler textos e poesias de glorificação da terra "orgulho da nação".

E ainda mais, São Paulo idealizado desta maneira não poderia contribuir para o fortalecimento daquela noção tão parcial, tão falsa - e tão difundida - de que s<sup>o</sup> os paulistas trabalham e os nordestinos, por exemplo, gostam menos de trabalhar, contribuindo menos para o desenvolvimento do país ?.

Muitas vezes encontramos noções superficialmente lançadas para o aluno - leitor, aparentemente sem o cuidado quanto a explicitação e mesmo fundamentação delas.

"A vida na província de São Paulo

(...) Nas casas das famílias mais ricas havia 'serões familiares', quase toda a semana (...) As pessoas pobres divertiam-se com espetáculos de rua, tais como congadas e reisados. Os escravos e os mais pobres divertiam-se cantando e dançando sambas, cateretês e lundus"

(Déborah P. Neves, 4.<sup>a</sup> série, pág 70)

O que faz certas pessoas serem ricas, outras pobres e outras "mais pobres"? O que faziam estas pessoas, em que trabalhavam para serem assim categorizadas? Como se delimita, tão nitidamente, tipos diferentes de diversões para tipos diferentes de pessoas? Não existe explicação alguma. A situação é dada, pronta : é tão óbvio que não precisa ser explicada.

A mesma "naturalidade" está presente em passagens como esta :

"Grupos Humanos

(...) Desses dois grupos humanos, o grupo euro-

peu de portugueses e o grupo indígena, o que tinha maiores conhecimentos era o grupo europeu (indígena; europeu), que por isso impôs sua condição ao novo meio"

(Mário Parisi, 4.<sup>a</sup> série, pág 62)

Como se mede a superioridade do conhecimento de um grupo em relação ao outro? Que conhecimento é este? Será que a imposição dos portugueses se deu tão passivamente, porque tinham maiores conhecimentos do que os indígenas?

É importante lembrar, além de todas as observações já feitas, que o conhecimento de História que a criança tem nas séries iniciais do 1º grau - até a sexta especificamente - são estes, através dos livros-textos de Estudos Sociais !

## 2. VALORES E OPINIÕES EXPLÍCITOS - OU IMPLÍCITOS - NO TEXTO

Frequentemente encontramos nos livros opiniões e noções que sugerem uma *única possibilidade*, uma *única maneira* de determinada situação ocorrer. E muitas vezes, trata-se de situações relacionadas ao cotidiano do aluno, as quais, por isso mesmo, ele teria melhores condições de discutir, e em relação a elas deveria ser frequentemente solicitado para expor seu ponto de vista.

É o caso de :

"Papai

Meu companheiro

Meu amigão  
 É papai  
 Do coração.  
 Papai trabalha  
 Tudo nos dá  
 Amigo igual  
 Inda não há"

(Idalina L. Ferreira, 1.<sup>a</sup> série, pág 6)

"Papai  
 Papai querido  
 Que vens à tarde  
 Muito cansado  
 De trabalhar (...)  
 Mamãe se apronta  
 Fica a esperar  
 Para o relógio  
 Se põe a olhar (...)  
 Corremos todos  
 Para abraçar  
 O rei da casa  
 Que vai entrar"

(Idalina L. Ferreira, 2.<sup>a</sup> série, pág 64)

Todos vivem em função do "sustentáculo" - financeiro e moral - da casa, o pai; a família pára, todos ficam na expectativa de sua chegada. A mulher, sempre no trabalho de casa - ou, eventualmente, professora - se enfeita toda para esperar o "chefe". O filho, que tudo recebe do pai, certamente deverá

ter para com ele uma dívida de eterna gratidão e, relacionado a isto, deverá obedecê-lo sempre.

Os textos sugerem claramente a intocabilidade da situação e além disso transparece neles uma visão irreal de harmonia e felicidade reinantes, sempre num "lar".

A mesma concepção está presente no texto abaixo :

"Dia dos pais

(...) É papai quem nos trata com carinho e amor, trabalhando para nos sustentar e zelando pela nossa educação. Devemos, por isso, respeitar, amar e obedecer nosso pai"

(Déborah P. Neves, 2.<sup>a</sup> série, pág 34)

O pai sustenta - incondicionalmente - o filho e assim pode comprar o amor, a obediência e o respeito dele.

A situação já estabelecida, com caráter de imutabilidade, aparece constantemente nos textos, mesmo quando se incorpora um elemento aparentemente inovador :

"A Família

(...) É necessário haver sempre alguém que dirija a casa. Normalmente essa pessoa é o papai, mas a mamãe também pode dirigir"

(Mário Parisi, 2.<sup>a</sup> série, pág 6)

De qualquer modo *alguém* deve dirigir a casa : não se deixa a menor chance de poder ser diferente, de, por exemplo, todos conjuntamente dirigirem a casa de alguma maneira. Pode-se até mesmo fazer uma "concessão" à mamãe, mas o " grande di

rigente" é o papai.

Virtudes altamente questionáveis, sob diferentes aspectos, são estimuladas com exercícios como este :

"A escola

Escreva abaixo de cada quadro se o aluno da ilustração é *bom* ou *mau* :

Procuro ser bem comportado ( bom )

Converso enquanto a professora está explicando ( mau ) ..."

(Mário Parisi, 2.<sup>a</sup> série, pág 9)

A categorização das atitudes do aluno dirige-se para uma valorização rígida - onde um é bom, outro é mau - estabelecida a partir do bom comportamento dos "alunos bonzinhos". Seria interessante aproveitar afirmações como estas de alunos - converso na aula etc. - para se discutir, se pensar sobre o que leva o aluno a conversar durante a aula, o que há de tão negativo no fato, e outros aspectos relacionados com a situação.

"Serviços Educacionais

A educação é o processo que aperfeiçoa a nossa inteligência, a nossa capacidade física e moral e desenvolve costumes sadios"

(Mário Parisi, 4.<sup>a</sup> série, pág 110)

Por este raciocínio, quem não passa por um processo educacional formal, não teria tais "virtudes" - inteligência, costumes sadios etc. - podendo facilmente ser justificável a situação de superioridade dos "estudados". Vai se formando na

criança escolarizada, mesmo que inconscientemente, o sentido de superioridade em relação às crianças que não vão à escola.

"Modificadores do solo

(aparecem a chuva, o rio,

as plantas, o homem, falau

do cada um sobre si próprio)

(...) o homem: — Eu sou o rei da Natureza. De todos estes elementos, sou o que mais modifica. Arraso morros para construir cidades. Furo montanhas e construo túneis, mudo o curso dos rios, represo águas, edifico viadutos, formo plantações, caço animais. Sou o senhor do mundo.

Todos: — Alto lá. Reconhecemos sua soberania sobre nós. Você governa a terra, age, pensa. Mas o Senhor do Mundo é Deus, sô Deus"

(Idalina L. Ferreira, 3.<sup>a</sup> série, pág 26)

A supremacia humana e as "nobres" ações do homem são exageradamente valorizadas. Seria importante mostrar num texto também que o homem muitas vezes destrói a natureza, age prejudicialmente em relação a ela - e conseqüentemente, em relação a outros homens - em nome de um progresso cujo valor pode ser bastante questionável. E ainda, seria correto expor em um texto de estudo uma idéia que não passa de opinião e crença pessoal, como a idéia de Deus, criador do mundo?

A valorização das "coisas boas da vida", do estilo de vida próprio de pessoas bem posicionadas socialmente, aparece

de maneira bastante explícita, e o que é mais grave, como se na realidade sã estas coisas existissem, ou, como se elas estivessem ao alcance de todos. Observe-se :

"Recreação

(...) Atualmente, palavras como turismo e camping nomeiam novas formas de recreação. O governo promove a divulgação da importância do lazer para o nosso bem-estar e para aquisição de cultura"

(Mário Parisi, 4.<sup>a</sup> série, pág 113)

De que classe social está falando o texto? Que tipo de pessoas podem ter acesso a estas modalidades de recreação? Parece um fato muito normal, natural, como se todos os brasileiros pudessem desfrutar de um camping, de atividades turísticas

"Bairro Residencial

(...) Vimos casas grandes, bonitas, cercadas de jardins floridos (...) Este é um bairro residencial, sã há belas residências, paz e sossego para os moradores"

(Idalina L. Ferreira, 2.<sup>a</sup> série, pág 18)

A impressão que se tem é que bairro residencial é sã bairro bonito, casas boas, enfim, um bairro "rico". As casas mais simples, populares, nã sã residências. E já que isto é praticamente um fato - de modo geral, o bairro chamado residencial tem as características mencionadas no texto - o autor deveria pelo menos sugerir que na realidade um bairro pobre nã pode ter sã residências porque as pessoas que moram nele nã

tem carros disponíveis para fazer compras em qualquer outro lugar da cidade, não tem tanta facilidade de locomoção. É importante que tenham casas de comércio, mercado, farmácia próximas às suas casas, o que indubitavelmente abala o "sossego e a paz" dos moradores.

"A vida na zona urbana - Usos e Costumes

(...) Os habitantes da cidade geralmente frequentam praças, cinemas, teatros, bibliotecas, museus, clubes esportivos, restaurantes etc. (...) Os jovens e as crianças da zona urbana frequentam escolas e clubes esportivos, teatros infantis etc..."

(Déborah P. Neves, 3.<sup>a</sup> série, pág 11)

Realmente na cidade, de modo geral, existe tudo isto, mas a situação não é tão simples, não existe uma relação de causa e efeito : não é porque se mora na cidade que sem tem, automaticamente, possibilidade de frequentar "clubes esportivos, teatros, restaurantes" etc. O texto generaliza as atividades dos "habitantes da cidade", das "crianças da zona urbana". Seriam realmente atividades dos "habitantes da cidade" ou de determinadas parcelas dos habitantes da cidade?

A importância da necessidade do equilíbrio e harmonia nas relações sociais está presente constantemente. Quando se trata da convivência com outras pessoas os textos expressam a necessidade do acordo sempre, da aceitação do outro sempre, independentemente do que ele faça ou pense, ou melhor, a despeito

to do que ele faça ou pense.

"O Relacionamento Social

Ninguém pode viver sozinho. Sempre é necessário o apoio e a ajuda de outras pessoas. É por isso que precisamos nos relacionar bem com todos (...)  
 Você já sabe, então que precisamos sempre estar muito bem com as outras pessoas"

Mário Parisi, 2.<sup>a</sup> série, pág 53)

A relação é de troca, tem um preço : precisamos dos outros, então não se deve criar problemas, contrariar ninguém. Estar bem com os outros não aparece como consequência de identificação de idéias e opiniões ou de um trabalho comum, ou algo semelhante. É quase uma exigência para as "coisas irem bem" Tal orientação parece muito propícia para o desenvolvimento de relacionamentos "maravilhosos", ideais, de fachada, de aparência, como é visivelmente reforçado por um texto que estimula o aluno a

"(...) Ser amigo de todos os moradores

Ser amável e cortês"

(Idalina L. Ferreira, 2.<sup>a</sup> série, pág 25)

A idéia de "estar bem com os outros" é repetidamente enunciada, até quando sua colocação é duvidosa. É o caso de :

Na seção "Revendo o que você aprendeu :

a. Para que servem os meios de comunicação?

Servem para que as pessoas de uma comunidade man

tenham um bom relacionamento entre si"<sup>1</sup>

(Mário Parisi, 2.<sup>a</sup> série, pág 56)

Consideramos incorreto reduzir a função dos meios de comunicação a instrumento de um bom relacionamento entre as pessoas de uma comunidade.

Certos valores - amor e respeito à Pátria, respeito aos seus símbolos - são expostos de tal modo que se tem a impressão de que a mera declaração de princípios altera a realidade. É como se a unidade nacional representada na Bandeira, por exemplo, realmente existisse a partir de nossa admiração e respeito à Bandeira.

"(...) A legenda 'Ordem e Progresso' simboliza o caminho do grande povo brasileiro, mais de 110 milhões de pessoas, unidas pela fé, que falam a mesma língua e constroem a mesma história"

(Mário Parisi, 4.<sup>a</sup> série, pág 7)

É como se não existisse nenhum tipo de divisão e diferenciação entre o povo brasileiro, como se este constituísse um bloco monolítico, com exatamente as mesmas aspirações, com os mesmos problemas, com as mesmas condições de vida, em síntese, fazendo a "mesma história". E o que é muito sério, como se por ter afirmado tais pretensões no texto, elas se tornassem

---

1 . Na linha pontilhada transcrevemos a resposta que o autor indica como a correta, no "Livro do Professor", procedimento que adotamos neste trabalho sempre que aparecem situações análogas a esta.

realidade. Enfoque semelhante a este pode ser observado em outro texto :

"Os nossos direitos e deveres

De agora em diante ao ver a Bandeira Paulista  
você :

. relembrará a nossa história e os trabalhos e  
sacrifícios que, somados produziram São Paulo;  
(...) . dirá que São Paulo, como os demais Estados,  
é governado pela sua própria Constituição,  
que estabelece os nossos deveres, cívicos e morais,  
e os nossos direitos de patriotas.

São nossos *deveres cívicos*: estudar e trabalhar  
para o engrandecimento de São Paulo.

São nossos *deveres morais*: o respeito e o amor  
aos nossos semelhantes"

(Mário Parisi, 4.<sup>a</sup> série, pág 118)

Várias questões se colocariam em relação a este texto:  
será que alguém, ao ver uma bandeira, vai pensar em tudo isto?  
Somente quando se observa uma bandeira é que a consciência de  
direitos e deveres aflora? Deveres e direitos surgem de atividades  
comuns de um povo, de expectativas comuns - ao menos as  
básicas - e não assim, de um ato mecânico de olhar a bandeira.  
A criança pode até se sentir culpada, "em débito" com algum  
sentimento patriótico se olhar a bandeira e não sentir todas  
aquelas sensações.

Não se trata, absolutamente, de se incentivar atitudes

de desrespeito para com a bandeira, mas sim, de não fazer dela a geradora de todas as atitudes que devem ser construídas a partir de ações práticas - culturais, sociais, políticas - entre os membros de uma sociedade.

As mesmas observações cabem aos textos :

"Dia da Bandeira

(...) Anita, que contemplava o quadro mural, exclamou :

— De todas essas bandeiras, a do Brasil é a mais linda !"

(Idalina L. Ferreira, 2.<sup>a</sup> série, pág 95)

É estimulado um ufanismo sem sentido, irracional. Não é necessário que, invariavelmente, as coisas do Brasil ou as que lhe digam respeito sejam sempre as mais bonitas, as melhores, pelo simples fato de serem brasileiras. E também, considerar mais bonita a bandeira de um outro país, significa algum sentimento de rejeição, de "desamor" ao país de origem?

A posição que os autores assumem frente a certos dados da realidade transparece muitas vezes, não através de conceitos usados, explicações dadas, mas através da própria linguagem, estritamente entendida.

"Dia do Índio

(...) Eles viviam em bandos chamados tribos.

O chefe da tribo chamava-se cacique. Alimentavam-se de caça, da pesca, de raízes e frutas(...)"

(Déborah P. Neves, 2.<sup>a</sup> série, pág 28)

"(...) Os Índios fabricavam várias bebidas, dentre elas uma bebida feita de milho e caju, chamada cauim. Muitas tribos faziam peças de cerâmica: potes, urnas, panelas e outros utensílios"

(Déborah P. Neves, 4ª série, pág 55)

Toda menção ao índio, ao seu modo de vida, é feita no passado. É como se não existissem mais índios no Brasil, ou, como se fossem elementos "primitivos", "atrasados", ligados ao passado do país, desaparecendo por encanto do cenário atual. E não se trata de focalizar as transformações nos costumes indígenas geradas pela aculturação com os brancos - o que aconteceu com muitos grupos - mas sim tratá-los como grupos do passado, realmente. Tanto é que o primeiro trecho acima reproduzido refere-se ao "Dia do Índio" e não aos índios no século XVI, por exemplo. Fica-nos a impressão de que, mesmo inconscientemente, efetivou-se o extermínio total dos índios no Brasil.

### 3. ORIENTAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES INOVADORAS, POR PARTE DO ALUNO, NO MEIO EM QUE VIVE

Não esperamos, ao selecionar este indicador para a análise, que tal orientação se manifestasse de maneira clara, direta nos livros. Mas consideramos possível perceber se ela está ou não presente nos textos analisados.

A insistência com que os autores apresentam as situações como imutáveis, estáticas, certamente constitui um desestímulo a atitudes inovadoras sobre elas, na medida em que está

ausente qualquer perspectiva de mudança e toda iniciativa neste sentido provavelmente aparecerá como impraticável, impossível de se realizar.

Observe-se os textos :

"Mamãe

Trabalha qual abelhinha  
Do nosso lar é a rainha  
Nos protege e acarinha  
A nossa boa mãezinha"

(Idalina L. Ferreira, 1.<sup>a</sup> série, pág 5)

"Direitos e deveres em casa

(...) - Tenho direito de ser querido e amado

- Você tem o dever de amar e tratar bem seus pais, irmãos e outras pessoas residentes em seu lar.

- Tenho direito de ser bem alimentado e vestido.

- A esse direito corresponde o dever de respeitar o seu pai, que trabalha para o sustento do lar e sua mãe que cuida da alimentação e da roupa do lar (...)"

(Idalina L. Ferreira, 3.<sup>a</sup> série, pág 66)

No mundo mostrado nos livros analisados, a mãe raramente trabalha fora de casa. É sempre complacente, exageradamente paciente e cuidadosa, sem os momentos de impaciência e irritação que qualquer pessoa normal tem. O pai, por sua vez,

é quem provê o sustento de todos e por isso deve ser amado e obedecido. Esta idéia de "compra" de deveres - por parte de quem "dá" direitos - pode ser incorporada pelo aluno e extrapolada para situações mais amplas: o cidadão tem o direito de trabalhar e receber um salário, mas tem o dever de respeitar e obedecer o patrão - que o "sustenta", com o pagamento do salário - mesmo que isto signifique total submissão a ele.

Quanto à família, nunca é retratada uma situação diferente, onde marido e mulher trabalham fora de casa e por isso têm que dividir as funções dentro dela - inclusive os cuidados com os filhos etc. Efetivamente, o que é mostrado à criança é que sempre acontece assim, como sendo a maneira da família se organizar, baseada entre outras coisas, na tradicional divisão de trabalho entre o homem e a mulher.

Outro aspecto constante nos livros, é a apresentação de situações "dadas", prontas, acabadas, sem preocupação com o *como* elas acontecem, sem preocupação com o processo pelo qual se constroem. Dificilmente o aluno perceberá "espaços" para a sua participação neste processo, já que não lhe são fornecidos dados sobre ele, sobre sua natureza.

"A produção pesqueira do nosso Estado para o abastecimento da população depende quase que totalmente da pesca oceânica. É pequena a contribuição do pescado de rios"

(Mário Parisi, 4.<sup>a</sup> série, pág 34)

Porque os peixes de rios contribuem pouco para o abas

tecimento da população ? Por que, se no Estado existem muitos rios - como o próprio autor ressalta em outro texto, na página 22 do mesmo livro ? Os dados ficam soltos, não são relacionados. O texto poderia se tornar em boa ocasião para discutir, entre outras coisas, a poluição dos rios como consequência de atividades econômicas não controladas, com objetivos de lucro, exclusivamente; ou ainda, a insuficiência de incentivos às atividades econômicas primárias etc. Mas se limita a afirmações, sem maiores explicações.

"(...) A Princesa Izabel, por ter libertado os escravos brasileiros, ficou conhecida como a Redentora"

(Mário Parisi, 4.<sup>a</sup> série, pág 87)

"(...) o escravo africano era utilizado na mão-de-obra das lavouras. D. Pedro II, entretanto, pouco a pouco foi concedendo direitos aos escravos africanos"

(Mário Parisi, 4.<sup>a</sup> série, pág 86)

Esta noção de "dar" liberdade, de pessoas boas concederem dádivas ao povo parece, no mínimo, mal-intencionada. Tem-se a impressão de que, propositadamente, são omitidas as lutas, as conquistas dos próprios escravos, no caso, seu empenho pela liberdade, sua real participação neste "ato de bondade". O objetivo parece ser que a criança não conheça as possibilidades de luta de um povo, não conheça a sua "garra". Colocando-se uma pessoa como a responsável por um ato qualquer, exclue-

-se, automaticamente, a importância que tiveram todas as pessoas envolvidas, de algum modo, com a ocorrência dele. A criança não vê assim, possibilidade da participação de pessoas "comuns" como ela, não heróis, no processo histórico, e em última instância, no mundo em que vive.

O fato de se apresentar só o resultado de um processo, o resultado de uma transformação qualquer, sem explorar a dinâmica dessa mudança, certamente elimina a hipótese da criança vislumbrar alguma possibilidade de ser diferente do que foi, vislumbrar novos caminhos, novas direções.

Considerações semelhantes se adequam ao texto abaixo:

"Unidade Nacional

(...) Aí, também (em Brasília), a alta administração do nosso País, ou os 'Três Poderes', cuida da ordem e dirige o progresso do Brasil"

(Mário Parisi, 4.<sup>a</sup> série, pág 116)

Mais uma vez, aparecem algumas pessoas responsáveis pelo processo de desenvolvimento de um país. O parágrafo sugere a alta competência desta administração para dirigir o país, como se só a ela coubesse isto, como se todo o povo através de grupos, classes sociais, partidos políticos etc. estivesse fora do processo.

Mesmo quando o tema tratado é muito próximo do aluno, como sua cidade, seu bairro, sua atuação neste meio, no qual vive, não é estimulada :

"Ficha para você responder :

1. Qual o nome de seu município? .....
2. Que nome recebe quem nasce em seu município? .....
3. Qual o nome do prefeito de seu município?.....
- (...) 6. Qual o nome do Delegado de Polícia? .....
7. Você sabe o nome de algumas autoridades religiosas de sua cidade? Escreva-os .....
8. Quais os prédios públicos mais importantes que se localizam no centro de sua cidade? .....

(Déborah P. Neves, 3ª série, pág 18)

"Histórico do local onde você mora :

1. Qual o nome de seu município? .....
- (...) 7. Quem foi o fundador? .....
8. Quando foi fundada a sua cidade? .....
- (...) 10. Quais as pessoas ilustres que nasceram em seu município e que fizeram? .....

(Déborah P. Neves, 3ª série, pág 41)

Não são questões voltadas para o dia-a-dia dos moradores da cidade, para suas atividades, seus problemas, suas aspirações. A visão da construção da história centrada em heróis, em pessoas "especiais", repete-se nestas atividades, ao se solicitar nomes de autoridades, de pessoas ilustres etc. E a vida das pessoas comuns, que são a maioria dos habitantes da cidade, não interessa? Será que este tipo de questões - descritivas, levantamento de nomes e datas - leva o aluno a conhecer os problemas de sua comunidade, a pensar em possíveis soluções

para eles, enfim, a pensar em possibilidades de atuação no mundo que o rodeia?

Reforçando esta perspectiva, a acomodação, a aceitação passiva das normas estabelecidas como condição de "bem viver" são exaustivamente estimuladas :

"Que posso fazer pelo meu bairro ?

(...) . Ser amigo de todos os moradores.

. Ser amável e cortês"

(Idalina L. Ferreira, 2.<sup>a</sup> série, pág 23)

"Deveres dos Cidadãos

Cada um tem deveres para consigo mesmo, para com a família, a sociedade e a Pátria. O homem tem obrigação de cuidar de sua vida, mantendo seu corpo saudável e em paz sua alma. Precisa cuidar de sua família, trabalhando pelo seu sustento, dando-lhe amor e proteção. Deve auxiliar seus semelhantes e bem conviver com todos, respeitando seus usos e costumes. Amor e respeito deve à Pátria, bem como a observância de suas leis (...)"

(Idalina L. Ferreira, 4.<sup>a</sup> série, pág 16)

"Nossas Responsabilidades

(...) Você aprendeu, também que deve ser : bom filho, bom aluno, bom amigo, bom cidadão"

(Mário Parisi, 2.<sup>a</sup> série, pág 60)

São modelos de comportamento que podem levar o aluno a uma passividade frente aos problemas. "Ser amável" pode fa-

ilmente ser incorporado como "não discordar" de nada, ou pelo menos, não contrariar as atitudes normalmente aceitas por todos. É possível que a imposição - na realidade, é o que ocorre - destes comportamentos "desejáveis" venha gerar conflitos na criança se, por exemplo, não gostar de alguém no bairro, se ela não concordar em ser amável em determinadas situações ou com certas pessoas. Em outros termos, procedimentos que deveriam ser encarados como normais, como consequência de concepções diferentes em relação à vida, poderão ser considerados "desvios" na medida em que não se encaixam nos padrões que a criança conhece através dos livros em que estuda.

Esta orientação para o "bom" comportamento - na verdade, para a subserviência e obediência - é indisfarçadamente reforçada por textos como o abaixo :

"(...) Como você já sabe, cultura é o conjunto de todos os conhecimentos que temos. Quando usamos nossos conhecimentos para fazer coisas boas e praticar o bem, desenvolve-se em nós a bondade"

(Mário Parisi, 4.<sup>a</sup> série, pág 112)

#### 4. ESTÍMULO À CRIATIVIDADE

Difícilmente, no transcorrer da análise dos livros dos autores mencionados, pudemos destacar momentos em que a criatividade - tal como a entendemos na enunciação das categorias - fosse estimulada.

Pelo contrário, o comum é encontrar-se situações assim :

"A lenda da mandioca

Mani era uma indiazinha da pele branca como o lírio. Todos os índios a adoravam, porque Mani era muito meiga.

Certo dia a indiazinha teve uma doença muito grave; nem o pajé conseguiu curá-la e Mani morreu, deixando imensa tristeza na tribo (...)"

Logo abaixo vem o exercício correspondente.

"Complete :

- a) Mani era uma indiazinha .....
- b) Era muito.....e por isso adorada pelos .....
- c) A indiazinha teve uma .....e nem o .... conseguiu curá-la" (...)

(Idalina L. Ferreira, 3ª série, pág 78)

Um exercício assim construído, resumindo-se a completar os espaços pontilhados, na mesma ordem do texto, com os mesmos termos deste, já é extremamente prejudicial à possibilidade do aluno de elaborar respostas próprias. Seu trabalho se restringirá a *copiar* do texto as palavras que faltam no exercício. E no caso específico, tratando-se de uma lenda as objeções são maiores ainda. Justamente quando poderia ser aproveitado o assunto para ressaltar o aspecto criativo de um povo na explicação da realidade que o cerca, e também para explorar a criatividade do aluno solicitando-lhe explicações diferentes para

o fato, ou criação de "outras lendas", o que vemos é uma atividade meramente mecânica de copiar e transportar do texto o que falta no exercício.

Exemplo semelhante é este exercício :

"Para você declamar :

Prece a Anchieta (Guilherme de Almeida)

Herói : plantastes nossa velha aldeia !

Santo : erguestes a voz na selva escura !

Poeta : escrevestes versos sobre a areia !

Mestre : ensinastes a doutrina pura ! (...)"

E a seguir :

"Faça (+) na alternativa correta :

(...) 2. Anchieta foi chamado 'Santo' e 'Mestre' porque :

( ) catequizou os índios

( ) combateu os índios (...)"

(Déborah P. Neves, 4.<sup>a</sup> série, pág 58)

Será que a interpretação de uma poesia pode se restringir a um sinal na alternativa mais correta construída pelo autor do livro? Parece mesmo que se quer assegurar que a criança não dê asas à sua imaginação, que não dê sua própria interpretação ao que lê.

É interessante observar que, mesmo quando formalmente a atividade poderia levar o aluno a se colocar mais livremente frente a ela, de algum modo o autor lhe impõe limites, não permitindo, por exemplo, que o aluno "invente" - no sentido posi

tivo - os dados para a construção de uma situação determinada.

"1. Vamos fazer a linha do tempo de Jaci ?

*Dados*

junho de 1967 - nascimento de Jaci

abril de 1968 - apareceu seu primeiro dentinho

fevereiro de 1970 - ganhou uma bicicleta

outubro de 1972 - foi ao Rio de Janeiro com a tia ...

Faça aqui a linha do tempo de Jaci" (é deixado espaço para isto)

(Mário Parisi, 4.<sup>a</sup> série, pág 60)

Seriam exatamente estes os dados considerados importantes pela criança, para elaboração de uma linha de tempo? . Cada criança tem experiências diferentes, com significados diferentes, que certamente se refletirão na seleção de fatos significativos na vida de outra criança. Por que não deixar que o aluno selecione, crie os dados da "linha do tempo de Jaci ?" Acreditamos que seria uma boa oportunidade para que ele, de maneira criativa, destacasse os marcos significativos na vida de alguém - que seria, também, a sua vida.

As limitações se repetem em outros exercícios :

"Dia dos Pais

- Escreva duas orações bem bonitas sobre o seu pai"

(Déborah P. Neves, 1.<sup>a</sup> série, pág 20)

Não é preciso fazer nenhuma análise mais profunda pa

ra entendermos que, neste exercício claramente tendencioso, das "orações bem bonitas" certamente está excluída toda relação entre pai e filho que não seja constantemente "boa", harmoniosa. Será que o relacionamento pai e filho, na realidade é sempre assim? Será que a riqueza e complexidade de um relacionamento - que implica tanto em amor, admiração, quanto em decepção, desconfiança - podem ser expressos em "duas orações bem bonitas"?

"(...) 3. Escreva, nas linhas abaixo, três frases sobre a importância da árvore :

a).....

b).....

c).....

(Mário Parisi, 4.<sup>a</sup> série, pág 31)

A forma de elaboração do exercício pode ter como resultado a reprodução de "chavões" sobre a importância da "sombra bondosa" da árvore, de seus "frutos benditos", principalmente pelo conhecimento que o aluno provavelmente tem das expectativas em relação à árvore. Ao limitar a solicitação à "importância da árvore" e, especificamente em forma de frases - o que facilmente leva a construção de ditados estereotipados, conselhos, "lição de moral" etc. - limita-se também, o aparecimento de estórias onde o aluno poderia falar da relação real, própria da idade, entre a criança e a árvore, das brincadeiras em cima dela, da sensação que se tem ao subir numa árvore, e coisas assim. Ao contrário, o que é esperado - mesmo que de mo

do indireto - é uma postura adulta da criança em relação à árvore, onde ela seria levada a repetir expressões "bonitas", idealizadas, com as quais o adulto se manifesta sobre a árvore

## 5. VALORIZAÇÃO DA OPINIÃO DO ALUNO

Difícilmente podemos destacar trechos dos diferentes livros onde a opinião do aluno seja valorizada, respeitada. Além da inibição da colocação de suas opiniões que o próprio texto produz - como foi indicado na categoria três (3) - os exercícios praticamente excluem-nas. São geralmente de "completar", "preencher espaços", "assinalar alternativas", com questões que repetem trechos que compõem o texto de leitura. Inexistem questões do tipo "o que você acha de .....", "qual sua opinião sobre .....", "se fosse você o que faria ...." O aluno é muito solicitado a executar atividades - os exercícios são muitos - mas não é solicitado a "trabalhar" mais sobre elas, posicionando-se frente à elas, emitindo sua opinião, seu ponto de vista em relação ao assunto tratado. Estas observações se colocam para todos os livros analisados.

Mesmo quando se pede que o aluno responda com suas "próprias palavras" a chance de tal ocorrer parece-nos mínima. Observe-se :

### "Atividades

1. Você entendeu o texto? Então responda, com suas próprias palavras, as perguntas abaixo :

1. Qual foi a primeira cidade brasileira?

2. Quais foram as outras vilas fundadas depois dessa? .....

(...) 4. Como se chamavam os patrimônios instituídos pela igreja? ....."

O texto a que se refere o exercício é o seguinte :

"Origens de várias cidades paulistas

Foi paulista a primeira cidade brasileira: a cidade de São Vicente.

A seguir foram fundadas outras vilas, tais como Santos, Itanhaém, Cananéia, Santo André.

(...) Patrimônio era um loteamento de terra no qual se reservava uma parte para a construção de cidades.

Alguns patrimônios eram instituídos pela igreja. Eram patrimônios religiosos (...)"

(Déborah P. Neves, 4<sup>a</sup> série, pág 72)

É o caso de se perguntar como responder de outra maneira, com as "próprias palavras" questões que aparecem da mesma forma, na mesma sequência, tal como o texto? Como se esperar respostas diferentes do texto para questões idênticas a ele? Se o próprio autor não elaborou as questões com suas próprias palavras - o que significa, no caso, diferente do texto - que chances o aluno terá, de o fazer, devido à estruturação do texto e da atividade?

Podéramos assinalar incontáveis exemplos em que a opinião do aluno não é valorizada. A constante elaboração de

questões que no fundo pedem que o aluno "copie" simplesmente o texto, não deixa margem para que ele coloque suas opiniões. A natureza das atividades apresentadas excluem sistematicamente, um posicionamento do aluno mesmo que - provavelmente para vesti-las com "roupas modernas" - ostentem títulos sugestivos como "Você é o Entrevistado", "Responda com suas próprias palavras", "Pesquisa" etc...

#### 6. VALORIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES INTELECTUAIS DO ALUNO

Captar se o aluno é levado a desenvolver capacidades como reflexão, análise, interpretação, síntese etc., tem sido uma preocupação constante em todo nosso trabalho; está diluída em todas as categorias elaboradas, de certo modo. Mas neste item, especificamente, o ponto de partida da análise serão as atividades sugeridas - principalmente - e menos o texto. Este, como foi abordado nas categorias anteriores, de modo geral não oferece ao aluno condições para "trabalhar sobre" ele, por apresentar as idéias como "acabadas" e imobilizadas.

São poucas as vezes em que, de algum modo, o aluno é solicitado a participar das atividades por meios mais ativos e dinâmicos do que copiar ou transcrever o texto. Mesmo quando mecanismos "indiretos", simuladores são usados para diferenciar as atividades, o resultado destas, ou, o que se espera que o aluno faça, é a decantada transcrição pura e simples, do texto para as questões.

A princípio, a presença de exercícios que pedem ao aluno "procurar palavras no quadro", "procurar no diagrama", "resolver as palavras cruzadas", poderia ser interpretada como preocupação com a participação mais ativa do educando nas atividades de aprendizagem. Mas quando nos detemos na análise mais cuidadosa, observamos que tais artifícios não superam a simples repetição do texto.

Por exemplo :

"Meios de Transporte

(...) 3. Encontre, no diagrama abaixo, quatro palavras estudadas no capítulo, para preencher os espaços em branco das frases :

C	O	N	G	O	N	H	A	S	R	P
X	R	S	U	M	I	O	Z	R	X	O
V	I	R	A	C	O	P	O	S	I	R
W	R	T	M	N	C	B	A	C	R	T
X	O	L	E	O	D	U	T	O	T	A

a) O Porto de Santos é a nossa porta de exportar e importar (...)"

(Mário Parisi, 4.<sup>a</sup> série, pág 49)

Percebe-se que a colocação do diagrama no exercício é desnecessária, impropriedade, pois as frases no exercício estão idênticas - ou apresentam variações mínimas - às do texto, não tendo função o diagrama. Aliás, não sabemos se por coincidência, todos os termos que deverão constar nas questões, estão destacados em negrito no texto.

Eis o texto :

"O histórico Porto de Santos é o mais bem aparelhado do Brasil (...) Podemos dizer que ele é a nossa *porta* de exportar e importar riquezas(...)"

(Mário Parisi, 4.<sup>a</sup> série, pág 48)

Outro exemplo da desnecessária colocação de recursos "modernos" é este exercício :

"Relevo

(...) 4. Preenchendo corretamente os quadrinhos abaixo, você encontrará uma pergunta. Vamos ver qual é ?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

1. Sexta letra da palavra Mantiqueira
2. Última letra da palavra Botucatu
3. Penúltima letra da palavra Litorânea
4. Sexta letra da palavra Periférica etc."

(Mário Parisi, 4.<sup>a</sup> série, pág 18)

Que tipo de atividade intelectual pode requerer um exercício como este? Qual a significação de contar a última, a penúltima ou a primeira letra de uma palavra e transportá-la para um quadradinho?

Na maioria dos casos, a mecanização do exercício é nitidamente visível, sem a introdução de nenhum recurso "moderno" que a amenize, pelo menos aparentemente.

"(...) O maior centro comercial do Estado é a cidade de São Paulo"

e do respectivo exercício :

"O maior centro comercial do Estado é .....  
(Bauru, São Paulo, São Bernardo do Campo)"

(Déborah P. Neves, 4.<sup>a</sup> série, pág 35)

E mais :

"Na vila de São Paulo cultivavam pequenas roças de milho e mandioca"

a) Na vila de São Paulo cultivavam .....

(Déborah P. Neves, 4.<sup>a</sup> série, pág 60)

As respostas pedidas estão presentes de modo repetitivo no texto - mesmos termos, mesma sequência. E os dois exemplos acima estão no livro de quarta série do primeiro grau, destinados a crianças com idade média de 10 anos, em condições - e até mesmo necessidade - de efetuarem operações mentais mais elaboradas e complexas que copiar as respostas.

Outro exemplo gritante :

"Você percebe que a escola do Fabinho (que aparece desenhada)

.É..... (grande; pequena)

.Possui..... (dois; três) andares

.Tem..... (poucas; muitas) árvores

. ..... (Está; Não está) rodeada de edifícios"

(Mário Parisi, 2.<sup>a</sup> série, pág 10)

Além da presença maciça de atividade desta natureza há alguns exemplos que ainda trazem outro tipo de problema.

"Fundação de Brasília

(...) Brasília é uma cidade muito moderna, com prédios maravilhosos e lindas avenidas"

Na atividade :

(...) 6. "Brasília é uma cidade muito moderna com prédios maravilhosos e lindas avenidas"

(Déborah P. Neves, 3ª série, pág 49)

Já é prejudicial reproduzir meramente o que está no texto, e ainda mais repetir opiniões que talvez nem sejam as do aluno, mas sim as do autor. E o aluno que nunca viu, não conhece Brasília, vai escrever que ela é moderna, bonita, só porque o autor assim espera que ele faça?

Seria injusto de nossa parte não salientarmos atividades que têm conotações bastante diferentes das indicadas até aqui. É o caso de :

"(...) 4. Você é o entrevistado :

a) Qual a estrada ou via de transporte mais importante de sua região ?

b) Qual o meio de transporte que você mais aprecia ? Explique o porque.

(...) e) Qual a cidade do Estado de São Paulo que você gostaria de conhecer ? Explique o porque"

(Mário Parisi, 4ª série, pág 47)

"Setor Terciário

(...) 3. Pesquise o nome de algumas casas de comércio do lugar onde você mora e suas atividades e anote abaixo :

Nome da casa comercial	Suas principais mercadorias
a. ....	.....
b. ....	.....
c. ....	.....
d. ....	.....
e. ....	.....
f. ....	.....

(Mário Parisi, 4.<sup>a</sup> série, pág 43)

"Pesquisa

- Verifique pelo sobrenome, a origem dos colegas de classe .
- Procure saber se você descende de imigrantes . Veja em sua rua de que nacionalidade são os comerciantes nela estabelecidos (...)"

(Déborah P. Neves, 4.<sup>a</sup> série, pág 83)

"Você é o Entrevistado :

1. Qual é o horário em que você costuma levantar-se pela manhã ?
2. Em que horário você vai à escola ?
3. Qual o horário em que você costuma fazer suas lições ?
4. Qual o horário em que você costuma brincar ?"

(Mário Parisi, 2.<sup>a</sup> série, pág 10)

São exemplos de atividades onde os dados são coleta-

dos a partir do aluno, podendo se transformar em situações onde os alunos pensem as suas experiências, o que é muito positivo. Se as informações coletadas forem devidamente discutidas, analisadas e interpretadas com a orientação do professor, poderão ser atividades significativas para o aluno.

"Limites do Estado de São Paulo

(é apresentado o mapa do Brasil dividido em estados, sem texto e a seguir as questões)

1. Observe o mapa e procure o Estado de São Paulo :

a) Pinte-o

b) Leia os nomes dos Estados que se limitam com o Estado de São Paulo.

2. Agora complete :

a) O Estado de São Paulo fica no .....

b) Limita-se ao norte com o Estado de .....

..... etc."

(Idalina L. Ferreira, 3ª série, pág 8)

É a proposição de uma atividade bastante interessante onde o aluno terá que observar o mapa, compreender a localização dos Estados e responder as questões.

Infelizmente estes são exemplos dos poucos casos em que algo mais do que a repetição automática dos textos de leitura é solicitada do aluno. Deveriam, no nosso entender, ser a orientação normal das atividades nos livros, mas na verdade se constituem em exemplos esparsos que se diluem na avalanche de

"completar", "colocar X", "preencher lacunas", que representam a grande maioria dos exercícios.

7. OPORTUNIDADES PARA REFORMULAÇÃO DE IDÉIAS APRESENTADAS NO TEXTO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS E VOCABULÁRIO PRÓPRIOS DO ALUNO

Encontramos grandes dificuldades em destacar trechos, atividades ou exercícios onde o aluno tenha chances de reformular, de expressar à sua maneira o que leu. Já dissemos que a característica predominante e mais representativa das atividades sugeridas é o alto grau de mecanização de que estão carregadas, de maneira direta ou indireta.

Assim, seria inexplicável que conseguíssemos selecionar muitos exemplos cabíveis à presente categoria.

Existem situações em que isso poderia ser atingido, mas é cerceado de alguma maneira. Por exemplo :

"Grupos Humanos

Entrevista -

Procure entrevistar um imigrante italiano, um português e um japonês. Preencha os quadros abaixo com as respostas obtidas :

Imigrante Italiano	
Nome .....	
Idade .....	
Cidade onde nasceu .....	
Quando veio ao Brasil .....	

Com quantos anos veio ao Brasil .....	
Atividade que exerce atualmente .....	
Qual o clima que predomina no país em que nasceu? .....	

(e outros quadros idênticos para o imigrante português e japonês).

(Mário Parisi, 4.<sup>a</sup> série, pág 64)

Entrevistar pessoas é uma atividade muito interessante e estimulante, uma atividade que possibilita ao aluno-entrevistador formular perguntas - enfatizando o que mais o impressiona no caso - levantar as informações, relacioná-las etc.... Mas a proposição de um quadro como o acima onde deverão estar registradas, de maneira muito sucinta, as respostas, diminui as possibilidades da participação do aluno na elaboração da entrevista. As respostas que ele vai buscar para preencher os quadros foram, na verdade, pensadas pelo autor, independentemente dos aspectos pelos quais poderia se interessar, em relação à vida de um imigrante. Mesmo supondo que a existência do quadro não exclua a possibilidade do aluno perguntar o que quiser ao entrevistado, insistimos em que é importante estimular a sua participação em atividades como estas, valorizando as questões formuladas por ele assim como as respostas que obtiver.

Situações onde o aluno é solicitado, aparentemente, a reformular o texto escrevendo "com suas próprias palavras", são bastante comuns nos livros.

"Atividades

1. Complete com palavras suas :

1. Nosso Estado está dividido em.....
2. Separando um município do outro há.....
- (...) 4. Um município é limítrofe de outro quando..... "

O texto correspondente a esta atividade está assim redigido :

"Nosso Estado está dividido em partes chamadas municípios.

Município é uma parte do Estado.

Separando um município de outro há uma linha de marcatória, o qual pode ser constituído por um rio, uma serra, uma lagoa, ou marcos feitos pelo homem (...)

Um município é limítrofe do outro, quando eles são vizinhos (...)"

(Déborah P. Neves, 3ª série, pág 6 e 7)

"Você entendeu o texto? Então responda, com suas próprias palavras, as perguntas abaixo :

1. Que foi enviado ao Brasil, 30 anos após o descobrimento ?
2. Quem era o comandante ? (...)"

E o texto :

"(...) Em 1530 o rei de Portugal resolveu enviar uma expedição para iniciar o povoamento de nossa Pátria.

Essa expedição era comandada por Martim Afonso de Sousa (...)"

(Déborah P. Neves, 4.<sup>a</sup> série, pág 45)

O que observamos é que não é suficiente pedir "responda com suas próprias palavras". As questões são feitas de maneira que não oferecem outra alternativa ao aluno, a não ser copiar o trecho que falta para completar a frase. Na realidade o exercício consiste em completar espaços, preencher as linhas pontilhadas. Uma atividade que solicita respostas com as palavras próprias do aluno, deveria conter questões que, para respondê-las, fosse preciso extrapolar as frases do texto, ou pelo menos, estabelecer relações com os dados que ele apresenta. Questões que só mudam a pontuação - passam de frases afirmativas para interrogativas - em relação ao texto de leitura, mesmo que solicitem do aluno o uso de "suas próprias palavras" , certamente não levarão a isto.

Poderíamos destacar vários exemplos de exercícios em que ao aluno, praticamente, só é possível reproduzir fielmente o texto, ser totalmente "obediente" a ele.

#### "A Independência do Brasil

(...) Mas, quando D. João VI e a nobreza, em 1821, regressaram a Portugal, os portugueses exigiram que o Brasil voltasse a ser uma simples colônia (...) Os brasileiros uniram-se ao Príncipe D. Pedro e decidiram contra as pretensões de Portugal (...) Logo depois, D. Pedro foi a Minas Ge

rais convocar os patriotas para apoiá-lo e, em seguida, veio a São Paulo. Os paulistas acolheram D. Pedro com grande contentamento"

E no exercício :

"Revendo o que você aprendeu :

1. Relendo o texto, você responderá facilmente :

a. Que exigiram os portugueses quando D. João VI regressou a Portugal ?

Exigiram que o Brasil voltasse a ser uma simples colônia.

b. A quem os brasileiros se uniram para decidir contra as ordens de Portugal ?

Uniram-se ao Príncipe D. Pedro.

(...) d. Como os paulistas acolheram D. Pedro quando ele veio a São Paulo ?

Acolheram D. Pedro com grande contentamento"

(Mário Parisi, 4.<sup>a</sup> série, pág 64)

Observa-se que além de repetir o texto na forma de perguntas, o exercício ainda exclue qualquer possibilidade de respostas diferentes, na medida em que deixa somente uma palavra - que não é a fundamental na frase - para ser preenchida!. Pelo texto lido, pela questão formulada só poderia ser colocado no espaço uma determinada palavra. Mesmo que o professor, por hipótese, aceitasse respostas diferenciadas, a própria estruturação do exercício dificilmente deixaria possibilidade de qualquer elaboração por parte do aluno. Este não tem chance de

refazer nada do texto, nada neste sentido é pedido a ele.

Na realidade o aluno não precisa reler o texto, mas sim copiá-lo. O título da atividade poderia ser : " copiando o texto ... "

## 2. ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESTUDOS SOCIAIS DE QUINTA E SEXTA SÉRIES DO PRIMEIRO GRAU

Tendo por referencial as mesmas categorias de análise aplicadas aos livros de primeira a quarta séries, desenvolveremos, a seguir, a análise dos de quinta e sexta séries do primeiro grau. Os autores enfocados - por ordem de indicação segundo a pesquisa realizada - são os seguintes :

Julierme

Zoraide Victorello Beltrame

Wanda Jau Pimentel

Jorge C. Brito, Joel R. Teixeira e Sérgio P. Guerra

Elían Alabi Lucci

Consideramos oportuno repetir que três dos autores mencionados apresentam além do livro de textos, um suplementar, de exercícios, os quais foram incluídos, e analisados sob os mesmos critérios, em nosso trabalho<sup>2</sup>. Estes livros complemen

---

2. Os livros de exercícios apresentados separadamente dos livros de texto são os dos autores: Julierme, Zoraide Victorello Beltrame e Elían Alabi Lucci.

tares geralmente recebem a denominação de "Caderno de Exercícios" ou "Livro de Atividades", e não podem ser vendidos separadamente dos livros de textos.

### 1. NÍVEL DE ABORDAGEM DA REALIDADE

Nos livros de quinta e sexta séries o "conteúdo" - tradicionalmente entendido - centrado na História do Brasil predomina sobre o tratamento de aspectos mais imediatos ao aluno tais como : escola, bairro, comunidade etc. É altamente preocupante observar a concepção de História que é mostrada aos alunos através dos livros didáticos de Estudos Sociais. E mais preocupante ainda é saber que através desta matéria e dos livros correspondentes a ela é que se dá o contacto do aluno com a nossa História, já que, nesta fase de escolarização, ele não tem História como disciplina, como campo autônomo de estudo, em seu currículo.

Observamos que o âmago da História de um povo, isto é os *movimentos sociais* que fizeram a sua História, recebe um tratamento demasiadamente estreito, rígido, passível de questionamentos de vários tipos.

"A autonomia política : o processo de  
Independência

(...) A primeira rebelião contra a Coroa ocorreu no Maranhão - Rebelião de Beckman - sob a chefia do fazendeiro Manuel Beckman. Os colonos exigiam a extinção da Companhia de Comércio do Maranhão,

que lhes vendia mercadorias a preços elevados e não fornecia escravos para a lavoura (...) Os mineiros, chefiados por Felipe dos Santos, ocuparam Vila Rica e exigiram a redução dos impostos e o fim do monopólio"

O exercício correspondente ao texto é :

(...) Recapitulação :

d. O que há de comum entre os resultados obtidos em todas as rebeliões e conspirações (Rebelião de Beckman, Revolta de Felipe dos Santos, Inconfidência Mineira, Inconfidência Baiana)?

Nenhuma atingiu seus objetivos"

(Wanda Pimentel, 6ª série, pág 83)

A análise de um movimento social qualquer com parâmetros tão delimitados e rígidos incorre no erro de deixar de lado todos os elementos dinâmicos que surgem num processo desta natureza e que dificilmente poderiam ser incorporados em uma resposta tão categórica como "nenhuma atingiu seus objetivos". Este é um tratamento estático, como se a única conquista de uma rebelião fosse o resultado final pretendido.

Mesmo que, por exemplo, a Rebelião de Beckman não tenha conseguido extinguir a Companhia de Comércio do Maranhão ou a Revolta de Felipe dos Santos a extinção dos impostos elevados e do monopólio da Coroa sobre o ouro extraído, certamente a simples notícia dos movimentos, a articulação dos elementos que deles participaram, a propagação das idéias que os nor

tearam, as denúncias de situações consideradas injustas, constituíram saldos dos movimentos. Como afirmar com precisão que os resultados da Inconfidência Baiana foram "nulos" se o próprio texto da página 72 do mesmo livro menciona os "manifestos espalhados por Salvador (que) pregavam o levante geral contra a Coroa, a instalação de uma República, a liberdade de comércio entre todos os povos ?" Como medir a influência que pode ter exercido ou não a leitura destes panfletos sobre quem os recebeu ?

Interpretar rebeliões, revoltas, a partir da atinção ou não de seus resultados observáveis - "produto palpável" - em nossa opinião leva a um total esvaziamento do significado dos movimentos e do processo que representam.

Esta mesma preocupação com a classificação precisa dos fatos históricos justifica, a nosso ver, a construção de um exercício desta natureza, referente ao mesmo trecho transcrito acima :

"(...) 2. A Rebelião de Beckman e a Revolta de Felipe dos Santos :

( ) visavam à independência do Brasil

( x ) não visavam à independência do Brasil"

(Wanda Pimentel, 6.<sup>a</sup> série, pág 70)

Mesmo que não façam parte dos fatos que tradicional e cronologicamente compõem os movimentos que "visavam à independência do Brasil" e que não a tenham como um dos seus objetivos explícitos e imediatos, dicotomizar assim a interpretação de um movimento social não nos parece correto. Rebeliões con

tra as arbitrariedades da Metr pole, denunciando uma clara insatisfa o com a domina o exercida por ela, devem estar localizados sumariamente entre os movimentos que "não visavam   independência do Brasil ?"

As mesmas observa es são adequadas ao exercício abaixo, também referente ao tema até aqui tratado, no mesmo livro:

"A autonomia política : o processo de Independência

(...) Recapitula o

1. Preencha o quadro sobre as rebeliões no período colonial :

Rebelião de Beckman	Revolta de Felipe dos Santos	Inconfidência Mineira	Inconfidência Baiana
Ano <u>1684</u>	Ano <u>1720</u>	Ano <u>1789</u>	Ano <u>1798</u>
Razões: <u>exigiam a extin�o da Companhia de Comércio.</u>	Razões: <u>estabelecimento das Casas de Fundi�o; elevados impostos.</u>		
Influência de idéias européias: <u>não há</u>	Influência de idéias européias: <u>não há</u>	Influência de idéias européias: <u>Idéias liberais no campo político e econômico.</u>	Influência de idéias européias: <u>Idéias liberais originárias da Revolu�o Francesa.</u>
Resultados obtidos: <u>Nenhum pois os rebeldes foram executados.</u>	Resultados obtidos: <u>Nulos pois a Rebelião foi contida pelo Governador.</u>	Resultados obtidos: <u>Nulos pois o movimento não chegou a explodir.</u>	Resultados obtidos: <u>Nulos pois a conspira�o não chegou a estourar.</u>

(Wanda Pimentel, 6.  série, pág 82)

Focalizando apenas um dos itens deste quadro, ficamos uma questão: é possível afirmar com tanta clareza e exatidão que em um determinado movimento houve "influências de idéias européias" e em um outro, não? Parece-nos algo tão dinâmico, sem demarcações tão nítidas que torna-se impossível responder afirmativamente à questão. Pode-se falar em predominância, em certos momentos, de idéias mais localizadas - como é o caso da impossibilidade dos ideais da Revolução Francesa influenciarem um movimento de 1684, por exemplo - mas falar da presença ou ausência delas, generalizada e taxativamente, consideramos que não.

Poderíamos destacar inúmeros exemplos do mau tratamento dados aos movimentos de libertação do Brasil Colônia. Observe-se :

"Os Conflitos nas Minas

(...) Para cobrar os impostos atrasados, a Coroa costumava lançar mão de uma prática detestada pelos mineiros - a derrama. A derrama consistia na cobrança forçada dos impostos atrasados. Nessas ocasiões, os habitantes das vilas mineiras viviam momentos de medo e insegurança pois para completar as cem arrobas, propriedades eram confiscadas, casas invadidas e delas retirados objetos de valor"

(Wanda Pimentel, 5ª série, pág 124)

E no exercício de verificação :

"(...) 6. Assinale na frase a alternativa cor-

reta :

A derrama deixava

( ) os mineiros satisfeitos

( x ) os mineiros insatisfeitos

pois as autoridades usavam meios

( ) pacíficos

( x ) violentos

para receber a parte que faltava"

(Wanda Pimentel, 5ª série, pág 127)

A insinuação de que o medo e a insegurança apareciam entre os mineiros essencialmente por ocasião da derrama, é reforçada explicitamente no exercício. A impressão que se tem é que, se não fosse a derrama, as relações Metrôpole - mineiros, não seriam baseadas no medo, na insegurança, na dominação. Acreditamos que a interpretação histórica centralizada em aspectos circunstanciais gera análises como esta. É o caso de se perguntar: se a forma de cobrar impostos fosse outra, se as autoridades usassem meios pacíficos para a cobrança deles, seria minimizada a situação de opressão, de exploração que os mineiros viviam no seu dia-a-dia? O problema básico é a forma da exploração ou a injustiça do ato em si mesmo?

Além do esvaziamento do significado dos diferentes movimentos sociais, outra característica frequentemente atribuída a eles é a de desarranjo na ordem das coisas, visto não como a própria dinâmica do desenvolvimento histórico, mas sim sob uma ótica negativista, pejorativa mesmo.

É o caso destes textos :

"Os governos regenciais e os ideais republicanos

(...) A Cabanagem foi um movimento popular que ocorreu em 1835 no Grão Pará (...) Após cinco anos de lutas, ela foi pacificada pelo Brigadeiro Francisco José de Sousa Soares de Adréia. (...) A Balaiada teve início em 1838, em São Luis, na Província do Maranhão (...) Esta revolta foi pacificada no início de 1841 pelo Coronel Luis Alves de Lima e Silva que, por seus trabalhos realizados nesta cidade, recebeu o título de Barão de Caxias"

(Elian Lucci, 6.<sup>a</sup> série, pág 81)

"Um tempo muito quente

(...) Veja neste quadro um resumo das principais revoluções, seus chefes e suas causas :

Começo	fim	nome, chefes e local	Objetivos do movimento e como terminou
(...) 1839	1841	Balaiada, Manuel Francisco dos Anjos Ferreira, vulgo Balaio : Maranhão.	Pacificada por Luis Alves de Lima e Silva que, na volta ao Rio de Janeiro, recebe o título de Barão de Caxias.

(Julierme, 6.<sup>a</sup> série, pág 61)

É difícil entender como anos de luta são "pacificados" aparentemente sem problemas, como resultado de uma inter

venção miraculosa. Como é possível acabar com um conflito armado senão com uma ação também armada - podendo se chegar a acordos, certamente? Será correto usar a expressão "pacificação" a uma ação armada, onde o combate é claro, violento, ocorrendo muitas mortes? Independentemente da posição que se assuma frente ao movimento, é impossível ignorar que Caxias comandava um exército e não um grupo de pacificadores.

Afirmar que a revolta foi pacificada é sugerir que quem lutou foi somente o "outro lado", o dos descontentes; o lado das tropas oficiais, não : elas *pacificaram* a revolta, somente. Está presente nestes textos, em nossa opinião, a crítica velada à violência, e o desejo de que tudo se resolva por acordos, concessões, enfim, por meios pacíficos, a despeito do que se possa perder com tais atitudes.

A análise aprofundada dos livros demonstrou-nos claramente a ausência de uma análise globalizadora dos movimentos ocorridos na História, onde não se percebe a ação de diferentes grupos políticos, econômicos e sociais - e consequentemente, diferentes interesses - que contribuíram para sua manifestação, assim como suas reais dimensões na época. Poderíamos mesmo dizer que "movimentos de libertação" é um dos temas mais sacrificados nos livros didáticos, possivelmente porque constituem a própria história de lutas de um povo na conquista de melhores condições de vida e porque o conhecimento deles é elemento importante na construção da consciência política da sociedade.

Nos livros didáticos analisados, a História se desen

rola ao sabor dos sentimentos, dos impulsos e intenções pessoais dos governantes, principalmente, como se somente isso fosse suficiente para impulsionar o desenvolvimento histórico.

Para melhor explicitar esta nossa crítica, destacamos os seguintes textos :

"A Família Real no Brasil e o início de nossa Independência

(...) Neste local (Salvador), aconselhado por alguns políticos e administradores brasileiros, D. João tomou uma série de medidas que foram aos poucos permitindo uma maior liberdade social, econômica e política na Colônia. Aconselhado pelo Visconde de Cairu, José da Silva Lisboa, uma das primeiras medidas tomadas no Brasil por D. João foi decretar a 28 de janeiro de 1808 a abertura dos portos brasileiros às nações amigas"

(Elian Lucci, 6.<sup>a</sup> série, pág 58)

"O Brasil tenta libertar-se de Portugal  
 (...) O mais entusiasmado dos conspiradores era Tiradentes (...) Durante os interrogatórios Tiradentes declarou ser o único culpado pelo planejamento da revolta. Por isso, foi o único condenado à morte"

(Zoraide Beltrame, 5.<sup>a</sup> série, pág 114)

"A Organização Política e as transformações econômicas, sociais e culturais

## do Brasil Império

(...) Percebendo o desenvolvimento do sentimento republicano no País, D. Pedro II, graças ao seu espírito liberal, resolveu adotar no Brasil o sistema de Governo Parlamentarista"

(Elian Lucci, 6.<sup>a</sup> série, pág 96)

Este enfoque, a nível de explicações psicológicas e pessoais - pressões, conselhos, pedidos - descaracteriza completamente o processo histórico e não fornece ao aluno elementos para a compreensão dos mecanismos que realmente atuam no desenvolvimento de uma sociedade.

Na medida em que se privilegia fatores pessoais - como o "entusiasmo" de alguém, o "espírito liberal" de um governante, ou os "conselhos" recebidos por ele - na explicação de processos históricos, se está omitindo outros fatores que na realidade são determinantes para eles - como os interesses econômicos, as pressões políticas existentes etc. É o caso, por exemplo, da omissão do compromisso assumido por D. João frente a Inglaterra, de liberar o comércio direto desta com o Brasil, em troca - entre outros dados - da cobertura dada pela Inglaterra na fuga da Família Real de Portugal para o Brasil. O aconselhamento por parte do Visconde de Cairu pode até ter existido, mas quando aparece textualmente como o motivo da medida tomada por D. João, se configura uma diferença substancial de abordagem. Chega-se até a explicações, no mínimo ridículas, como esta:

"A Família Real no Brasil

(...) Em 1809, logo após a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, D. João, para vingar-se de Napoleão Bonaparte que havia mandado invadir a capital portuguesa, apoderou-se da Guiana Francesa (Inglesa; Francesa)"

(Elian Lucci, 6.<sup>a</sup> série, pág 60)

Vingança não é uma justificativa muito simplista, ingênua, demasiadamente emocional para exprimir uma disputa por poder econômico, político, entre dois países ?

Outro caminho para se omitir fatores econômicos, políticos e sociais que interferem em determinadas situações históricas, é desenvolver a interpretação delas a um nível essencialmente abstrato. É o caso de :

"A industrialização no Brasil

(...) Durante o período colonial a indústria não se desenvolveu no Brasil. De acordo com as idéias da época, as colônias somente podiam comerciar com as metrópoles"

(Wanda Pimentel, 6.<sup>a</sup> série, pág 164)

"A Terra do Açúcar - mão de obra escrava

(...) Naquele tempo a humanidade aceitava a prática da escravidão. Graças a isso, foi possível deslocar milhões de negros da África para as lavouras canavieiras"

(Julierme, 5.<sup>a</sup> série, pág 60)

"Naquele tempo...", "De acordo com as idéias da época", são expressões vagas demais para expressar a importância, da circulação de ideologias na preservação - ou transformação - de uma determinada formação social. Quem eram os grupos interessados, a quem interessavam "as idéias daquela época?" A que interesses econômicos respondiam? Onde se originaram estas idéias? É como se as idéias existissem por si mesmas, pairando acima da vontade e da discriminação dos Homens, e, portanto fatalmente seguidas e incorporadas em suas práticas sociais, de modo generalizado e indiscriminado : "a humanidade aceitava a prática da escravidão" - provavelmente até os escravos, já que também compunham a humanidade !

Frequentemente os aspectos econômicos, políticos e sociais de um processo histórico são simplesmente omitidos, nem mesmo aparecendo outros, de natureza diversa, para substituí-los. Observe-se :

"A Campanha Republicana e a queda da  
monarquia no Brasil

(...) Apesar da necessidade de um maior número de trabalhadores para o desenvolvimento agrícola do Brasil, as pressões contra o comércio de escravos e o trabalho servil aumentaram sensivelmente com a presença entre nós da Família Real Portuguesa.

Além disso, a cada tratado comercial que era estabelecido entre o Brasil e a Inglaterra, aumentavam as pressões do governo inglês no sentido

de eliminar o tráfico negreiro em nosso País"

(Elian Lucci, 6.<sup>a</sup> série, pág 107)

Baseado no texto, que dados o aluno tem para compreender o porquê da intervenção da Inglaterra nesta "questão brasileira" de libertação de escravos? Não há alusão - nem em outra parte do capítulo - ao interesse da Inglaterra em ampliar seu mercado consumidor no Brasil, contando com os "escravos livres" que seriam, então, assalariados; nem à concorrência do açúcar produzido no Brasil, mais barato que o das colônias inglesas em decorrência da mão de obra não remunerada que participava de sua produção; e outros fatores também importantes para a compreensão do envolvimento da Inglaterra nesta questão específica.

Outro texto, nesta mesma linha :

"O Brasil sob domínio espanhol

Os corsários ingleses

A Espanha estava em guerra com a Inglaterra. Os navios espanhóis que voltavam da América carregados de ouro viviam sendo saqueados por corsários ingleses (...) Além de saquearem os navios, os corsários atacavam também o litoral das terras pertencentes à Espanha. O Brasil sofreu vários ataques"

(Zoraide Beltrame, 5.<sup>a</sup> série, pág 92)

Não há, no texto, nada - além de "estava em guerra com..." - que explique o porque destes ataques. Será que para

uma criança de quinta série é suficiente saber que dois países estavam em guerra ? Será que ela tem noção de que, numa disputa deste tipo, é vantajoso para um país enfraquecer o outro, através de ataques e saques às suas reservas ? Que significado pode ter para ela o ataque aos navios ? Será que um texto como o acima, não pode dar a noção de que os impiedosos corsários ingleses simplesmente atacavam os navios e as colônias da Espanha, assim como os países a ela vinculados ?

Esta atitude de simplesmente contar fatos desprovidos de interpretação e de melhores explicações sobre o processo subjacente a eles, pode ser claramente percebida em passagens nos livros onde o caráter factual da História atinge grandes proporções. Observe-se :

"A Nação Brasileira : A Base Territorial

(...) A Espanha, principal oponente de Portugal, enviou uma expedição comandada por Cristóvão Colombo, que descobriu a América (1492). D. João II, rei de Portugal, exigiu a posse da terra descoberta por Colombo, baseado em decretos ( bulas ) dos Papas Eugênio IV e Calisto III (...) Após dois anos de negociações foi assinado o Tratado de Tordesilhas (1494).

Foi traçado um meridiano imaginário, de polo a polo, contando-se trezentos e setenta léguas a partir do arquipélago de Cabo Verde. As terras a leste deste meridiano pertenciam a Portugal : as

terras a oeste caberiam à Espanha"

(Wanda Pimentel, 6.<sup>a</sup> série, pág 49)

O texto acima demonstra um tratamento puramente factual das conquistas territoriais. A cansativa enumeração dos Tratados, das partilhas, da junção de reinos, deixa de lado qualquer menção do processo subjacente a estes acordos, ao que representa para um país - em termos políticos, de poder - perder ou ganhar territórios. E uma análise deste tipo - adequada à sexta série - seria de grande valia para o aluno poder encontrar explicações lógicas para algo que certamente lhe parece incompreensível : guerras, como as atuais, das quais provavelmente já ouviu falar, envolvendo vários países e milhares de pessoas, que podem perder a vida por um país de cujo governo - em sentido amplo - muitas vezes nem participam.

Relacionada a este caráter factual, a compartimentação irreal da realidade pode ser percebida frequentemente.

#### "A República

(...) 5. Indique se o fato é político ou social:

Sufrágio universal secreto :

( x ) político

( ) social

Voto feminino :

( ) político

( x ) social

Leis Trabalhistas

( ) político

( x ) social "

(Wanda Pimentel, 6.<sup>a</sup> série, pág 155)

"O Brasil e o equilíbrio mundial

(...) 6. Assinale o setor e a organização a que se refere o fato:

a) combate à desnutrição, promove programas de saúde :

( x ) social

( ) ALALC

( ) econômico

( ) CEPAL "

(Wanda Pimentel, 6.<sup>a</sup> série, pág 195)

Esta separação pretendida nos exercícios é improcedente, não corresponde à realidade. Quando um dado é só político, ou só social ? Esta é uma dicotomia falsa. Pode-se proceder a análise enfatizando um ou outro aspecto - mesmo assim, não excluindo outros - mas estanquizar-lo como nas questões acima, é inconcebível. Então a existência de Leis Trabalhistas é fato social, somente ? E a função - e importância - política dos sindicatos, por exemplo, no desenvolvimento de uma sociedade ? É simplesmente ignorada, na medida em que é catalogada como "fato social".

O mesmo se aplica ao segundo exercício focalizado : a circunscrição no "setor social" sugere uma ausência de conotação política num problema como o combate à desnutrição, por exemplo. Então o problema da fome não pertence ao "setor" político, econômico ? É exclusivamente social ?

Em nossa opinião, esta rigidez no tratamento dos as-

pectos sociais, políticos, econômicos é incorreta, contribuindo para reforçar uma separação interna nas leis do desenvolvimento social que não corresponde à realidade.

Consideramos oportuno destacar um exemplo radical da absurda compartimentação do mundo real :

"O Brasileiro é mestiço

Desde os primeiros tempos houve cruzamentos entre raças no Brasil (...) Quem tinha sangue índio foi útil na criação de gado. O negro foi a base da produção agrícola. E a população branca aumentou com a descoberta do ouro"

(Julierme, 5ª série, pág 14)

Um novo referencial para a divisão do trabalho aparece neste texto: a raça ! É altamente questionável esta ligação estabelecida, mesmo que não direta, entre grupo racial e determinada atividade econômica. O momento histórico, o contexto em que se encontrava o país na época das diferentes atividades parece-nos ser a fonte para a explicação da predominância de determinado grupo em certo tipo de trabalho. Mas daí a afirmar : "quem tinha sangue índio foi útil na criação de gado", é estabelecer uma relação inconsistente.

A realidade é mutilada também, quando apesar de se trabalhar com dados reais, a explicação dada a eles não o é : não é demonstrada a preocupação em explicar e pensar sobre a situação extrutural que dá origem a estes dados, mas sim de justificá-la. É o que observamos ao analisar estes textos :

"Todos devem participar das riquezas

As riquezas e oportunidades de um país devem ser distribuídas entre seus habitantes. De preferência, equitativamente (...) O ideal é todos participarem da riqueza nacional, diminuindo ou eliminando os desníveis ou diferenças existentes (...) Nos últimos anos foram criados organismos federais para promover o progresso das nossas regiões menos desenvolvidas. Eis os principais :

- . SUDAM - Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia. Sua área de ação ocupa quase metade da do Brasil.
- . SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (...) "

(Julierme, 5.<sup>a</sup> série, pág 122)

#### "A integração nacional

(...) Nos últimos anos, as autoridades se preocuparam com problemas de alfabetização e habitação (...) Quanto ao problema da habitação, o governo procura emprestar dinheiro aqueles que pretendem adquirir casa própria. Este empréstimo é feito pelo B.N.H. a grande número de brasileiros. Com a finalidade de levar a juventude a se interessar pelos graves problemas do país e participar da solução deles, foi estabelecido o " Projeto Rondon "

(Wanda Pimentel, 5.<sup>a</sup> série, pág 153)

Os problemas apresentados existem realmente e são de

conhecimento de todos aqueles que se interessam e que têm oportunidade de ter acesso às notícias referentes ao país. Sabe-se que é uma realidade a distribuição desigual de riquezas, que o país enfrenta graves problemas como a inexistência de boas condições de moradia e educação para o povo, mas consideramos falso colocar a solução deles na criação de órgãos burocráticos como SUDAM, SUDENE etc. E a criação do Projeto Rondon, por si só gera o interesse e a participação da juventude na resolução destes problemas ? Como fica a participação ampla da população se é sugerido o tratamento dos problemas a nível da administração do país ? É suficiente a criação de órgãos federais para a resolução de situações tão problemáticas ?

Os dados - que consideramos reais - recebem um tratamento muito simplista : existe uma questão séria, cria-se um órgão para ação correspondente, e está resolvido o problema.

Outra forma de desenvolver uma análise simplista da realidade é mostrá-la parcialmente, enfocada de um lado só. É o caso destes textos :

"Lazer

(...) Os baianos dispõem das águas minerais de Dias D'Ávila e da ilha de Itaparica (...) Longe do mar, os mineiros usam as imensas represas - construídas para mover as hidrelétricas de Tres Marias e Furnas - para a pesca, o iatismo e o esqui aquático, mesmo tipo de diversão que o lago Paranoá permite aos habitantes de Brasília (...) Um grande hotel, parques e piscinas, cercam os

pavilhões de lamas medicinais de Araxá, estância de Minas Gerais"

(Sérgio Guerra, 6.<sup>a</sup> série, pág 37)

O texto transmite uma noção restrita de lazer : só faz lazer quem pode viajar para estâncias, praias, se hospedar em hotéis etc. E o lazer desenvolvido com atividades mais simples como jogos nas férias, um passeio no parque etc. ? A noção transmitida no texto nos parece bastante elitista. E além deste, outro aspecto que nos parece fundamental é o fato de se apresentar dados sobre lazer não relacionados com a posição social dos indivíduos, como se todas as pessoas, indiscriminadamente, pudessem desfrutar dele; como se toda a população de Brasília pudesse praticar iatismo e esqui aquático, por exemplo.

Na análise de fatos da nossa história podemos destacar inúmeros textos onde a realidade é abordada parcialmente. Observe-se :

"Conflitos

Questões internas no Uruguai atingem o Brasil (...). Nossas fazendas são roubadas e destruídas Para garantir nossa integridade territorial, tivemos de intervir no Uruguai contra Oribe e na Argentina contra o ditador Rosas, que apoiava a política de Oribe".

(Sérgio Guerra, 6.<sup>a</sup> série, pág 53)

"Paraguai, a Guerra Total

Brasil e Paraguai viveram uma grande guerra. Um

país não faz guerra pelo prazer de lutar. Veja, por exemplo, as razões do Paraguai. O Paraguai era um país sem saída para o mar. Para formar o que chamavam de Paraguai Maior, com um litoral marítimo, precisava tomar terras que já pertenciam ao Brasil, Argentina e Uruguai (...) Depois deste ato de provocação os paraguaios invadem Mato Grosso, tomando os fortes de Coimbra e Dourados. Para atacar o Rio Grande do Sul invadem também a Argentina. Era a guerra"

(Julierme, 6ª série, pág 67)

Imediatamente surge uma questão lendo os textos : e as razões do Brasil ? Somente o Paraguai tinha motivos para entrar nesta guerra e para atacar hostilmente o Brasil ? Somente o Paraguai ambicionava novos territórios, novos caminhos ? A "Guerra Total" adquire uma conotação irreal nos textos, onde se fala somente do comportamento do Paraguai. Não se diz da dimensão real desta guerra, onde cerca de 80% da população paraguaia foi dizimada, mesmo após a guerra ter sido estrategicamente - ou militarmente - vencida pelo Brasil.

"O Brasil conquista a Independência

Como você já sabe, até essa época o Brasil só podia comerciar com Portugal (...) Como a Inglaterra queria comerciar diretamente com o Brasil, Dom João, ainda em Salvador, assinou um decreto abrindo os portos brasileiros às nações amigas.

(...) Os ingleses começaram imediatamente a vender seus produtos ao Brasil. Seus navios traziam muitas mercadorias, como tecidos, alimentos, ferramentas, roupas e armas, e levavam alguns produtos brasileiros, como algodão e açúcar. Em pouco tempo, vieram para o Brasil muitos comerciantes ingleses, que abriram firmas nas principais cidades"

(Zoraide Beltrame, 6ª série, pág 63)

As consequências desastrosas<sup>3</sup> para o Brasil de um comércio tão lucrativo para os ingleses, não são sequer mencionadas no texto. É importante que o aluno tenha algum conhecimento do que significa relações comerciais feitas desequilibradamente entre países com condições econômicas desiguais - inclusive as atuais - nas quais se envolve o Brasil.

A unilateralidade do tratamento do processo histórico fica evidenciada na interpretação das relações entre portugueses, índios e negros, no Brasil Colônia, expressa nos textos :

#### "A Exploração do Espaço

(...) Os habitantes das feitorias mantinham relações de amizade com os indígenas e deles recebiam

---

3. Seria muito valioso para o aluno ter acesso a um texto fundamentalmente diferente do acima, sobre o mesmo assunto:

"(...) De início tudo revelava uma atividade comercial febril. O desperdício e o superfluo começaram a aparecer numa sociedade carente e pobre... como patins para gelo, porta-notas (ainda não havia papel-moeda no Brasil!), caixões de defunto e selos". Alencar, F., Carpi, L., Ribeiro, M. V., "História da Sociedade Brasileira", Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1979, pág. 93.

auxílio na exploração do pau-brasil e alimentação. Em troca de quinquilharias, os indígenas cortavam e transportavam o pau-brasil das matas para a feitoria. Os poucos portugueses que então habitavam o Brasil uniram-se às mulheres indígenas e era comum viverem entre os silvícolas, imitando seus hábitos e costumes"

(Wanda Pimentel, 5.<sup>a</sup> série, pág 60)

"A cana de açúcar e a mão de obra escrava

(...) Os escravos, além de serem empregados na lavoura canavieira, trabalhavam como derrubadores, semeadores, criadores, construtores etc. enquanto que as escravas, conhecidas como mucanas, trabalhavam na Casa Grande (...) A convivência deste grupo étnico com os nossos colonizadores enriqueceu o folclore nacional, a nossa alimentação e o nosso vocabulário"

(Elian Lucci, 6.<sup>a</sup> série, pág 78)

"Um povo alegre e criativo

(...) As tres raças, tão diferentes, não se evitaram, porém. Ao contrário, conviveram, trocaram experiências, amaram-se, misturaram seu sangue e sua cultura. E durante quatro séculos prepararam o Brasil que hoje conhecemos (...) O contacto prolongado entre os tres elementos formadores do po

vo brasileiro resultou na harmoniosa mistura de suas culturas"

(Julierme, 6.<sup>a</sup> série, pág 19)

É inaceitável esta assepsia no tratamento das relações entre índios, negros e colonizadores. É inconcebível esta irreal ausência de contradições e conflitos. É dada a falsa impressão de que as relações não eram permeadas pela dominação, pela violência; eram amistosas, sem problemas. Os grupos que tão bem "conviveram e trocaram experiências" são encarados simplesmente como um agrupamento de indivíduos, independentemente da posição que ocupavam no sistema de produção e nas relações de poder da época, o que os colocava inevitavelmente em situação de relações antagônicas.

A parcialidade da interpretação da realidade também aparece claramente nestes textos :

"E o Brasil !

O Rei esqueceu

(...) Com isto o Rei abandonou pessoalmente o Brasil. Casa abandonada chama ladrão. Logo piratas franceses e ingleses começaram a aparecer. Os franceses eram muito jeitosos com os índios: conseguiam trocar o precioso pau-brasil por espelhos, colares, tecidos coloridos, facas e canivetes"

(Julierme, 5.<sup>a</sup> série, pág 45)

"O Brasil sob domínio espanhol

## As invasões holandesas

(...) Os portugueses e brasileiros não aceitaram tranquilamente a conquista (...) Lado a lado, lutaram negros, índios e brancos; senhores de engenho e simples homens do povo; militares e civis; pernambucanos, paraibanos e pessoas de outras regiões"

(Zoraide Beltrame, 5.<sup>a</sup> série, pág 93)

É curiosa a diferenciação de tratamento dada à ação dos holandeses, ingleses e franceses, de um lado, e dos portugueses, de outro, em relação ao Brasil : em que, qualitativamente, difere a ação de uns e de outros ? O que faz com que o primeiro grupo seja chamado de ladrão e o segundo não, já que ambos se apossavam indiscriminadamente das terras e das riquezas do Brasil ? O que justifica a complacência para com os portugueses como se estes fossem os "donos naturais" do Brasil e não invasores, e não inimigos dos brasileiros na época ?

No segundo texto especificamente, é visível a noção de identificação de interesses que existiria entre portugueses e brasileiros. Tal noção é irreal, levando a conclusão de que para os negros e índios a dominação portuguesa era indiscutivelmente melhor do que a holandesa. O que justificaria que "os homens do povo" ajudassem os portugueses contribuindo para manter a força de sua dominação ? Os negros e índios eram usados nestas lutas e depois delas eram jogados às mesmas precárias condições de trabalho e de vida. Na realidade, dificilmente poderiam se posicionar quanto a substituição da dominação portu

guesa pela holandesa porque alterações deste tipo não alterariam, efetivamente, sua condição de dominados, de explorados, nas relações de trabalho.

As informações sobre o modo de vida dos grupos que viviam no Brasil na época do descobrimento também são deturpadas pela pretensão de analisá-lo a partir de referenciais exteriores a eles, que não se aplicam ao modo de organização destes grupos. Observe-se :

"Os europeus e os indígenas

(...) 1. Preencha o quadro :

Quanto à escrita	Quanto ao casamento	Quanto ao trabalho agrícola	Quanto à religião
Os europeus <u>conheciam a escrita.</u>	Os europeus <u>possuíam apenas uma esposa.</u>	Os europeus <u>conheciam vários instrumentos agrícolas.</u>	Os europeus <u>adoravam a um só deus.</u>
Os indígenas <u>não conheciam a escrita.</u>	Os indígenas <u>possuíam várias esposas poligamia.</u>	Os indígenas <u>algumas tribos praticavam uma agricultura rudimentar.</u>	Os indígenas <u>adoravam vários deuses politeístas.</u>

(Wanda Pimentel, 5ª série, pág 64)

As diferenças apontadas entre portugueses e indígenas são calcadas em valores que têm significado em uma cultura diferente da indígena. Assim, mesmo que não explicitamente, o

europeu teria tudo o que é "desejável" numa sociedade civilizada : um so deus, uma so esposa, instrução, tecnicamente adiantado. E o Índio ? Que sentido tem estabelecer comparações utilizando parâmetros que não têm lugar em sua cultura, que não fazem parte do seu modo de vida ?

A alarmante descaracterização de nossa realidade histórica percebida nos diferentes manuais de Estudos Sociais analisados, tem um de seus exemplos mais representativos no texto abaixo :

"O Brasil tenta libertar-se de Portugal  
Durante todo este período que estamos estudando,  
o Brasil era uma colônia de Portugal, quer dizer,  
pertencia a Portugal (...) No início da nossa História,  
isso não incomodava os habitantes. Afinal,  
eles eram portugueses e para eles era como se o Brasil fosse uma parte de Portugal"

(Zoraide Beltrame, 5ª série, pág 112)

A história no Brasil não começa com o descobrimento do país por Portugal ! O texto despreza ostensivamente os habitantes do país - os índios - antes dos portugueses chegarem. É uma concepção nitidamente colonialista, que não deixa claro que Portugal tomou posse de um território onde já havia moradores que se organizavam e viviam segundo seus padrões próprios os quais, aos poucos, foram devastados pelos portugueses colonizadores.

## 2. VALORES E OPINIÕES EXPLÍCITOS - OU IMPLÍCITOS - NO TEXTO

É comum encontrarmos nos livros didáticos idéias que manifestam na verdade opiniões do autor e que se cristalizam no texto como a única maneira possível de se pensar a situação focalizada.

Nesta perspectiva se enquadra o texto seguinte :

"Os grupos sociais, a sociedade e as instituições sociais

(...) A família é a base de toda a sociedade. Este grupo é constituído por um homem e uma mulher unidos pelo sacramento do matrimônio e pelos filhos nascidos desta união. A família é a mais importante das instituições sociais, pois através da procriação ela contribui para o crescimento e a continuidade da sociedade. A família é a instituição básica da sociedade"

(Elian Lucci, 6ª série, pág 8)

O texto absolutiza a situação : ou a sociedade está organizada com base na família, ou ela - a sociedade - não existe. Ou os casais se casam na igreja - "... unidos pelo sacramento do matrimônio" - ou não formam uma família. Explicitamente, o texto mostra tal organização social como a única possível. Não parece existir possibilidade de ser diferente do que está descrito.

É o que se nota neste outro texto :

## "Constituição

### A Lei Maior

(...) Nos países democráticos, a Constituição é votada pelos representantes do povo. São os regimes totalitários ou absolutistas não têm Constituição. Neles prevalece a vontade pessoal dos governantes. É difícil viver nesses países porque não há garantias"

(Julierme, 6.<sup>a</sup> série, pág 7)

A organização política de um país é simplificada, colocando-se a existência da Constituição como sinônimo de garantias aos cidadãos, ou como sinônimo da prevalência da vontade da maioria da população do país nas decisões tomadas. Esta identificação absoluta é desmentida pela própria realidade : são inúmeros os casos de desrespeito aos direitos humanos em países que têm uma Constituição - muitos ditos democráticos. Mesmo porque, democracia não existe abstratamente, desvinculada de grupos ou classes sociais que a mantêm : a democracia popular é radicalmente diferente da democracia burguesa.

O assunto nos parece muito complexo para ser simplificado como o foi no texto : será que, por não existir um documento com o nome de Constituição em alguns países, neles necessariamente prevalece a vontade pessoal dos governantes ?

Outro texto se coloca nesta linha de observações :

"A formação social e econômica do  
Brasil Colônia

No Brasil existiram tres tipos históricos de família que deram origem à atual (...). Finalmente, o tipo mais perfeito foi a família cristã. O cristianismo dignificou e tornou mais espiritual, mais humana a organização familiar. Neste tipo de família desaparece a autoridade absoluta do pai. (...) A atual família brasileira se caracteriza por ser monogâmica e nuclear"

(Elian Lucci, 5.<sup>a</sup> série, pág 83)

Certamente, esta é uma visão idealizada da família cristã. O fato de ser cristão não exclue o fato de ser autoritário. Por acaso não eram cristãos os chefes da família patriarcal do Brasil Colônia e ao mesmo tempo bastante autoritários a ponto de influir nos destinos de toda a família? Na realidade, mesmo atualmente, inexistente esta relação: cristianismo e ausência de autoritarismo, ou cristianismo e relações mais humanas, tanto na família, como em situações mais amplas, relativas a sociedade como um todo. É impossível ignorar as arbitrariedades cometidas na história em nome do Cristianismo.

Como já foi ressaltado em relação aos livros de primeira à quarta séries, nos livros de quinta e sexta também encontramos determinados valores manifestados de tal modo que se tem a impressão de que o fato de expressá-los em texto é razão suficiente para que existam realmente.

É o que se constata em :

"Fundamentos da Unidade Nacional

(...) O Brasil é uma nação, pois os grupos humanos que o compõem se sentem unidos pela origem comum, pela tradição histórica, por sentimentos, idéias e costumes comuns (...) Através da história comum, as gerações que se sucederam no Brasil criaram um parentesco espiritual que forjou a nação brasileira"

(Wanda Pimentel, 6.<sup>a</sup> série, pág 12)

"Os grupos sociais, a sociedade e as instituições sociais

A comunidade é um grupo social de grandes dimensões, constituído por um conjunto de pessoas que vivem dentro da mesma área geográfica ou territorial e possuem certas crenças e padrões de comportamento mais ou menos comuns (...) O conjunto de comunidades estaduais num mesmo território forma uma sociedade. A sociedade é constituída pelo conjunto de vários grupos sociais e comunidades onde as pessoas se encontram unidas por sentimentos, tradições e objetivos comuns"

(Elian Lucci, 6.<sup>a</sup> série, pág 10)

É impossível considerar uniformemente os padrões de comportamento, os objetivos e as aspirações da sociedade como um todo, se nela as condições de vida não são as mesmas para todas as pessoas. É impossível ignorar a distinção entre classes sociais, entre as diferentes regiões do país, o que inevi

tavelmente geram sentimentos, costumes, aspirações também distintos.

Esta tendência para a generalização de determinadas características para toda a população do país, indistintamente, pode levar a afirmações inaceitáveis.

A valorização de certas características pessoais - e a desvalorização de outras - é um aspecto muito discutível, na medida em que pode ser encarado diferentemente de pessoa para pessoa, de grupo para grupo, de cultura para cultura. Inserir este tipo de valoração na interpretação de uma realidade social é ainda mais discutível, pela própria insustentabilidade, das considerações desta natureza. É o que notamos nestes textos

"Os modos de vida e os tipos humanos  
característicos da nossa população

(...) O vaqueiro sertanejo é um tipo humano de estatura baixa, magro e bastante desajeitado, porém intrépido e vibrante quando em serviço"

(Elian Lucci, 6ª série, pág 43)

(...) Assim como o vaqueiro nordestino, o gaúcho é conhecido como homem bravo, decidido, mas bastante leal e honrado"

(Elian Lucci, 6ª série, pág 49)

Colocações como estas são dispensáveis para que o aluno conheça as pessoas e o modo de vida das diferentes regiões brasileiras. Levam a uma rotulação dos indivíduos - todo vaqueiro sertanejo é desajeitado? - o que não tem o menor senti

do. Como se chega esta descrição tão pormenorizada ? Mesmo que o vaqueiro fosse desajeitado, o que teria isso de tão negativo para ser separado por um "porém" antes de ser acrescentado que é também "intrépido e vibrante"? E no caso do gaúcho, o que há de tão depreciativo em ser "bravo e decidido" que justifique a separação das características positivas "leal e honrado" - por um "mas"?

A insistência na generalização de características de um grupo ou até mesmo de um povo, contribuem para uma idealização dele, gerando uma noção abstrata e falsa, desvinculada da vida concreta deste povo. Observe-se :

"Um povo mestiço - uma 'cultura mes-  
tiça'

(...) Nosso povo é, pois mestiço. Assim ele manifesta na atividade diária, as tendências dos antepassados, os traços culturais herdados e, acima de tudo, uma enorme capacidade de resolver problemas (criatividade), ao lado de um bom humor quase permanente"

(Julierme, 6<sup>a</sup> série, pág 22)

Já é profundamente questionável esta esteriotipação do povo brasileiro calcada em certas características psicológicas e emocionais. Já está claro que tal prática faz parte da construção de uma imagem irreal, com uma conotação de falta de rigor na solução de problemas - daí a criatividade, alegria constante, de uma satisfação, incondicional, com a vida que le

va em seu país. Além da precariedade destas colocações - inegavelmente ideológicas - estabelecer relações entre elas e a mestiçagem de um povo é absolutamente inaceitável.

Questões semelhantes se colocam em relação a este texto :

"Os modos de vida e os tipos humanos característicos da nossa população (...). Cercado por numerosa família, o caboclo amazônico leva uma vida sem grandes ambições. Vive principalmente na zona rural, embora também possa ser encontrado nas pequenas e médias cidades do interior"

(Elian Lucci, 6.<sup>a</sup> série, pág 42)

Como se avalia que alguém "leva uma vida sem grandes ambições"? O que fundamenta uma conclusão como esta ? Seria a partir da simplicidade - que em muitas vezes pode ser traduzida por pobreza - da sua vida ? Em nosso entender, o texto veicula uma idéia que serve bem para reforçar a conhecida tese de que os pobres, os mais simples vivem bem com o que têm; acostumam-se, adaptam-se, não tendo expectativas em relação à mudança do modo de vida. Esta noção contribui para a mitificação de uma vida pura e sem problemas que vivem os que "não tem ambição" - e nem dinheiro - além de ser muito útil para a dissimulação das reais condições de vida destas pessoas.

Observando cuidadosamente a presença, nos textos, de opiniões e valores pessoais do autor- chama-nos atenção a forma singular como algumas vezes eles transparecem, não tanto pe

la explicação dada sobre o assunto, mas pelo uso de certos termos os quais, arriscaríamos-nos a dizer, parecem ter escapado, traindo o autor. Observe-se :

"Leitura

Índio é bom ? Índio é mau ?

Índio é bom ? Índio é mau ?

(...) Professor Mateus concluiu :

— Ainda hoje há índios no Brasil. Ainda hoje não é fácil o nosso relacionamento com eles. Eles vivem num outro mundo, com outros hábitos, outras leis, outras maneiras de ver as coisas. Através da Fundação Nacional do Índio, o governo procura não repetir nossos erros do passado em relação ao índio. Só com muita paciência, justiça e delicadeza se pode ajudar este nosso irmão diferente"

(Julierme, 5ª série, pág 56)

"Agora vamos integrar a Amazônia

Nos últimos tempos, o governo brasileiro vem dando uma atenção especial à Amazônia (...) Brasileiros do sul e sudeste estão ali se fixando para ajudar a seus irmãos nortistas a integrar, definitivamente, a Amazônia ao resto do Brasil"

(Julierme, 5ª série, pág 112)

A despeito do tratamento objetivo - especialmente no primeiro texto - que se tenha pretendido dar aos assuntos, está subjacente aos textos a condição de inferioridade tanto do ín

dio como do nortista, considerados irmãos mais por concessão, por piedade. Inegavelmente ajuda dá, concede, aquele que está em posição melhor - em qualquer aspecto - do que o ajudado.

O índio aparece como o povo esquisito - além de precisar de ajuda - difícil de se lidar, na medida em que é preciso ter "paciência" e "delicadeza" para com ele. O nortista aparece como menos capaz, já que necessita da ajuda dos "irmãos" do sul e sudeste para superar suas dificuldades.

O enfoque é interpessoal, fraternal, onde está ausente qualquer menção ao processo de ocupação de terras e de diferentes atividades econômicas que atuaram na configuração atual das regiões do Brasil. Nada se diz da prioridade dada em nossa política econômica à indústria, aos setores onde a acumulação de capital é mais acentuada, e nem do menor apoio dado às atividades ligadas à agricultura, pecuária, que poderiam estar voltadas para o benefício do mercado interno brasileiro. O que está presente nos textos é a boa vontade, a deferência especial do setor mais desenvolvido para com os setores "primitivos" e não desenvolvidos.

Tratando-se da singularidade com que se expressa no texto as opiniões do autor, não poderíamos deixar de destacar o seguinte :

"O Boi conquista o sertão

(...) No seu deslocamento pelo interior, buscando novas pastagens, o boi abriu trilhas que mais tarde se transformaram em muitas das nossas melhores estradas.

Se algum dia fizermos um monumento ao boi, a seu lado deve ser representado um dos nossos mestiços - o mameluco"

(Julierme, 5.<sup>a</sup> série, pág 81)

Parece-nos no mínimo estranho colocar o boi e o mameluco da mesma maneira, com o mesmo grau de importância, com a mesma possibilidade de atuação sobre uma situação histórica. É como se o boi determinasse sobre os fatos, como se ele tivesse contribuído independentemente do homem para a expansão do espaço brasileiro - afinal, "o boi conquista o sertão" e ele é quem deveria ganhar um monumento em sua homenagem.

É bastante frequente nos livros a utilização de dados que poderíamos chamar "neutros" - como o caso do boi, acima - transformados em dados carregados de valor visando uma colocação e utilização deles claramente ideológica.

É o que acontece com a extensão territorial do Brasil

"Este é o Brasil

Veja como nosso país é grande ! Com uma área de 8 511 965 Km<sup>2</sup>, ele é um dos maiores do mundo (...). Mais ainda: dentro do território brasileiro caberiam:

15 vezes a França;

92 vezes Portugal;

410 vezes Israel;

817 vezes o Líbano "

(Zoraide Beltrame, 5.<sup>a</sup> série, pág 7)

"Qual o tamanho do Brasil ?

O Brasil é um dos maiores países do mundo. Nas Américas só perde para o Canadá, em terras contínuas (...). Dentro do território brasileiro caberiam 3 Argentinas, 45 Uruguais, 7 Bolívias ou 4 Méxicos. Ou 15 França, 16 Espanha, 92 Portugal, 205 Suíça ou 252 Holanda. Ou, ainda 817 Líbano, 410 Israel, 5 Irã, 2 Índia, 3 Argélia, 7 Angola ou 8 Egito"

(Julierme, 5ª série, pág 7)

Podemos considerar até mau gosto tratar as proporções territoriais desta maneira, enumerando-se insistentemente quantos "países pequenos" - o sentido acaba sendo este - cabem no Brasil gigante. Possivelmente, lendo o texto a criança terá a impressão de que somos privilegiados, premiados com um imenso território, como se tal fato constituísse elemento de inconteste superioridade de nossa parte. É a valorização, a idealização de um dado numérico que não deve servir de referencial para se "escalar" os diferentes países em relação ao Brasil, nem para encobrir os problemas sérios que inegavelmente o país enfrenta.

Na análise dos livros muitas vezes deparamo-nos com textos que expressam noções tão inconsistentes que não sabemos bem a que atribuí-las: se à falta de informação do autor, ou ao descuido em estabelecer relações, ou à preocupação em simplificar as explicações para a criança incorrendo em interpretações simplistas e não simples.

É o que podemos ressaltar nestes textos :

"O Brasil e o equilíbrio mundial

(...) No mundo atual predominam as relações de caráter econômico. A conquista ou a conservação de mercados consumidores, a concorrência entre os países e a manutenção da paz mundial acarretaram a criação de várias organizações mundiais - européias, americanas e africanas - a partir da Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945)"

(Wanda Pimentel, 6.<sup>a</sup> série, pág 195)

"Nossos primeiros artistas

Você já pensou que também a arte é influenciada pela economia ? O estudo do Brasil Colonial prova isso. As mais importantes obras artísticas surgiram quando havia mais riqueza e prosperidade. E justamente nas regiões mais desenvolvidas"

(Julierme, 5.<sup>a</sup> série, pág 96)

Os dois textos falam da importância da economia como fator básico nas diferentes relações que se estabelecem socialmente. Com relação ao primeiro texto, ao lê-lo, imediatamente nos vêm algumas questões: a predominância das relações econômicas é característica somente do mundo atual ? E nos outros períodos históricos ? O descobrimento do Brasil, as guerras e disputas daquela época, por exemplo, tinham predominância de que caráter ?

Em relação ao segundo texto, em nossa opinião, foi es

tabelecida uma relação infeliz: realmente a arte tem a ver com a economia. A arte, de algum modo, reflete, conta muito da vida econômica, social, política de uma época. Mas não que arte se relacione com mais ou com menos riqueza ! Se assim fosse - como o texto dá a entender - numa região pobre, ou numa situação de não prosperidade não existiriam manifestações artísticas. Tal colocação - a do autor - parece ter sentido numa concepção elitista de arte, onde só se retrata o "belo", o agradável e desejável.

O fato de aparecerem mais obras artísticas em regiões mais ricas, possivelmente tem relação com o maior incentivo dado às artes nestas regiões, com a existência de grandes igrejas para se ornamentar, de ricas residências para se decorar e outros fatores similares. Mas daí a cristalizar-se uma relação entre arte e riqueza parece-nos inaceitável.

O mesmo estabelecimento de relações sem fundamento, ou seja, relações entre fatores que não tem necessariamente - e nem apresentam no contexto - uma correlação, observa-se no texto abaixo :

"Língua, fator de união nacional

Televisão - boa ou má companheira ?

(...). algumas de suas qualidades - ela pode ensinar melhor que a maioria das escolas. Divertir. Ampliar nossa cultura. Informar o que esteja acontecendo, na mesma hora, em qualquer parte do mundo. Levar-nos a amar cada vez mais o Brasil"

(Julierme, 6ª série, pág 17)

Qual a relação que pode existir entre o fato da televisão divertir, ensinar, informar as pessoas e o fato destas amarem "cada vez mais o Brasil"? Não tem o menor sentido, a não ser que o texto esteja se referindo, criticamente à tentativa de certas emissoras de isolar o tranquilo Brasil do resto do mundo convulsionado e com muitos problemas. Mas não nos parece, absolutamente - pela postura assumida pelo autor no todo de seus livros - ser este o caso.

A construção do texto parece-nos se justificar mais por um ufanismo im procedente que leva a qualquer momento - mesmo que não oportuno - a colocações emocionais sobre o Brasil, adquirindo o texto um caráter essencialmente pessoal e valorativo mais próprio a um folheto de doutrinação do que a um livro didático.

### 3. ORIENTAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES INOVADORAS, POR PARTE DO ALUNO, NO MEIO EM QUE VIVE

Como já dissemos anteriormente, em nenhum momento pensamos trabalhar com este item a partir de posições claramente assumidas pelos autores em relação a ele - estimulando ou não os alunos para atitudes inovadoras - percebidas na leitura de seus livros. Por outro lado, a leitura detida demonstrou-nos que em determinados momentos é visível o efeito, tanto conservador como inovador, que as idéias manifestas nos textos podem provocar no aluno-leitor.

As construções de textos que caracterizam muito bem o

desestímulo a atitudes inovadoras, em nossa opinião, são as que apresentam dados prontos sobre determinada situação, apresentam dados conclusivos, sem a menor possibilidade de colocá-los em discussão, sem nenhuma alusão ao processo que os configurou tal como se apresentam. Afinal, a possibilidade da existência de ações modificadoras sobre qualquer coisa, só passa a existir se for sentido o espaço para elas, se não estiver tudo pronto, definitivo e aparentemente imutável.

Observe-se :

"Quem manda mais; o engenho ou a cidade ?

Naqueles tempos a única riqueza brasileira era o açúcar.

Riqueza atrai poder. Quem é rico é forte, poderoso"

(Julierme, 5.<sup>a</sup> série, pág 74)

Esta afirmação é verdadeira para um determinado sistema econômico e social, para um sistema centrado na acumulação de capital, na distribuição desigual dele e, conseqüentemente, na acumulação de poder em torno de certos grupos sobre outros, em decorrência da riqueza que possuem. Mas não é verdadeira para outro sistema político social, não baseado na acumulação de capital e onde, a princípio, todas as pessoas teriam poder de decisão, poder de participação nos rumos da sociedade em que vivem, independentemente do fato de não terem riquezas. Como está colocado no texto, aquela parece ser a maneira - única - de uma sociedade organizar-se política, econômica e socialmente.

Esta atitude de cristalizar situações pode facilmente representar para o aluno-leitor uma impossibilidade de conhecer e compreender o processo de construção destas situações e, conseqüentemente, impossibilidade de perceber alguma possível atuação sobre elas.

É o que podemos perceber também nestes textos :

"O povoamento do Centro-Oeste: a mineração

(...) A Coroa Portuguesa procurou organizar e controlar a exploração do ouro, a fim de receber a parte a que tinha direito. Para isso criou, em 1702, um conjunto de leis denominado "Regimento das Minas" a quem deveriam obedecer todos os mineiros".

(Wanda Pimentel, 5.<sup>a</sup> série, pág 111)

É como se Portugal tivesse direito natural sobre o ouro do Brasil, assim como sobre o próprio país. É importante deixar claro que não é tão simples, automático, como se apresenta no texto, que não é um direito natural, incontestável, mas sim um direito resultante da exploração do país colonizado pelo colonizador.

É a mesma abordagem sentida em :

"Escravos: um bem ou um mal ?

Por maldade ou pela lavoura ?

Claro que o regime de escravidão era simplesmente desumano. Mas significava a base das lavouras

de açúcar, fumo, cacau e café. E as lavouras são a base de um país agrícola"

(Julierme, 6.<sup>a</sup> série, pág 76)

Nos termos do texto, a escravidão aparece como condição básica para o desenvolvimento da lavoura, o que não é correto : na verdade, o regime de trabalho escravo era a base da lavoura nos termos em que, na época, os donos de terras tinham interesse em desenvolvê-la, obtendo o maior lucro possível desta atividade, na medida em que não tinham gastos com o pagamento da mão de obra. O trabalho escravo aparece, nas colocações do autor, como fator imprescindível para o desenvolvimento das atividades agrícolas no Brasil Colônia o que, além de ser incorreto, praticamente justifica e desculpa a adoção do regime de escravidão na época.

A imobilidade das situações e o desenvolvimento da história aleatório à participação do indivíduo é sentido claramente nos textos abaixo :

"Constituição - A Lei Maior

(...) Para que progrida em ordem (um país) precisa ter leis que disciplinem as relações entre seus cidadãos, e destes com o governo.

A maior lei de uma Nação chama-se Constituição"

(Julierme, 6.<sup>a</sup> série, pág 7)

E o exercício correspondente a este trecho :

"(...) . Vamos começar completando frases ?

1. Nenhuma organização, mesmo simples e pequena pode funcionar direito sem regulamentos e leis.
2. Para que progrida em ordem, precisa ter leis que disciplinem as relações entre seus cidadãos, e destes com o governo.
3. A maior lei de uma Nação chama-se Constituição"

(Julierme, 6ª série, pág 5, exercícios)

O que transparece, tanto no texto como no exercício é simplesmente a cristalização e até mesmo a inversão de um processo : os homens se relacionam com a natureza, com seu trabalho, com outros homens e daí surgem relações que as leis podem vir a sistematizar, organizar, legalizar, enfim - as mais importantes.

As leis existem porque existem indivíduos vivendo sob certos regulamentos criados em decorrência desta realidade. O texto reflete uma situação existente de cima para baixo : as leis são feitas para "disciplinar" as relações dos homens, o que pode ser compreendido como enquadrar os indivíduos nas determinações de regulamentos que pairam sobre suas cabeças, sobre os quais eles não têm nenhuma possibilidade de atuação, porque são feitos, provavelmente, por alguma entidade abstrata que se coloca acima das pessoas comuns.

Está tudo feito, acabado aos olhos do aluno. Se são tão importantes os regulamentos na vida de uma comunidade, porque não levar o aluno a pensar mais, a se manifestar em relação às normas que lhe digam respeito ? Para demonstrar a viabi

lidade do que propomos, destacamos um exemplo que, de certo modo, vem ao encontro de nossos questionamentos :

"Por que os países precisam de Constituição ?

(...) 6. Agora escreva uma regra que você acha desnecessária para a sua escola e explique os motivos de sua opinião. Antes, porém, verifique se não haveria prejuízo para a escola se essa regra fosse retirada do regulamento"

(Zoraide Beltrame, 6.<sup>a</sup> série, pág 6  
exercícios)

Tratando-se ainda da intocabilidade dos temas abordados, é muito comum os livros tratarem situações em si mesmas problemáticas sem ao menos insinuarem qualquer discussão ou polêmica sobre elas. É o caso de :

"Os Paulistas eram diferentes  
É a vez dos Paulistas

Era a oportunidade que os paulistas esperavam. Passaram a fornecer escravos índios - preados nas missões espanholas - para os engenhos açucareiros da Bahia e do Rio de Janeiro. Outros paulistas foram contratados para organizarem expedições primitivas contra quilombos, especialmente no Nordeste"

(Julierme, 5.<sup>a</sup> série, pág 87)

Nem mesmo o mais exagerado dos relativismos de inter

pretação pode justificar a naturalidade com que é apresentada uma situação dessas : é natural homens serem pagos para destruir a tentativa de outros homens viverem em liberdade ! É natural que os fins - a possibilidade dos paulistas aproveitarem a oportunidade de ganhar dinheiro - justifiquem completamente os meios ! A impressão dada é que não há nada para ser discutido. As atitudes dos paulistas, no caso, aparecem como respostas óbvias frente às circunstâncias, não se colocando nenhum tipo de questionamento sobre elas.

Nesta perspectiva, outros textos podem ser destacados

"Usinas, Engenhos e Vilas

(...) A madeira era muito importante, pois todo o calor necessário para cozinhar o caldo era conseguido com a lenha. Por essa razão, lentamente as matas desapareceram do litoral"

(Wanda Pimentel, 5ª série, pág 84)

Também aqui a naturalidade nos assusta : dado o motivo para o fato, é justificada a devastação sem se colocar a questão da necessidade de reflorestamento, da necessidade de planejar um desmatamento - o que seria muito útil para a criação pela atualidade do tema, inclusive. Não se trata de preservar romanticamente a beleza natural de uma região em detrimento do atendimento das necessidades do homem, mas sim de prever como isto pode ser feito sem prejuízo total daquela, o que implicaria, conseqüentemente, em prejuízos para o homem que necessita da vegetação, no caso, para viver.

Considerações semelhantes podemos fazer em relação aos textos abaixo :

"1946. Começa a República Nova

(...) Atualmente o Brasil está ingressando na era atômica, através da celebração de Tratados com a Alemanha Federal. Dentro de poucos anos numerosas usinas movidas pela força do átomo estarão gerando energia para acelerar o progresso do país"

(Julierme, 6.<sup>a</sup> série, pág 105)

"A República Nova

(...) Além disso, para intensificar ainda mais o nosso desenvolvimento econômico, neste governo (do General Ernesto Geisel) foram adotadas outras medidas, tais como :

. o acordo nuclear, de grande repercussão internacional, firmado entre o Governo brasileiro e o da Alemanha Ocidental, que possibilitará brevemente entrar em operação a nossa Usina Nuclear, localizada em Angra dos Reis, no Estado do Rio de Janeiro"

(Elian Lucci, 6.<sup>a</sup> série, pág 138)

A presença de usinas nucleares no Brasil é apresentada como uma conquista do nosso desenvolvimento, como um dado a mais, simplesmente, sobre o qual nada haveria para se discutir, para se colocar em questão. Para o aluno conhecer e poder

tomar posição frente a realidade que o cerca seria importante que discutisse um assunto tão polêmico e atual, que debatesse as implicações de usinas deste tipo e a necessidade real delas. Até mesmo considerando um outro aspecto da questão, e lembrando a pretensa função integradora de Estudos Sociais, discutir usinas nucleares seria uma ótima oportunidade para o aluno conhecer o que é - ao menos aproximadamente - energia nuclear, quais as implicações deste tipo de usina para a população, que outras fontes de energia existem, qual delas poderia ser obtida a partir de condições - econômicas e naturais - brasileiras. Enfim, uma série de questões que um tema como este pode ensejar e que são levantadas por vários setores da sociedade, atualmente.

Em vez de uma abordagem deste tipo, o que encontramos frequentemente nos livros é uma visão estática dos fatos, como se estes fossem inevitáveis, irreversíveis, e como se tivessem somente um lado a ser observado - em geral, o positivo.

Observe-se :

"O Boi conquista o sertão

(...) Para aumentar ainda mais sua participação no mercado mundial de carnes, o Brasil desenvolve, hoje, projetos de criação na Amazônia, substituindo a floresta por pastagens"

(Julierme, 5ª série, pág 83)

"Amazônia : um mundo verde

(...) Eis algumas medidas que favoreceram a inte

gração e o desenvolvimento da região :

(...). grandes áreas da floresta, ao longo das novas rodovias, vêm sendo derrubadas e transformadas em pastos ou em novas áreas agrícolas"

(Julierme, 5ª série, pág 112)

A questão da ocupação da Amazônia é mostrada parcialmente. As sérias ameaças para o equilíbrio ecológico, não só nacional mas mundial, que representa este desmatamento de grandes áreas para implantação de pastagens não são sequer insinuadas no texto - sem falar na presença de grupos estrangeiros ocupando a região. Ao contrário, a iniciativa é colocada como essencialmente positiva, contribuindo para desenvolver a região e melhorar a participação do Brasil no mercado mundial de carnes - mesmo que, no mercado interno do país que tem um dos grandes rebanhos do mundo, pague-se muito caro pela carne.

Como esperar que alguém - especificamente, o aluno - pense em atuar, em inovar sobre uma situação que além de se lhe apresentar como dada, só contem irreais aspectos positivos?

É o que se coloca, também, em relação a este texto :

"Desenvolvimento econômico e cultural  
na República

O automóvel exigiu novas estradas

(...) Foi o automóvel o responsável pela modificação desta preferência (em relação ao trem). Esse novo meio de transporte possibilitava mais conforto ainda que o trem. Era também mais rápido

do e levava os passageiros de porta em porta, sem os transtornos das demoras nas estações e dos atrasos do trem. Assim, em 1920, a era das ferrovias entrava em decadência e começava a *era das rodovias*"

(Zoraide Beltrame, 6ª série, pág 141)

Realmente, o carro é mais confortável, mais rápido que o trem, mas não tem somente aspectos positivos. O carro foi introduzido no Brasil estimulando um consumo que se colocava além das possibilidades da maioria da população brasileira, para dar vazão à produção de indústrias automobilísticas estrangeiras, tornando-se o país, também, um excelente comprador de petróleo vendido por países que se organizam internacionalmente na distribuição dele. Por sua vez, as ferrovias foram sendo aos poucos desativadas, e não recebendo aplicação de recursos financeiros para seu melhoramento, foram se distanciando cada vez mais do carro em termos de conforto, rapidez etc.

Além destes aspectos, a posse de um carro tem sérias implicações sociais como a valorização exagerada da posse dele como indicador de boa posição social; a individualização do transporte, sendo que o transporte coletivo - por trem ou ônibus - seria muito mais econômico em todos os sentidos; o elevado número de acidentes nas estradas e ruas das cidades, provocados pelo afluxo exagerado de carros, e outros.

Mas nada disso é mencionado no texto o qual reflete uma posição frente ao progresso representado pela "era das rodovias" que não conta tudo o que ela significa.

Insistimos no aspecto de que, uma orientação voltada para o desenvolvimento de atitudes inovadoras, por parte do aluno, em relação a tudo que o cerca, só existe realmente se for dada a este aluno uma visão a mais global possível do assunto tratado. A personalização de situações históricas, ou a explicação do desenvolvimento histórico centrado em algumas "pessoas ilustres", redundando em uma orientação oposta a esta na medida em que toda dinâmica das leis do desenvolvimento histórico é omitida para se privilegiar determinadas personagens da historiografia. Nesta perspectiva se enquadram os textos :

"A expansão dos meios de comunicação de massa e o desenvolvimento cultural contemporâneo

A Música Popular Brasileira

(...) A partir de 1959/1960, com a criação da Bossa Nova por João Gilberto, a música popular brasileira passou a conhecer uma fase de grande desenvolvimento e projeção, inclusive no exterior"

(Elian Lucci, 6ª série, pág 173)

O processo de criação artística foi totalmente descaracterizado para centralizar em uma única pessoa toda a amplitude de um movimento como a Bossa Nova. É inaceitável esta personalização de um processo que dificilmente pode ser entendido como uma criação individual. Muitas pessoas, muitos artistas participaram desta fase da nossa música e, sem dúvida, João Gilberto foi um dos que se destacou e realmente sua participação se constituiu em um marco para a nova tendência musical.

Mas a isto não pode ser imputada a criação do movimento, de modo algum.

Esta mistificação de determinadas pessoas em um processo qualquer, individualizando este momento, não deixa lugar para a participação das pessoas comuns da sociedade, a participação dos não heróis, dos não ilustres nos diferentes movimentos sociais.

Estas condições especiais de participação provavelmente são sentidas pelo aluno quando toma contacto com textos - que representam a tendência predominante nos livros - como os seguintes :

"Como nasce um país

Nosso primeiro 7 de setembro

(...) Ao voltar de Santos, onde fora examinar fortificações, encontra um mensageiro com novas ordens de Portugal : as Cortes diminuíram seus poderes. Junto, vinham mensagens de sua esposa, a Imperatriz Dona Leopoldina, e de José Bonifácio. À frente de sua comitiva, o Príncipe resolve romper definitivamente com Portugal.

Ergue a espada e grita :

— 'Independência ou Morte !'

Era 7 de setembro. No dia 12 de outubro foi proclamado D. Pedro I, Imperador do Brasil"

(Julierme, 6<sup>a</sup> série, pág 49)

Este destaque dado a alguns "homens ilustres" da his

tória é reforçado na secção "Visão Global" que aparece no final do capítulo :

"Como nasce um país

(...) Visão Global

Quais as causas da nossa Independência?	Além de D.Pedro, que outros homens ilustres lutaram pela nossa Independência?	Em que províncias houve resistência a D.Pedro?
-----	. José Bonifácio	-----
-----	. José Clemente Pereira	-----
-----	. Gonçalves Ledo	-----
-----	. D. Leopoldina	-----
-----	. Visconde de Laguna	-----

(Julierme, 6<sup>a</sup> série, pág 51)

Passam anos, a criança cresce, se desenvolve e continua lendo basicamente a mesma estória exhaustivamente presente - e mostrada neste trabalho - nos primeiros anos da escola, sobre a Independência do Brasil. A explicação é centrada na figura de D. Pedro e outros "nomes ilustres" - como friza o exercício - alijando do processo a participação de grupos que contribuíram de algum modo para a ocorrência do 7 de setembro de 1822.

Esta preocupação com os nomes de pessoas importantes e com datas significativas aparece sistematicamente nos livros didáticos, seja tratando-se de fatos históricos notórios - como Independência do Brasil, Abolição da Escravidão, Proclamação da República - seja tratando-se de algum aspecto muito atual da vida do aluno.

É o caso de :

"O espaço geográfico e o planeta Terra

(...) Pesquisando é que se aprende

Procure conhecer melhor a sua cidade preenchendo os dados abaixo solicitados :

Qual é a data em que sua cidade foi fundada?....

Qual a origem do nome de sua cidade e como ela foi fundada? .....

Quem é o padroeiro de sua cidade? .....

Quantos habitantes ela possui? .....

Quem é o atual Prefeito e quantos são os Vereadores da cidade em que você mora? .....

(Elian Lucci, 5ª série, pág 11)

Indiscutivelmente os dados históricos são importantes para conhecer melhor uma cidade. Mas será que a preocupação dirigida a aspectos formais - nomes de autoridades, de padroeiro - e bastante estáticos - data de fundação, número de habitantes - atinge realmente a vida da cidade ? Através destas questões, pelas quais pretende-se que o aluno 'conheça melhor sua cidade', ele estará realmente conhecendo o modo de vida da cidade, as atividades econômicas das quais vivem seus habitantes, os problemas mais sérios que enfrentam ?

Esta linha de abordagem centrada em citações de pessoas ilustres, datas, feitos históricos, indiscutivelmente limita a perspectiva de participação dos indivíduos "comuns". Uma participação também difícil de ser pensada quando a análise de problemas é centralizada num único fator, como se fosse

possível isolá-lo da complexidade e dinamicidade do mundo real.

É o que se torna claro quando nos detemos em textos como estes :

"A Região Nordeste

(...) Os longos períodos de seca, que caracterizam o sertão nordestino, causam grandes problemas de ordem social, pois os solos se tornam impróprios para o cultivo o que faz com que a população se dirija às capitais ou a outras partes do País. Algumas pessoas regressam com as chuvas, outras, porém, não retornam mais"

(Elian Lucii, 5.<sup>a</sup> série, pág 94)

"Brasil, país de dimensões continentais : as regiões brasileiras

(...) A criação de gado é praticada principalmente no Sertão (do Nordeste). Nessa região o clima seco não favorece a agricultura, mas o gado consegue sobreviver. É criado à solta na caatinga, constitui-se em importante fonte de alimentação"

(Wanda Pimentel, 5.<sup>a</sup> série, pág 32)

Resumir a explicação dos graves problemas do nordeste na seca é explicar parcialmente a realidade. É inegável que a seca agrava muito as condições de vida naquela região, mas a posse da terra extremamente desigual, a divisão social do trabalho, assim como outros, são problemas também muito graves para a população nordestina. Se a seca atinge a todos, porque os

grandes proprietários de terra também não se vêm obrigados a deixar a região ?

Colocando-se toda a responsabilidade da situação na seca, está-se reduzindo bastante a possibilidade de intervenção do homem nordestino visando a mudança desta situação, já que para acabar com a seca é necessário ou vultuosos empreendimentos para represamento de rios, para projetos de irrigação, ou a intervenção da "ação divina", modificando o clima da região. As duas alternativas podem facilmente ser consideradas fora da alçada do homem comum.

A possibilidade de participação do cidadão comum na resolução de problemas do seu meio, parece se restringir ainda mais quando a solução deles fica a cargo de órgãos oficiais criados especialmente para este fim. E soluções a este nível são frequentemente mostradas nos livros didáticos.

"É preciso reduzir as desigualdades econômicas

(...) A Região Sul tem bom nível agropecuário, industrial e comercial.

(...) No entanto, as regiões Norte e Centro-Oeste, bem como o interior do Nordeste, progrediram muito menos (...) Como amenizar essas diferenças ? O governo brasileiro criou alguns organismos federais cuja finalidade é proporcionar um adequado desenvolvimento dessas áreas.

Na Região Norte : SUDAM - Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia.

Objetivo: ocupar e integrar a Amazônia ao restante do país"

(Zoraide Beltrame, 5.<sup>a</sup> série, pág 143)

"A República nova e a consolidação do nosso desenvolvimento econômico (...). Para permitir um melhor atendimento às demais regiões e intensificar-lhes o processo de desenvolvimento econômico e social foram criados alguns órgãos regionais tais como :

- . a SUDAM, na Amazônia
- . a SUDENE, no Nordeste
- . a SUDECO, no Centro-Oeste
- . a SUDESUL, no Sul"

(Elian Lucci, 5.<sup>a</sup> série, pág 150)

"A difícil tarefa de dividir a riqueza (...). 3. Por que todos devem participar das riquezas ?

Porque é um ideal de justiça social.

4. Qual é o ideal da justiça social numa nação ?

Dar a todos os seus filhos uma vida digna.

5. Que tem feito o governo brasileiro para melhor distribuir a renda nacional ?

Criado organismos de desenvolvimento regional e usado incentivos fiscais.

6. Que é a SUDAM ?

Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia"

(Julierme, 5ª série, pág 117, exercícios)

Analisando estes textos várias questões inevitavelmente nos surgem : estes organismos, de natureza burocrática, são realmente eficientes para solucionar problemas tão sérios como a existência de acentuada desigualdade econômica, a distribuição desigual da renda nacional, o desenvolvimento desigual das regiões brasileiras ? A superação de problemas tão graves se resume na criação de órgãos oficiais pelo governo brasileiro? Onde se coloca a participação de todas as pessoas envolvidas , de algum modo, nestas questões se a discussão delas fica a cargo destes órgãos ?

Julgamos que esta participação deva ser pensada mais amplamente e com alternativas mais significativas e efetivas do que a mostrada no texto abaixo :

"É preciso reduzir as desigualdades econômicas

(...) O governo brasileiro criou alguns organismos federais cuja finalidade é proporcionar um adequado desenvolvimento dessas áreas.

(...) Isso se faz necessário porque só com o crescimento harmônico de todas as suas áreas o Brasil pode tornar-se um país adequadamente desenvolvido. Por isso, muitos brasileiros foram convidados a ajudar neste trabalho. Como ?

Você sabe que todos os indivíduos e todas as empresas têm obrigação de pagar imposto de renda.

O governo permitiu que todos aplicassem uma parte deste dinheiro diretamente em empresas credenciadas nas regiões menos desenvolvidas. É o incentivo fiscal"

(Zoraide Beltrame, 5.<sup>a</sup> série, pág 144)

#### 4. ESTÍMULO À CRIATIVIDADE

Encontramos grande dificuldade em extrair dos livros analisados exemplos representativos desta categoria. Foi difícil destacar passagens onde, de algum modo, o desenvolvimento da criatividade do aluno estivesse sendo estimulado, seja através da estruturação do texto, seja através das solicitações manifestas nos exercícios.

O espaço para a manifestação de atitudes criadoras do aluno - como as entendemos: resolução de problemas de forma diferente da comumente esperada; soluções originais para atividades propostas; utilização de caminhos próprios para a superação de dificuldades etc. - praticamente inexistente no quadro de "assinalar a alternativa correta", "preencher as lacunas", "completar frases", "palavras cruzadas", "correlacionar as colunas", onde o aluno reconhece a resposta entendida como a correta e sabe que somente esta pode ser usada para preencher o que falta nos exercícios.

Após uma busca rigorosa, alguns poucos exemplos podem ser ressaltados. Destes, alguns são reproduzidos a seguir :

"Os paulistas procuram novos caminhos

(...) 4. Num dos capítulos anteriores você construiu uma bússola para se orientar. Agora você vai utilizá-la.

Imagine que você está viajando juntamente com uma bandeira do século XVII. É uma grande aventura, não é ?

Use a imaginação e escreva uma reportagem contando todas as dificuldades e acontecimentos que você e os seus amigos estão enfrentando.

Para que as informações de sua reportagem sejam corretas, procure orientar-se pelo livro texto e outras fontes.

Não se esqueça de escolher um título bem sugestivo para sua reportagem.

Quando todos os alunos da sua classe terminarem esta tarefa, troque as reportagens e faça comentários com eles"

(Zoraide Beltrame, 5ª série, pág 86-ex)

"A Europa - A expansão colonial europeia : o descobrimento do Brasil

(...) 2. Deixamos esse espaço para que você possa comparar as viagens marítimas do século XV com as viagens espaciais do nosso século. Diga qual a que achou mais difícil. Defenda seu ponto de vista. Quem você gostaria de ser ? Yuri Gagarin, o primeiro espaçonauta, ou Colombo, o desco

bridor da América ?"

(Sérgio Guerra, 5ª série, pág 65)

"As coisas que os homens fazem

(...) 6. Agora você vai trabalhar montando. Reuna-se com seus amigos e faça uma coleta de material, reunindo tábuas, latas, fios, pregos etc. Em seguida, use a imaginação e procure montar :

- . uma hidrelétrica
- . uma refinaria de petróleo

Para fazer isso, você deve realizar as seguintes etapas :

- . pesquisar os aspectos da indústria através de recortes de revistas, fotografias etc.;
- . estudar a indústria escolhida;
- . criar uma forma de montar a indústria, num tabuleiro.

7. Você já sabe muitas coisas sobre as indústrias. Agora, tente imaginar como será uma indústria no ano 2.000. Descreva-a nas linhas abaixo"

(Zoraide Beltrame, 5ª série, pág 45  
exercícios)

Acreditamos que atividades desta natureza sejam bastante próprias à emergência e desenvolvimento de atitudes mais independentes dos alunos na execução das tarefas pedidas, apoiados em alternativas que eles próprios possam traçar, em observações e conclusões que eles possam vir a elaborar. Quando pensamos em desenvolvimento da criatividade não estamos pensando

em situações radicais e idealizadas onde isso ocorra, mas sim, no âmbito de nossa preocupação - análise de livros didáticos que se insere num quadro real de salas de aula, dentro de uma escola - procuramos situações onde o aluno possa ficar mais à vontade para inventar, descobrir soluções para os desafios que se mostram a ele, soluções que não sejam as mostradas nos textos ou nos exercícios, de maneira acabada e intocável, como por exemplo :

"A configuração de uma nação

(...) Recapitulação

1. Assinale X nas afirmações que se referem ao folclore :

- ( x ) patrimônio cultural dos brasileiros
- ( x ) criações que não recebem influência dos meios de comunicação
- ( x ) criações que se transmitem principalmente pela via oral
- ( ) criações cujos autores conhecem profundamente regras artísticas e musicais
- ( ) criações de grande aceitação popular"

(Wanda Pimentel, 6.<sup>a</sup> série, pág 43)

"O homem e a transformação do meio ambiente

(...) 2. Assinale com um X a resposta correta :

a. Por sua capacidade de modificar a paisagem da Terra, o homem é considerado :	um ser sociável	um ser criador de cultura	um ser organizado
	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b. A história tem por finalidade localizar o homem :	no tempo	na superfície restrita	no seu meio ambiente
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. O ambiente inicial da vida humana é reconstruído pela :	Geografia	Economia	Paleontologia Humana
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

(Elian Lucci, 5ª série, pág 13 - ex.)

Independentemente das imprecisões que possam ter os exercícios, o que queremos ressaltar neste momento é a total impossibilidade do aluno de colocar em discussão respostas deste tipo - e muito menos criar alternativas próprias - dadas as questões tão importantes e ricas como o folclore de um povo, a ação do homem em seu meio ambiente, os registros desta ação.

Encontramos muitas vezes situações em que parece existir, por parte do autor, uma preocupação com o aspecto da criatividade, aparecendo até explicitamente exercícios deixados a critério da "criatividade do aluno". Porém, uma análise mais detida da questão coloca em dúvida a profundidade desta preocupação, na medida em que, de algum modo, lhe são impostos limites pelo próprio autor. Observe-se :

"Como nasce um país

(...) Agora pinte este quadro :

(gravura do famoso "Grito do Ipiranga" que aparece no livro texto colorida e com legenda)



## 5. VALORIZAÇÃO DA OPINIÃO DO ALUNO

Destacar exemplos cabíveis neste item constitui-se numa tarefa extremamente difícil para nós. A tônica nos livros são os exercícios de "completar", "preencher lacunas", "assinalar o falso e o verdadeiro", o que torna praticamente impossível a presença de questões que solicitem, que valorizem a opinião do aluno.

Entretanto, algumas ressalvas tem que, justamente serem feitas. É o caso de :

### "Religião

(...) 7. Vamos organizar um debate sobre um tema religioso. Olhe a notícia :

'Um rapaz morreu na mesa de operações porque seu pai era um adepto da seita 'As Testemunhas de Jeová'. Esta seita não admite a transfusão de sangue'

a) Opinião do pastor Nehemias Marien (o texto apresenta)

b) Opinião de Dom Estevão Bettencourt (o texto apresenta)

c) Agora sua opinião : .....

(Sérgio Guerra, 6.<sup>a</sup> série, pág 43)

"O Brasil tenta libertar-se de Portugal  
 (...) 4. Quais foram as idéias de liberdade que tiveram grande influência nos homens que participaram da revolta de Minas Gerais ?

5. Com qual dessas idéias você mais se identifica ? Por que ?

.....  
 ..... "

(Zoraide Beltrame, 5.<sup>a</sup> série, pág 100)

São exemplos onde está presente uma preocupação com o envolvimento do aluno nas questões propostas, tanto a nível da solicitação explícita a ele - para que se posicione frente a uma situação, como a nível da estruturação do exercício - que efetivamente oferece condições para que isto ocorra.

Diferentemente, exemplos outros podem ser observados que, apesar de solicitarem opiniões do aluno, na realidade não oferecem possibilidades para que elas realmente se manifestem. É o caso de :

"O povoamento do litoral do Nordeste

Recapitulação

(...) 13. Faça um texto sobre este famoso quadro que representa a Batalha de Guararapes

.....  
 .....  
 ..... "

(Wanda Pimentel, 5.<sup>a</sup> série, pág 81)

Este é um dos poucos exemplos que podemos destacar nos livros desta autora que se relacione com a manifestação da opinião do aluno. Mesmo assim, parece-nos um exercício que inevitavelmente suscita questões como : a menção, unicamente, da

data da Batalha de Guararapes no texto dá elementos para a elaboração de um texto, pelo aluno, sobre tal conflito ? Pedir um texto sobre um "famoso quadro" não levará o aluno a, possivelmente, repetir frases igualmente famosas e estereotipadas sobre o assunto ?

Outros exercícios que se enquadram nestas observações

"Um império essencialmente agrícola

(...). Agora, um teste sobre este homem (a foto aparece no livro)

30. Seu nome era :

Irineu Evangelista de Souza, o Barão de Mauá

31. Foi considerado um brasileiro :

( X ) trabalhador, lúcido e corajoso

( ) indeciso

( ) de pouca visão

32. Anote, abaixo, cinco de suas maiores realizações (na sua opinião)

33. Justifique "

(Julierme, 6.<sup>a</sup> série, pág 107)

Poucas vezes é pedida a opinião do aluno e quando isto ocorre é em uma situação precária, onde o aluno deverá falar sobre alguém que conhece através de um texto essencialmente enaltecedor, onde são citadas oito grandes realizações do Barão de Mauá das quais, provavelmente, escolherá cinco. Será que podemos considerar tal exercício como exemplo de oportunidade de expressão da opinião do aluno, por parte do autor, co

mo este sugere nas questões finais ?

Não encontramos exercícios que pudessem nos dar elementos para responder afirmativamente a questão acima, mas, ao contrário, exemplos que nos levam à conclusão de que criar oportunidades para o aluno expressar e fundamentar sua opinião não se constitui efetivamente aspecto importante nos livros analisados. Alguns exemplos que elucidam melhor nossa posição podem ser destacados:

"A difícil tarefa de dividir a riqueza  
(...) 3. Por que 'todos devem participar das riquezas'?

Porque é um ideal de justiça social.

4. Qual é o ideal da justiça social numa nação ?

Dar a todos os seus filhos uma vida digna.

5. Que tem feito o governo brasileiro para melhor distribuir a renda nacional ?

Criado organismos de desenvolvimento regional e usado incentivos fiscais"

(Julierme, 5ª série, pág 117)

O tema abordado no exercício deveria ser colocado à criança para ela discutir livremente, refletir sobre ele, encontrando respostas compatíveis com o que conhece, com o que pensa, e com o que consegue relacionar em sua idade. É um assunto que chega a ela de diferentes maneiras - vendo pessoas pedindo esmolas nas ruas, observando famílias pobres, ou conforme o caso, vendo a situação de sua própria família - e as

questões poderiam ser respondidas aproveitando-se dados de sua experiência e solicitando-se a sua opinião sobre o assunto. Mas as questões são lançadas na expectativa de respostas já elaboradas pelo autor, presentes no "Livro do Mestre".

Como já dissemos anteriormente, é praticamente impossível encontrar na avalanche de exercícios que redundam em simples repetição do texto - como "preencha os espaços em branco" "localize no diagrama", "assinale com V as frases verdadeiras, e com F as frases falsas", "assinale com um X a resposta correta", e outros - chances para o aluno colocar sua opinião.

O mais comum, lamentavelmente, são exercícios mecânicos, mesmo quando o assunto dá margem à ampla discussão e manifestação dos pontos de vista dos alunos, como o exemplo abaixo

"O homem e a transformação do meio ambiente

1. Preencha os espaços em branco :

(...) 9. O conjunto de idéias, tradições e crenças que o homem foi acumulando desde o seu aparecimento, mais os objetos e produtos por ele criados constituem a sua cultura.

10. A cultura pode ser :

. material, quando é representada por aparelhos, utensílios e objetos.

. espíritual, quando é representada por idéias, crenças e criações artísticas"

(Elian Lucci, 5.<sup>a</sup> série, pág 12, ex.)

Para este exercício, o texto de referência é o seguinte:

"(...) O conjunto de idéias, tradições e crenças que o homem foi acumulando desde o seu aparecimento, mais os objetos e produtos que ele cria<sup>dos</sup> constituem a sua cultura.

Quando os conhecimentos humanos são expressos através de máquinas, aparelhos, utensílios e objetos dizemos que a cultura é material (material ; imaterial).

Quando, porém, os conhecimentos são expressos através de idéias, crenças, criações artísticas e literárias, a cultura é espiritual (material; espiritual)"

(Elian Lucci, 5<sup>a</sup> série, pág 23)

## 6. VALORIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES INTELLECTUAIS DO ALUNO

A preocupação com a participação do aluno na aprendizagem - raciocinando, analisando, sintetizando, reformulando - está presente em qualquer estudo sobre educação moderna. Esta preocupação pode ser sub-aproveitada, compreendida incorretamente, gerando construções "modernosas", que a despeito das suas aparências, realmente não geram as situações esperadas, como estas a seguir :

"A exploração do Sudeste e do Centro-Oeste

Recapitulação

(...) 12. Procure lembrar-se do nome do bandeirante que ficou conhecido como "Caçador de Esmeraldas" :

F <sub>1</sub>	E <sub>2</sub>	D <sub>1</sub>	S <sub>4</sub>	P <sub>1</sub>	A <sub>2</sub>
	R <sub>3</sub>	O <sub>6</sub>	I <sub>2</sub>		E <sub>3</sub>
N <sub>4</sub>	A <sub>5</sub>		A <sub>3</sub>	S <sub>4</sub>	

Fernão Dias Paes "

(Wanda Pimentel, 6.<sup>a</sup> série, pág 108)

O fato da criança precisar desembaralhar as letras por de significar, a princípio, um tipo de participação dela na resposta à pergunta. Mas o mecanismo básico da repetição está presente aí também, não se pedindo nada mais que isso. Mesmo que tivesse sentido positivo pedir que "procure lembrar-se" do nome de um bandeirante, onde estaria a busca da resposta se as letras estão numeradas - é só colocá-las em ordem - e se as iniciais já são dadas ?

"Morre o Império - Nasce a República

Comece mostrando que você é bom fisionomista :

1. Quem somos nós ? (retrato do Marechal Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto)

2. Agora, pinte nosso retrato. Capriche !

3. Que era o Brasil ao tempo de D. Pedro II ?

Uma monarquia constitucional

4. Os dois homens acima, ajudados por outros, por motivos econômicos, políticos e sociais, transformaram o Brasil em uma :

República Federativa"

(Julierme, 6ª série, pág 71)

Chamamos a atenção para recursos que pretenciosamente concretizariam um envolvimento do aluno na atividade - remetê-lo às fotos dos personagens, pintar os retratos deles, e pedir dos deste gênero - mas que na realidade se tornam aspectos secundários e dispensáveis para a compreensão do tema focalizado

Outro exercício que se insere nesta mesma linha de observações é o seguinte :

"De três raças nasce um povo

(...) 3. Como vivia nosso avô índio ?

Vamos fazer juntos este tópico ? Eu começo e você completa os claros, certo ? (Se você 'tropeçar' consulte o livro - pág. 11)

. Os índios se dividiam em vários povos ou nações. As principais eram a dos tupi guaranis que habitavam o litoral. Os tapuias (ou jês) habitavam o interior.

Na Amazônia viviam os caraiabas e os nuaruaques"

(Julierme, 5ª série, pág 9 - ex.)

É dispensável dizer ao aluno para recorrer ao livro se tiver alguma dificuldade. Dificilmente ele escapará disso, a não ser que decore as informações contidas no texto, que são :

"Os primeiros donos do Brasil

Os índios se dividiam em vários povos ou nações.

As principais eram a dos *tupí-guaranis*, que habitavam o litoral. Os *tapuias* (ou *jês*) habitavam o interior. Na Amazônia viviam os *caraibas* e os *nuaruaques*"

(Julierme, 5.<sup>a</sup> série, pág 11)

As construções do exercício e do texto são absolutamente iguais. Para responder ao primeiro, certamente o aluno copiará do segundo o que falta, independentemente do autor recomendar-lhe tal procedimento.

Parece-nos que a preocupação com a inclusão de elementos renovadores, pedagogicamente falando poderiam justificar a disparidade entre um texto de bom nível - pelo menos que se destaca dos demais - e a não tão boa qualidade dos exercícios, elaborados seguindo a tendência dos livros bem aceitos comercialmente.

Observe-se :

"População - A sociedade brasileira

(...) O homem do campo vai para a cidade porque não pode progredir lá no meio rural. Vai para a cidade à procura de emprego.

Mas, como os empregos não aumentam na cidade, ele fica desempregado.

A cidade recebe muitos habitantes do campo, mas não pode empregar todos eles.

O resultado é o êxodo rural.

A população saída do campo não encontra sempre emprego na cidade. Vive desempregada (desempregada)

go), vive de 'biscates' ou empregos temporários (subemprego).

Hã, assim, um grande desequilíbrio social nas cidades"

(Sérgio Guerra, 5.<sup>a</sup> série, pãg

E o exercício correspondente :

"Brasil : população

Você pode concluir que as dificuldades do homem do campo que vai para a cidade são aumentadas porque :

- ( ) ele não tem vontade de trabalhar.
- ( x ) ele não recebeu formação profissional.
- ( ) ninguém gosta de lhe dar emprego"

(Sérgio Guerra, 5.<sup>a</sup> série, pãg 32, ex.)

Exercícios como estes, de assinalar alternativa correta, simplesmente, impedem que o aluno aproveite satisfatoriamente os dados fornecidos pelo texto, extrapolando, inclusive, estes mesmos dados estabelecendo novas relações entre eles.

Como já dissemos, a preocupação com a incorporação de mecanismos considerados modernos na construção dos exercícios pode ser um elemento significativo para a determinação da forma com que eles se apresentam, e estão presentes - tais mecanismos "modernos" - em grande parte das atividades existentes nos livros didáticos.

Muitos são os exercícios explicitamente repetitivos, sem a menor preocupação em usar qualquer artifício que diss-

mule esta mecanização. É o caso de :

"O homem e a transformação do meio ambiente

1. Preencha os espaços em branco :

1. O homem é um mamífero pertencente à ordem dos primatas.

2. O homem se distingue dos demais animais por que possui :

- . posição ereta
- . linguagem articulada
- . raciocínio bastante desenvolvido

5. Por procurar sempre viver na companhia de seus semelhantes, podemos dizer que o homem é considerado um ser sociável"

(Elian Lucci, 5<sup>a</sup> série, pág 12, ex.)

E o texto a que se refere o exercício :

"(...) O homem é um mamífero pertencente à ordem dos primatas (...) O homem se distingue dos demais animais porque possui posição ereta, linguagem articulada e raciocínio bastante desenvolvido.

Pelo que você acabou de observar, o homem é um animal mamífero, pertencente à ordem dos primatas (primatas; carnívoros).

Além destas características, também podemos dizer que o homem é um ser sociável (sociável; in

sociável) pois procurou sempre viver em grupo".

(Elian Lucci, 5.<sup>a</sup> série, pág 22)

O exercício repete essencialmente o texto. Algumas frases dele não estão idênticas ao texto, mas não houve nenhuma mudança significativa que levasse o aluno a um trabalho maior do que transcrever o texto.

Outro aspecto que nos parece muito grave nestes exercícios é que além de serem formalmente precários, restringindo-se a solicitar que o aluno coloque nas lacunas termos presentes no texto, o que é pedido ao aluno é simplesmente algumas palavras que faltam e não idéias, argumentos que poderiam contribuir na compreensão do assunto.

É o que se nota em exercícios como estes :

"As Entradas, as Bandeiras e a Conquista do Centro Sul

1. Preencha os espaços em branco :

(...) 2. As entradas eram expedições oficiais organizadas pelo Governo colonial com a finalidade de melhor conhecer o interior do território e principalmente suas prováveis riquezas minerais.

3. Algumas entradas tinham por finalidade aprisionar indígenas para vendê-los aos fazendeiros, que os empregavam nas atividades agropastoris.

(...) Estes movimentos se originaram porque as atividades econômicas praticadas em São Vicente, Santo André da Borda do Campo e São Paulo de Piratininga não permitiam maior projeção econômica

nem melhor estruturação do espaço regional desta parte do Brasil"

(Elian Lucci, 6.<sup>a</sup> série, pág 76 - ex.)

O que se pede e se espera do aluno é que complete as frases colocando nelas algumas palavras, nada mais. As idéias que realmente dão corpo ao assunto e que poderiam ajudar o aluno a compreender melhor a origem e objetivos destes movimentos no caso, já vêm respondidas nas questões, restando apenas a colocação de alguns termos secundários - expedições oficiais, melhor estruturação, por exemplo - para a compreensão do tema.

Não há preocupação em pedir do aluno - nem mesmo através de preenchimento de lacunas - respostas que revelam a compreensão ou não do que leu.

Um exemplo bem característico do que dissemos :

"Getúlio Vargas, 15 anos no poder

. Vamos ao teste :

(...) 7. O governo Vargas pode ser dividido em :

- ( ) uma fase
- ( ) duas fases
- ( x ) tres fases

8. O chamado Governo Provisório durou de :

- ( ) 1930 - 1932
- ( ) 1930 - 1933
- ( x ) 1930 - 1934

9. O Governo Constitucional durou de :

- ( x ) 1934 - 1937

( ) 1934 - 1939

( ) 1937 - 1939

10. O Estado Novo foi de :

( x ) 1937 - 1945

( ) 1937 - 1944

( ) 1937 - 1943

(...) 14. Em 1932 estourou em São Paulo um movimento contra Getúlio. É a :

( x ) Revolução Constitucionalista

( ) Revolução Praieira

( ) Revolta da Armada

15. Depois de 70 dias de luta os paulistas são vencidos. Mas conseguem a votação da Constituição. Ela é promulgada em :

( ) 1932

( ) 1933

( x ) 1934 "

(Julierme, 6.<sup>a</sup> série, pág 83 - ex.)

Este é um bom exemplo de como se pode responder um extens o exercício que deveria ser para reconhecimento - na pior das hipóteses - da matéria, sem se saber absolutamente nada de fundamental sobre o assunto. O tema é o governo de Vargas e não é chamada a atenção do aluno para nada de importante sobre este período - tão comentado e polêmico - da nossa história. Mesmo que o texto discorresse mais quanto ao que caracterizou o Estado Novo, ao que diferenciou o governo Provisório do Constitucional, aos grupos que apoiavam Getúlio - o que não o faz sa

tisfatoriamente em nossa opinião - o exercício seria uma ótima ocasião para o aluno articular as informações, sistematizá-las e expressá-las demonstrando o que compreendeu ou não do assunto, o que precisa ser rediscutido etc.

Mas na realidade o aluno tem que dar respostas a exercícios que enfatizam datas, denominações de diferentes períodos, nomes de movimentos, sem expressar o que entendeu de cada um desses aspectos. Não colocamos o exercício como o momento em que a compreensão da leitura de um texto ocorre ou não, mas ele contribui para a efetivação dela, desempenhando um importante papel no processo de aprendizagem, conforme explicitamos acima.

Outro exercício que se coloca nas mesmas condições do analisado anteriormente é o seguinte :

"Os movimentos nativistas

1. Preencha os espaços em branco :

(...) 2. Os portugueses e os habitantes de outras capitanias que se dirigiam às áreas de mineração foram apelidados pelos paulistas de emboabas.

3. Os emboabas, querendo afastar os paulistas da região, nomearam em 1708 o fazendeiro português Manuel Nunes Viana como Governador das Minas, isto independente do Governo do Rio de Janeiro.

4. Alguns incidentes ocorridos entre paulistas e portugueses levaram estes dois grupos a travar violentos combates, que ficaram conhecidos como

a Guerra dos Emboabas"

(Elian Lucci, 5.<sup>a</sup> série, pág 95, ex.)

As idéias básicas sobre o assunto são transcritas do texto pelo autor, enquanto são pedidos ao aluno aspectos menos importantes como o nome da Guerra, o nome do fazendeiro português etc., e nada de realmente significativo para a compreensão do que foi este conflito, os fatores que o deflagraram e suas implicações.

Mesmo quando no exercício aparecem questões solicitando respostas por extenso encontramos exemplos voltados para aspectos secundários do assunto tratado.

É o que se observa em :

"No tempo dos Grandes Senhores

(...) 22. Quem reclamava contra a escravidão dos índios ?

Os jesuítas.

23. A maioria dos escravos era de que raça ?

Negra.

24. Que era o capitão do mato ?

Os caçadores de escravos fugidos

25. Quais eram suas armas ?

Cachorro e espingarda"

(Julierme, 5.<sup>a</sup> série, pág 74, ex.)

O exercício refere-se ao texto :

"Os operários escravos

Abaixo de tudo e de todos, estavam os escravos .

Negros, em geral. Escravidar índios era proibido por lei.

Mesmo assim, alguns índios eram escravizados. Os padres jesuítas reclamavam violentamente, entrando em choque com os colonos.

Os escravos fujões eram caçados pelos capitães-do-mato e depois acorrentados. O capitão-do-mato saía armado de cachorro e espingarda".

(Julierme, 5.<sup>a</sup> série, pág 78)

Respondendo às perguntas o aluno não terá chance de fazer nada mais além de copiar o texto - na medida em que o exercício o reproduz literalmente e não solicita o estabelecimento de relações entre informações que ele traz - e, ainda, o que "deve ser" copiado em forma de respostas são aspectos secundários e não essenciais do assunto focalizado, os quais, aliás, nem no texto estão presentes. Por exemplo : há interesse em perguntar "quais eram as armas do capitão-do-mato", mas não qual foi o papel realmente desempenhado por ele no processo de desestruturação da cultura negra e indígena, qual a dimensão real de sua ação violenta camuflada no texto e no exercício pela menção de "cachorro e espingarda" que em si mesmos, não dizem muita coisa.

A radicalização da mecanização e da presença de perguntas e respostas sem importância nos exercícios dos livros didáticos em geral, acreditamos possam ser representados pelos exercícios abaixo :

"A Exploração do Sudeste e do Centro

## Oeste

## Recapitulação

1. Assinale a alternativa correta :

A cidade de São Paulo teve origem :

( x ) num colégio fundado pelos padres Manoel da Nóbrega e Anchieta

( ) na Vila de São Vicente

2. Complete a frase :

Os padres Manoel da Nóbrega e Anchieta fundaram o Colégio que deu origem à cidade de São Paulo"

(Wanda Pimentel, 5.<sup>a</sup> série, pág 107)

O exercício é formulado de tal maneira que não deixa muitas dúvidas quanto a ser a primeira, a alternativa correta - como a referência é à cidade de São Paulo, se a segunda fosse, por exemplo, "na Vila de São Paulo" ou no "povoado de São Paulo" seria menos evidente - e como se não bastasse, traz a resposta da primeira questão na segunda !

## "A Constituição no Império

(...) Agora complete com as palavras: lei, tribunais, Executivo, Moderador, Legislativo e poderes :

A Constituição dividia a autoridade entre os po  
deres.

Qualquer autoridade tinha de respeitar a lei.

As leis era feitas pelo poder legislativo e pos  
tas em execução pelo poder executivo.

Fiscalizar a aplicação das leis cabia aos tribunais"

(Sérgio Guerra, 6.<sup>a</sup> série, pág 16)

Além de não haver muitas dúvidas quanto às palavras que faltam pela posição do espaço deixado em branco na frase, aquelas são indicadas no enunciado do exercício para garantir que não se corra o risco do aluno pensar em outras respostas a não ser as estritamente esperadas.

A rigidez quanto às respostas que os alunos dificilmente deixarão de apresentar, muitas vezes levam à construção de exercícios decididamente inaceitáveis, como o abaixo :

"Fundamentos da Unidade Nacional

(...) 3. Assinale a alternativa correta :

Os símbolos nacionais :

( ) não provocam nenhuma reação em quem os observa

( x ) provocam emoções, idéias e imagens"

(Wanda Pimentel, 6.<sup>a</sup> série, pág 15)

Este exercício não é só exemplo de memorização, pura e simplesmente. Concentra nele vários absurdos : dicotomiza a situação - ou provoca ou não provoca reações, necessariamente; coloca sob a forma de teste aspectos tão discutíveis e pessoais como sensações, pensamentos; e ainda tem uma resposta acabada, correta, como se em todas as pessoas, obrigatoriamente, os símbolos nacionais provocassem "emoções, idéias e imagens " !

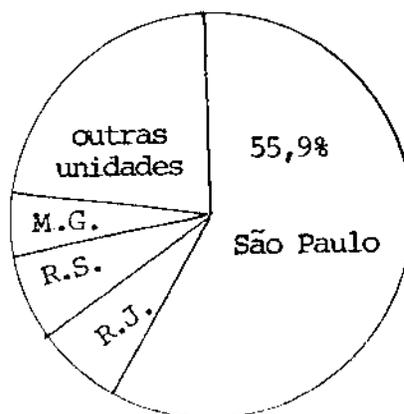
Com a preocupação de fazer uma análise a mais objetiva possível dos livros didáticos, não poderíamos deixar de destacar alguns exemplos que fogem à regra dos apontados até agora. É o caso dos exercícios :

"A indústria e a Urbanização

(...) Observe o gráfico da produção industrial e faça o seu comentário a respeito do desequilí  
briu regional :

BRASIL - Indústria de Transformação

Participação Percentual - Valor da Produção



(Sérgio Guerra, 5.<sup>a</sup> série, pág 55)

"A Constituição hoje

(...) 7. Faça uma pesquisa :

- a) Qual o partido que possui a maioria na Assembleia Estadual ?
- b) Qual o partido que possui a maioria na Câmara Federal ?
- c) Qual o partido majoritário na Câmara de Vereadores de seu município ?"

"Como foi que o Brasil cresceu tanto?  
 (...) 4. Escreva a seguir os nomes de todos os alimentos ou objetos que você utiliza diariamente e cuja matéria prima é o gado"

(Zoraide Beltrame, 5.<sup>a</sup> série, pág 82 ex)

"As coisas que os homens fazem

Para quem vender ?

(...) 3. Agora você vai estudar o comércio de sua cidade. Faça as suas anotações com muita seriedade. Converse com donos de lojas, feirantes. Visite os pontos comerciais mais importantes do seu bairro ou cidade. Em seguida responda :

- a) Onde se localiza a área comercial de sua cidade (ou bairro)? (praças, ruas, cruzamentos etc)
- b) Que tipos de lojas existem no local ?
- c) Existe mercado municipal ?
- d) Existem feiras livres ? Quando ?
- e) Quais as trocas comerciais que são realizadas entre o campo e a sua cidade ?"

(Zoraide Beltrame, 5.<sup>a</sup> série, pág 47 ex)

"Os paulistas procuram novos caminhos

(...) 5. Agora você participará de uma aventura diferente : imagine que você é um bandeirante do século XX.

Certamente você sabe que ainda existem no Brasil grandes áreas para serem desbravadas.

Escolha uma dessas áreas. Em seguida, reúna-se com os seus colegas interessados na exploração e prepare a viagem.

Discuta com a sua equipe as seguintes questões :

- . Qual será o roteiro da viagem ?
- . Quais são as vestimentas mais adequadas para a exploração ?
- . Qual é a diferença entre as vestimentas atuais e as dos bandeirantes ? Por que ?
- . Quais são os meios de transporte utilizados ?
- . Quais são as diferenças entre os meios de transporte atuais e os dos bandeirantes ?"

(Zoraide Beltrame, 5<sup>a</sup> série, pág 86 ex)

São exercícios que, ao menos potencialmente, podem levar o aluno a observar, refletir, colher informações, relacionar dados, usar da sua experiência, comparar, tirar conclusões enfim, podem levar o aluno a ter uma participação efetiva na aprendizagem, diferenciando-se radicalmente do seu grau de participação - praticamente nulo - quando preenche lacunas ou assinala alternativas corretas.

#### 7. OPORTUNIDADES PARA REFORMULAÇÃO DE IDÉIAS APRESENTADAS NO TEXTO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS E VOCABULÁRIO PRÓPRIOS DO ALUNO

O apego ao texto na elaboração dos exercícios é uma constante nitidamente perceptível nos livros. As atividades

sob diferentes formas - preencher espaços em branco, assinalar respostas corretas, completar frases - são reduzidas a cópia ou repetição do texto : uma direta e claramente, outras, condicionadas pela estrutura pouco flexível dos exercícios.

Assim, torna-se impraticável destacar situações que signifiquem oportunidades para a reformulação das idéias do texto pelo aluno. Entretanto, merece registro de nossa parte exceção como esta, mesmo não constituindo o normal nos livros analisados :

#### "A caça ao índio

1. O texto abaixo explica porque os bandeirantes caçavam e aprisionavam os índios. Leia-o com atenção :

'A necessidade de mão de obra para as roças e fazendas locais, a utilização de arcos e flechas para a guerra e a defesa dos colonos, mais ainda a procura de braços para os latifúndios açucareiros do Nordeste, durante o domínio holandês, quando ficou temporariamente interrompido o tráfico de negros africanos - todas essas causas determinaram o desenvolvimento das bandeiras de apresamento ou caça ao índio'

Escreva em poucas palavras o que você entendeu sobre o texto"

(Zoraide Beltrame, 5.<sup>a</sup> série, pág 87 ex)

A despeito da presença eventual de exercício como este acima, o mais comum são atividades como estas :

"Os antecedentes históricos da descoberta do Brasil

1. Preencha os espaços em branco :

(...) 4. Até o século XV os europeus conheciam apenas :

- . a Europa
- . o Sul da Ásia
- . o Norte da África

(...) 11. O fator econômico foi representado pela procura de um novo caminho para as Índias que era o centro comercial onde os europeus compravam as especiarias"

(Elian Lucci, 5.<sup>a</sup> série, pág 34, ex.)

O que o aluno tem a fazer, exclusivamente, é indicar a resposta considerada correta pelo autor. Não tem a mínima chance de expressar à sua maneira o que compreendeu do texto. Mesmo que se queira pensar que o autor tem necessidade - em decorrência da tendência atual - de dar uma resposta no "Livro do Professor", mas que poderia aceitar outras diferentes, isto não se aplica ao exercício acima - e nem à maioria deles - pois as questões transcrevem a resposta em sua quase totalidade restando apenas uma determinada palavra para ser colocada, e que não pode ser outra senão a esperada.

Mesmo quando não se trata de conceitos ou de fatos, propriamente ditos, mas de opiniões pessoais do autor e que não tem o menor sentido reforçá-las, o mecanismo usado é o mesmo. Observe-se :

"O dia-a-dia do brasileiro

(...) Vamos completar frases ?

1. No tempo do vovô era bonito vestir terno escuro. Ou fraque de casimira. Os mais elegantes não dispensavam a cartola e a bengala.

2. Se você viu uma foto antiga notou como era rara a roupa clara.

(...) 5. As mulheres usavam modelos de Paris. Raro saírem de casa. Trabalhar fora ? Um escândalo"

(Julierme, 6.<sup>a</sup> série, pág 16, ex.)

O exercício refere-se ao texto :

"O dia-a-dia do brasileiro

No tempo do vovô era bonito vestir terno escuro. Ou fraque de casimira. Os mais elegantes não dispensavam a cartola e a bengala.

Se você viu uma foto antiga, notou como era rara a roupa clara.

(...) As mulheres usavam modelos de Paris. Raramente saíam de casa. Trabalhar fora ? Um escândalo"

(Julierme, 6.<sup>a</sup> série, pág 25)

Torna-se dispensável qualquer comentário a respeito da possibilidade de reformulação das idéias do texto pelo aluno, quando se observa a total identidade entre um texto exposto e o exercício a ele correspondente, como estes acima. Entretanto, nunca é demais ressaltar que um assunto como este cer

tamente ensejaria ao aluno oportunidades de comparar costumes de diferentes épocas, de citar exemplos de sua família, de fazer comentários próprios, enfim, de expressar à sua maneira os comentários feitos nos textos - isto se tivesse chances através do exercício - e não somente - que fossem além da medíocre repetição das frases do texto.

Por isso mesmo, consideramos altamente duvidosa a possibilidade do aluno responder à solicitação feita neste exercício, por exemplo :

"Américas - enfim livres ?

(...) . Seu livro diz que os 'movimentos de independência nas colônias espanholas foram auxiliados pela Inglaterra'

. Explique porque nas linhas abaixo"

(Julierme, 6.<sup>a</sup> série, pág 32, ex.)

A explicação é deixada em aberto para ser formulada pelo aluno. É possível que ele aproveite esta oportunidade para se expressar livremente, baseado sim, mas independente do livro. Mas acreditamos tornar-se extremamente difícil que, depois de ter se exercitado exaustivamente em copiar do texto o que falta para completar frases e lacunas nos exercícios, ele tome atitudes independentes e se arrisque a escrever usando seu vocabulário próprio.

### 3. ASPECTOS GERAIS APONTADOS PELAS CATEGORIAS DE ANÁLISE NOS LIVROS DE 1.<sup>a</sup> A 6.<sup>a</sup> SÉRIES

Após a análise detida de cada livro didático a partir dos indicadores por nós pensados, apresentamos agora de maneira abrangente, as conclusões mais significativas observadas no que se relaciona a cada categoria, em todos os livros analisados.

#### 1. NÍVEL DE ABORDAGEM DA REALIDADE

O mundo real é apresentado nos livros de maneira estática, estanque, destacando-se aspectos isolados de uma situação sem apresentar ligação entre eles, como se a realidade existisse pela junção, pura e simples, das diferentes partes.

Assim, quando é focalizada, por exemplo, a escola - que, aliás, poderia ser muito bem explorada pela proximidade do aluno com ela - os elementos que a compõem aparecem totalmente isolados, cada um cumprindo estritamente sua função, sem interferência alguma sobre as atividades do outro, como se isto fosse possível. O campo de trabalho, e, também, o de uma eventual atuação de cada indivíduo, é rigidamente delimitado pelo estabelecimento do papel inquestionável que desempenha no contexto escolar : o diretor dirige a escola, o professor ensina, o servente limpa, o aluno aprende, e assim por diante.

Esta atuação a nível individual, onde cada pessoa se responsabiliza pelas suas funções, fazendo o que lhe compete, exclusivamente, não se envolvendo com problemas "alheios", é

valorizada exaustivamente chegando-se mesmo a explicar os "desvios" da sociedade - crimes, assaltos etc. - pelo não cumprimento, por parte de cada cidadão, das leis e normas estabelecidas.

Omite-se as relações sociais mais profundas, para tratar as pessoas como indivíduos em si, não colocados concretamente na estrutura social onde ocupam diferentes posições, as quais determinam a natureza das relações estabelecidas. Esta concepção torna possível que as relações entre o branco e o negro no Brasil Colônia, por exemplo, sejam mostradas isentas de contradições : era um relacionamento até equilibrado, entre pessoas diferentes, e não entre um grupo na posição de colonizador e o outro na de colonizado, posições que, inevitavelmente, tornam ilusório o equilíbrio nas relações entre os dois grupos.

A referência à relação entre a posição de classe que o indivíduo ocupa na estrutura social e sua atuação na sociedade é totalmente ausente, ignorando-se por completo este dado. Nestes termos, os assuntos são tratados desvinculados deste aspecto, são colocados acima destas relações, como se a interação que a pessoa estabelece com o mundo não fosse mediada por sua posição de classe.

Assim, a explicação dada sobre "lazer", sobre "bairro residencial", por exemplo, toma como referência o lazer desenvolvido em clubes, através de viagens com hospedagem em hotéis bonitos; o bairro mostrado - inclusive nas ilustrações - tem padrões elevados, residências amplas e bonitas, acessíveis somente às classes mais altas da sociedade. E este segmento da

realidade é mostrado como a realidade, indistintamente para todas as crianças, na medida em que os parâmetros acima são os usados para transmitir à criança a "noção" do que seja lazer e bairro residencial.

Esta redução da realidade a uma visão de determinada classe social, e, portanto, traduzida sob determinada concepção de mundo, contribui para explicações unilaterais sobre o mundo real. Deste modo, as conquistas da sociedade industrializada e "civilizada" - como o automóvel, os meios de comunicação de massa, usina nuclear etc. - são apresentadas exclusivamente sob o aspecto positivo, ou seja, a partir da visão de grupos que de algum modo se beneficiam delas, sendo sistematicamente ignorados os problemas que trazem e as transformações que produzem na sociedade. Os fatos não são apresentados e explorados globalmente, sob aspectos diferentes e mesmo contraditórios, o que certamente se reflete na compreensão e no posicionamento frente a eles que a criança possa vir a ter.

A realidade concreta não é tratada globalmente também, quando é mostrada de maneira idealizada. Aparecem frequentemente nos livros estereótipos bem conhecidos tais como o homem do campo, como aquele homem puro, simples, sem ambições, que recebe de volta, sempre, tudo o que dispendeu na "terra abençoada"; ou o índio, como aquela personagem de procedimentos rudimentares e primitivos não afeito às exigências do trabalho e nem às tarefas sistemáticas; ou o brasileiro, como o homem sempre bem humorado, criativo, mais improvisador e menos "rigoroso" em suas atitudes.

Na mesma direção, desvinculadas do movimento da sociedade

dade, as transformações sociais aparecem como resultado da interferência de grandes personagens da nossa História. Considerações de ordem psicológica são usadas na interpretação histôrica, permitindo que certos processos sejam explicados pela "compreensão e espírito liberal" de determinado governante, ou ao contrário, pelo "temperamento explosivo e vingativo" de outro.

A História - especificamente a do Brasil, que é objeto de estudo até a sexta série do primeiro grau - se desenrola ao sabor da atuação de personagens ilustres que, em si mesmos carregam a possibilidade de transformações sociais. São eles os "responsáveis" pelos diferentes movimentos da sociedade brasileira, estando ausentes deste processo grupos de pessoas que tiveram atuação política - ou a favor ou contra - junto a estes personagens, em determinado momento histórico.

Associada a esta personalização do processo histórico os movimentos sociais sistematicamente são avaliados a partir dos resultados mensuráveis e observáveis que tenham alcançado - além de sempre virem acompanhados de uma conotação negativista por causa do desarranjo e desarmonia que provocam na estrutura social. Comumente são desvalorizados em função do referencial "resultado alcançado", esvaziando-se toda a ação de denúncia, de difusão de posições diferentes frente a uma situação, de possibilidade de movimentação de setores da sociedade, que inevitavelmente ocorrem no seio de um movimento social, independentemente do resultado final que possa apresentar.

Tal abordagem parece significar um alerta, uma adver-

tência, um desestímulo mesmo em relação a possíveis movimentos de transformação social, na medida em que, de modo geral, eles são - na perspectiva dos livros didáticos analisados - ineficazes e improdutivos.

## 2. VALORES E OPINIÕES EXPLÍCITOS - OU IMPLÍCITOS - NO TEXTO

A despeito da existência de dois blocos diferentes de autores que escrevem os livros didáticos para as primeiras quatro séries, e, para a quinta e sexta séries do primeiro grau, observa-se com certa facilidade a presença de valores e noções comuns nos livros analisados, como um todo.

Este dado não deve significar nada de estranho se considerarmos a origem de classe - e a conseqüente visão de mundo - destes autores : mesmo não tendo a preocupação e pretensão de desenvolver uma análise rigorosa da situação social deles, parece-nos indiscutível que todos têm um certo nível de instrução e conhecimento, ou uma vasta experiência no magistério para poder elaborar os livros, fatores que, em si mesmos, tornam-se indicadores de que, certamente, pertencem às classes mais favorecidas da sociedade e não à classe trabalhadora, por exemplo. Ainda, o preenchimento das condições necessárias - aprovação pelos órgãos oficiais, vinculação ao esquema mercadológico de distribuição de livros e outras - para a impressão, circulação e adoção do material didático, certamente implica a existência de determinadas concepções básicas que se traduzem

nas mensagens dos livros<sup>4</sup>.

Assim, os padrões de comportamento valorizados são os desenvolvidos e reforçados no seio das classes mais abastadas como : o bom menino é aquele que estuda, é comportado na classe, cumpre seus deveres na escola, não aparecendo em nenhum momento o trabalho na vida da criança - que representa a realidade de grande parte das crianças brasileiras em idade escolar; as "coisas boas da vida" - como uma boa e bonita casa para morar, férias na praia ou no sítio da avó, viagens por diferentes lugares do Brasil - são mostradas com frequência e naturalidade, como se estivessem presentes na vida real de todos que lêem estes livros; há um modelo implícito de família onde o pai geralmente tem uma profissão liberal - e provavelmente ocupa bons cargos, pois está sempre de paletó e gravata, a mãe não trabalha fora de casa e cuida dos filhos e das tarefas domésticas o dia todo; os filhos ou fazem a "lição de casa" ou brincam, obedecendo sempre às ordens emitidas pelos pais.

O valor básico subjacente a todas as boas qualidades é a obediência, o respeito às normas estabelecidas, a preocupação com a harmonia em todas as circunstâncias pois as virtudes explicitamente valorizadas são, entre outras : o bom vizinho, que tem amizade e relações cordiais com todos os moradores do quarteirão; o bom filho e aluno, que cumpre todos os deveres e

---

4 . Não estamos nos referindo a exemplos isolados de livros didáticos que possam diferir desta tendência, mas sim aos efetivamente engajados no esquema de distribuição no mercado editorial e que são adotados em larga escala.

respeita as regras e normas vigentes, incondicionalmente; a boa mãe, sempre carinhosa, sempre compreensiva, sempre pronta a compreender e a perdoar - se preciso - seus filhos; e assim por diante.

Em síntese, uma boa pessoa é aquela que não cria problemas, o que pode ser traduzido como aquela que não desequilibra a harmonia - falsa, evidentemente - existente em todas as esferas de sua vida.

Esta realidade sempre harmônica e equilibrada é trabalhada a nível de discurso, como se a mera declaração de determinados princípios e pretensões configurasse a realidade tal como se pretende. Assim, a sociedade brasileira aparece como harmônica e homogênea, onde existe a igualdade entre os homens onde todos os brasileiros têm comportamentos, sentimentos, expectativas de vida padronizados, independentemente de sua situação de classe e da região do Brasil em que vivem.

As situações e valores abordados são apresentados de maneira cristalizada, intocável, não aparecendo em nenhum momento, e sob forma alguma, a possibilidade de serem diferentes de como são mostrados nos livros didáticos.

### 3. ORIENTAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES INOVADORAS, POR PARTE DO ALUNO, NO MEIO EM QUE VIVE

Como já explicitamos em mais de um momento neste trabalho, entendemos que orientar o aluno em direção a atitudes inovadoras em relação ao que o cerca, é estimulá-lo - seja a-

través da abordagem utilizada nos textos, seja através de atividades a ele solicitadas - a atuar realmente sobre este meio, a participar do processo do qual é parte integrante.

Podemos afirmar decididamente que esta preocupação não aparece incorporada nos livros didáticos analisados. Inexiste uma orientação, por parte dos autores, voltada para comportamentos inovadores na medida em que as mais diversas situações focalizadas são tratadas sistematicamente como imobilizadas, acabadas, imutáveis, sem qualquer possibilidade de interferência de alguém na construção ou transformação delas.

Não são colocados em questão aspectos estreitamente ligados à vida do aluno - por exemplo : regulamentos de sua escola, as atividades concretas dos habitantes de sua cidade e seus problemas básicos, o papel atual do automóvel, e outros - para que ele se exercite, inclusive, em assumir posições frente a eles alimentando, assim, uma disponibilidade para atuação - em qualquer nível - que pode ser incorporada em sua maneira de ser.

Por outro lado o que se constata é que a possibilidade de atuação existe para determinadas pessoas, não para cidadãos comuns - como o aluno que lê o livro - mas sim para os "incomuns", pessoas famosas e ilustres como os que deixaram grandes marcas na nossa História. Mesmo quando o tema abordado se aproxima da realidade cotidiana do aluno, como as características de sua cidade, o enfoque é sobre as "pessoas importantes" - prefeito, autoridades civis e militares etc. - que desempenham papéis igualmente importantes na vida da cidade.

Deste modo, a contribuição inegável que todas as pessoas, in distintamente, dão no seu dia-a-dia para a construção da sociedade, é simplesmente desvalorizada, praticamente ignorada, as sim como é desestimulada a atuação delas no meio em que vivem.

As pessoas "especiais" aparecem como doadoras de benefícios.a outras, estabelecendo-se frequentemente uma relação desigual onde um polo doa o que tem de magnânimo - como D. Pedro tornando o Brasil independente, a Princesa Isabel abolindo a escravidão, o Governo Federal criando órgãos oficiais pa ra resolver os problemas sociais, os pais sustentando integralmente seus filhos etc. - e o outro, naturalmente, deverá ser reconhecido e grato ao primeiro.

Estabelece-se indiscutivelmente uma relação de subor dinação baseada na gratidão que pode ser transferida para dife rentes situações da vida futura do aluno, extrapolando-se em relação aos patrões e chefes que possa vir a ter, para com os quais deverá manter uma atitude de reconhecimento e de não dis cordância, sob qualquer circunstância, já que são pessoas que lhe "dão" o emprego - e o salário !

#### 4. ESTÍMULO À CRIATIVIDADE

Não só a criatividade não é estimulada nos livros ana lisados, como ainda é assegurada a impossibilidade de criação - em qualquer nível - pela rigidez dos textos e pela mecaniza ção dos exercícios.

É praticamente impossível pensar em estímulo à criati

vidade com a estrutura de atividades existente, com algumas variações, em todos os livros. O aluno é solicitado a completar lacunas, assinalar alternativas corretas, fazer palavras cruzadas, preencher espaços em branco, relacionar colunas diferentes, e não mais que isto.

Estimular criatividade implica em criar espaços para isto, ou seja, os textos precisam ensejá-la, provocá-la, e as atividades, especialmente, precisam ser formuladas de modo a solicitar do aluno respostas, interpretações, soluções, que não precisam ser as mesmas - aliás, não devem ser - usualmente aceitas e normalmente consideradas como melhores e corretas.

Como se pensar em criatividade no âmbito de exercícios que fundamentalmente visam à repetição pura e simples do texto através de mecanismos igualmente repetitivos e mecânicos ?

##### 5. VALORIZAÇÃO DA OPINIÃO DO ALUNO

Nos livros didáticos analisados a valorização da opinião do aluno não pode ser sentida, absolutamente, como já destacamos no decorrer da análise específica deste item.

O que é valorizado, indisfarçavelmente, é a sua capacidade de assinalar precisamente a resposta esperada. O aluno raramente elabora respostas, manifesta opiniões, mas sim, frequentemente emite diferentes sinais - preenchendo lacunas, assinalando alternativas etc. - que demonstram não mais do que a memorização do texto - e muitas vezes nem isto é preciso, pois

scmente o uso do mecanismo de exclusão das respostas absurdas em relação ao assunto, é suficiente.

A preocupação com o conhecimento da opinião do aluno comumente manifesta pelo autor no "Manual do Professor" na prática não se efetiva, pois no desenvolvimento das atividades não se mantém sob forma alguma de exercício. O máximo que conseguimos destacar no universo dos livros estudados foram alguns exemplos esparsos solicitando a opinião do aluno, transcritos anteriormente neste trabalho.

#### 6. VALORIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES INTELECTUAIS DO ALUNO

Existe uma tendência básica subjacente a todas as atividades analisadas que é a da repetição exaustiva do texto de leitura, mesmo que nela não esteja implicada a compreensão por mínima que seja, do que o aluno leu. Aliás, inexistem indicadores que possam demonstrar o que o aluno está entendendo em relação ao que está lendo. Parece mesmo que isto está fora de cogitação, se partirmos dos exercícios apresentados nos livros, e se partirmos da idéia de que a compreensão de um texto se manifesta através de respostas mais elaboradas do que a indicação de alternativas, não escritas pelo aluno, consideradas corretas.

Considerando que um aluno pode desenvolver suas capacidades intelectuais na medida em que observa, compara, analisa, interpreta, sintetiza, conclue, enfim, "trabalha sobre"

o que está lendo, constatamos que o nível de participação do aluno no processo de aprendizagem configurado nos livros didáticos, e relacionado a isto, o grau de desenvolvimento de suas diferentes capacidades intelectuais, é praticamente nulo, inexistente.

Que possibilidades existem de se orientar para o desenvolvimento de qualquer das habilidades acima mencionadas através de atividades tão mecânicas e restritivas como "Assinale a alternativa correta", "Complete as frases", "Complete os claros", "Preencha os espaços em branco", "Escreva no retângulo a resposta correta", "Numere corretamente a segunda coluna de acordo com a primeira", e outras ?

#### 7. OPORTUNIDADES PARA REFORMULAÇÃO DE IDÉIAS APRESENTADAS NO TEXTO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS E VOCABULÁRIO PRÓPRIOS DO ALUNO

Como mostramos em outros momentos deste trabalho, não existem oportunidades para o aluno manifestar o que pensa quando responde às questões propostas nos livros, e muito menos para se expressar com suas próprias palavras e partindo de suas experiências.

A resposta esperada é única, o espaço existente é para uma determinada palavra - e nem mesmo para uma idéia ou um argumento qualquer - que não se admite ser outra senão a esperada, sendo impossível qualquer reformulação das idéias contidas no texto, por parte do aluno.

## CONCLUSÃO

Após termos percorrido o caminho proposto, partindo de aspectos mais amplos da implantação da Lei 5692 e dos Estudos Sociais chegando à análise específica de livros didáticos utilizados nesta área na perspectiva de explicitar elementos básicos que configuram a concepção de cidadania neles veiculada, é momento de retomarmos as questões levantadas neste trabalho, que são as questões que nos fizemos frente aos livros :

- O livro didático de Estudos Sociais estaria contribuindo para formar um indivíduo com condições de efetivar o exercício consciente da cidadania? Esta questão necessariamente implica outras como : seria um indivíduo com uma visão globalizadora da realidade? Seria um indivíduo estimulado a tomar decisões? Seria um indivíduo estimulado a interferir e criar alternativas para problemas de seu meio?

Tendo como ponto de referência a formação propiciada pelos livros didáticos de Estudos Sociais analisados neste trabalho, as respostas às questões acima são essencialmente negativas. Decididamente, ao mostrarem, no conjunto, a realidade como algo estático, acabado, impermeável a questionamentos em geral, onde a atuação das pessoas se restringe ao cumprimento individual de seus direitos e deveres - exceção feita aos "heróis" que individualmente fazem a história - os livros estão contribuindo para a alienação do indivíduo em relação aos diferentes aspectos da realidade concreta em que vive, não só pelo

conteúdo em si, mas pela passividade, pela inibição de iniciativas que a própria metodologia "sugerida" nos livros, leva o aluno a adquirir.

A análise pormenorizada dos livros didáticos nos confirmou as principais "acusações" que são feitas aos Estudos Sociais : a criação desta área, possibilitada por desdobramentos da Lei 5692, efetivamente redundou em prejuízos consideráveis na abordagem de conteúdos específicos de História e Geografia, principalmente.

Mesmo que desenvolvidas em uma perspectiva tradicional - geralmente ministradas de maneira linear e factual - a possibilidade de se conhecer mais sobre História e Geografia do Brasil existia, ao menos em princípio, com a presença das disciplinas no currículo escolar. As críticas que se colocam quanto à não dinamicidade e não integração entre tais campos de estudo, não deveriam ter como resposta, em nossa opinião, a criação de uma área - que na realidade se transformou em disciplina - que tenta abranger conteúdos diferenciados como os de História, Geografia, Elementos de Economia, Sociologia etc.

O "conteúdo" que passou a definir Estudos Sociais - configurado nos livros didáticos - são abordagens muito gerais e superficiais dos aspectos históricos, geográficos, sociológicos, econômicos de um tema focalizado. A superficialidade do conteúdo se apresenta associada à forma de abordá-lo configurada, fundamentalmente, por um caráter mecânico, repetitivo, exaustivamente presente nas atividades propostas nos livros didáticos analisados. Acreditamos que a análise desenvolvida nes

te trabalho fornece elementos suficientes para não se duvidar da natureza eminentemente conservadora e estática percebida nos livros de modo geral.

Tornam-se visíveis os danos para a formação do aluno.

Mesmo que a intenção inicial em relação aos Estudos Sociais - de integração entre os diferentes conteúdos e maior aproximação do aluno com sua realidade próxima - fosse mantida, parece-nos impraticável efetivá-la por motivos vários como : redução da carga horária, em comparação à destinada anteriormente para História e Geografia; responsabilidade da disciplina assumida por um único professor que deveria ter uma formação suficientemente "elástica" - o que é bastante discutível - para abordar campos de ensino diferenciados; entre outros fatores.

Além disso, parece-nos claro que Estudos Sociais estruturado e definido como tem sido na prática, vem de encontro ao esvaziamento da parte destinada à "formação geral" do aluno gerada, de certo modo, pelas reformulações da Lei 5692. A ênfase na profissionalização do ensino, certamente teria como consequência a menor atenção para a parte considerada "não técnica" do currículo escolar, que não teria como objetivos imediatos a instrumentalização do aluno para o desempenho de funções e tarefas práticas, principalmente.

Neste contexto, parece-nos compreensível o papel que o livro didático de Estudos Sociais vem desempenhando, não contribuindo para o conhecimento e compreensão da realidade em que vive o aluno - e na qual certamente virá a desempenhar uma

atividade produtiva - e muito menos para uma participação efetiva nesta realidade.

Acreditamos que o "não estímulo à participação" como elemento constitutivo dos livros didáticos já tenha sido suficientemente apontado no decorrer da análise dos mesmos. Consideramos importante levantar agora relações mais amplas que podem ser estabelecidas entre a função de um cidadão com características básicas como as já enunciadas, e a função da escola e, especificamente, do livro didático de Estudos Sociais no processo de dissimulação das desigualdades da sociedade capitalista.

Não consideramos que o livro didático possua, por si só, força para determinar a formação de uma pessoa, mas é impossível ignorar sua privilegiada posição de transmissor, em todos os níveis de ensino, de determinados conteúdos ideológicos, posição esta reforçada pelo papel que desempenha, atualmente, de determinação da natureza e da qualidade das atividades de aula do docente. O livro didático é mais um, entre muitos, dos mecanismos usados para reforçar a manutenção de determinada ordem social. Não pode ser pensado isoladamente, desempenhando uma função impar, mas sim como um dos elementos que atuam na formação dos indivíduos vivendo em sociedade.

O discurso presente nos livros é o da igualdade entre todos os homens, o do nivelamento total das diferenças entre os homens, o que tornaria possível uma participação igualitária de todos na sociedade, desfrutando de direitos e deveres idênticos. É um discurso discordante da realidade social - vi

vida pelo aluno, inclusive - e da prática das classes sociais que em última instância aprovam a difusão deste discurso, que é uma prática de exploração, de discriminação e não de respeito à uma possível igualdade entre os homens. Os textos escolares funcionam - como outros elementos difusores de ideologias dominantes em uma sociedade capitalista, de classes - como mecanismos legitimadores da desigualdade social e como dissimuladores das desigualdades do sistema, ao reforçar o mito da participação igualitária na sociedade, onde todo indivíduo, se quiser, tem possibilidades de "vencer na vida", onde as chances são iguais para todos.

Mesmo não estimulando diretamente o aluno - leitor as formas quaisquer de participação, o livro didático difunde e reforça esta noção de possibilidade de participação igualitária quando mostra um segmento da realidade como sendo a realidade, com a qual todos podem se relacionar, indistintamente: a noção de lazer presente nos livros - passeio a clubes, viagens em família, visitas ao saudável sítio da vovó etc. - aparece como o lazer, do qual todos podem desfrutar, independentemente de sua condição social; o bairro residencial descrito e ilustrado - com residências amplas e bonitas, ruas arborizadas etc. - aparece não como um bairro característico e acessível a determinadas classes e segmentos de classes sociais, mas sim como o conceito de bairro residencial, o qual, em última instância, pode ser ocupado por quem tiver capacidade e perseverança para fazê-lo. Como os reais obstáculos para isso são encobertos, o fato de não ter direito a certos benefícios da so

cidade, por exemplo, é explicado como falta de capacidade, ou falta de sorte, ou, muitas vezes, como não obediência às regras estabelecidas por parte do indivíduo.

A divisão do trabalho na sociedade capitalista - que é fator determinante na divisão de classes sociais - é dissimulada sempre : todo trabalho enobrece o homem, todas as profissões são iguais e dignas. Estas colocações contrastam com a realidade que a criança percebe onde a profissão de pedreiro de seu pai e as condições de trabalho dele, por exemplo, são bem diferentes das condições de trabalho do engenheiro. Ao mesmo tempo, preparam a criança para a aceitação destas diferenças, já que o trabalho dignifica igualmente todos os trabalhadores.

A conotação de "nobreza de caráter" de qualquer trabalho também atenua o desequilíbrio de possibilidades que os cidadãos têm de participar do processo de decisão sobre questões pertinentes à sociedade em que vivem. Numa formação social marcada pela divisão - desigual - em classes sociais, o acesso às decisões é facilitado àqueles que detêm maior poder econômico nesta sociedade, e que têm, naturalmente, interesse em preservar a formação como tal para assegurar os privilégios que desfrutam nesta situação.

Esta é, essencialmente, a concepção de cidadania veiculada nos livros de Estudos Sociais analisados : todo cidadão deve e pode participar em condições de igualdade na sociedade em que vive. As relações entre tal participação e a posição de classe que o indivíduo ocupa, são sistematicamente ignoradas

como se não fossem importantes para o estabelecimento da natureza desta participação.

A noção de participação franqueada a todos e, em última instância, a noção de exercício integral e consciente da cidadania, são úteis à formação social que objetiva manter intactas e inatingíveis seus conflitos, suas contradições e as relações de dominação entre as classes sociais. Cidadãos bem comportados, acostumados a obedecer e desempenhar estritamente o "papel que lhes coube" na estrutura social, e ainda mais, com a falsa idéia de que não lhes é vedado o direito à participação nesta sociedade e de que podem vir a desfrutar dos benefícios que são franqueados a todos, desempenham funções extremamente importantes na preservação da estrutura social. Além de reforçar uma impressão de "integração" e não marginalização - falsa - em relação ao sistema social, ainda evita que as desigualdades reais estabelecidas econômica e socialmente, sejam percebidas claramente, alimentando a suposição da existência de igualdade entre os homens. É uma contribuição importante para a negação das relações de dominação existentes entre as classes sociais.

Entre a cidadania proposta - mesmo que implicitamente - e a estrutura social da qual emerge esta proposição, percebemos a existência de uma contradição básica : para existir a participação igualitária tão decantada através de diferentes mecanismos de difusão ideológica - os livros didáticos, inclusive - a estruturação da sociedade precisaria se modificar. Em uma sociedade de classes o indivíduo participa tanto mais quan

to melhor for sua posição na estrutura social; ou seja, existe inegavelmente estreita relação entre o poder econômico do indivíduo e seu poder de participação nesta sociedade. O poder de decisão não pertence a todos os que são afetados por ela, em qualquer nível, mas sim aos que detêm o poder econômico para decidir. A participação em bases igualitárias seria possível em outro sistema político-econômico-social, onde a participação não estivesse vinculada a um sistema de colocação nas diferentes classes sociais.

Tratando-se do livro didático, as manifestações ideológicas dos autores refletem concepções de uma classe social que tem conseguido, com intensidade variada, participar dos benefícios econômicos e sociais das classes privilegiadas. Parece não perceber que, se vigorasse a igualdade de participação que implicitamente apregoam, certamente ocorreriam transformações sociais que colocariam em risco seus privilégios conseguidos.

Se quisermos afirmar que o livro didático "reproduz a ideologia dominante", devemos dizer também que ele reproduz ao mesmo tempo as contradições da ideologia dominante.

O livro didático traz consigo uma contradição, que é sua colocação como "universal", ou seja, se propõe como aplicável, a todos os alunos, a todas as escolas, a todas as realidades escolares e sociais - e o uso indistinto dos livros reforça esta característica. E esta se torna uma de suas debilidades ao perder o impacto de suas mensagens quando estas se contrapõem a uma realidade objetiva diferente, vivida pelos a-

lunos que os lêem - dependendo do meio em que vivem.

Por outro lado, ao se colocar na escola como um conteúdo aprovado oficialmente, com uma metodologia castradora do aluno, o livro adquire grande importância, reforçada pelo papel quase exclusivo que ocupa atualmente na dinâmica da sala de aula. A concepção de mundo dos autores se sobrepõe à do aluno, que praticamente não tem espaço para exteriorizar a sua visão de mundo, para que esta se dinamize, se fortaleça e se contraponha - se fôr o caso - à influência maciça exercida pelos valores veiculados nos textos escolares. As condições para colocar a sua realidade, a sua própria visão sobre família, religião, sexo, trabalho, em questão, são diminuídas pela prática de não participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem.

É nestes termos que vemos a natureza da influência que as mensagens dos livros didáticos de Estudos Sociais, no caso, exercem sobre os alunos.

Neste momento não podemos deixar de repetir nossa posição de não absolutização da influência do livro didático na formação de um indivíduo. Para nós, o texto escolar é um dos mecanismos usados visando o fortalecimento de uma determinada visão de mundo, os quais, acreditamos, não podem ter força maior do que a realidade vivida pelo indivíduo na definição de sua participação no processo de construção da sociedade em que vive.

Temos claro que o aperfeiçoamento do livro didático não é o caminho a ser buscado, isoladamente. Não foi com esta

perspectiva que elaboramos este trabalho.

Acreditamos sim, que o texto escolar - como toda a prática educativa - deve dar elementos para que o aluno detecte as contradições básicas da realidade em que vive, e passe a trabalhar sobre elas na perspectiva de uma sociedade mais justa. Encobrir estas contradições é mistificar a realidade.

Mas esta direção não pode ser tomada isoladamente. Se o sistema educacional, com seus recursos pedagógicos, reflete um sistema político vigente numa sociedade, ele só poderá sofrer transformações substanciais se esta estrutura social também se modificar, num movimento dialético.

Qual seria a possibilidade de atuação de um livro com as características acima, num sistema escolar em que os professores são mal remunerados, são obrigados a ministrar um número exagerado de aulas - inegavelmente sacrificando a qualidade das mesmas - e ainda vinculados a uma orientação diversa advinda dos órgãos oficiais ? Mesmo que fosse possível empregar bem um livro considerado "bom" - pela possibilidade de oferecer aos alunos um instrumental mais abrangente para análise da realidade - os problemas da educação não se esgotariam, porque eles não se resumem ao livro didático. Este é um dos componentes do processo e que atualmente abocanha um espaço exageradamente amplo no interior dele. Mas não se pode levá-lo em consideração, isolando-se as relações existentes entre sistema educacional e sistema social global, pois cometeríamos o erro de tomar a parte pelo todo.

Por outro lado, estas considerações não devem desembor

car numa posição de "espera", de só trabalhar com material didático, no caso, quando o sistema educacional estiver em franco processo de transformação. Acreditamos poder contribuir para que os profissionais da área de Estudos Sociais sejam alertados sobre certas implicações em relação ao uso indiscriminado dos livros didáticos de seu campo de trabalho, e para que venham a ter atitudes de complementação, de superação, de questionamento frente a estes livros em sala de aula, caminhando já em direção a uma possível transformação deles.

A análise de material didático, a nosso ver, se coloca, é procedente, porque, além de estarmos "atacando" um elemento que, queiramos ou não, veicula nas escolas mensagens e concepções com uma impunidade invejável, concordamos com Giorgio Bini quando diz que " no hay conquista parcial que nos podamos dar el lujo de dejar de lado ".

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Milton J., "Educação e Mercado Editorial". In Revista Educação e Sociedade, nº 1, setembro de 1978, p. 185 a 187.
- ALTHUSSER, L., Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. In Posições. Lisboa, Livros Horizonte, 1975.
- BALZAN, Newton C., "É possível obter resultados satisfatórios em Estudos Sociais?". In Revista Educação e Sociedade, nº 2, janeiro de 1979, p. 177 a 185.
- \_\_\_\_\_, Estudos Sociais - Opiniões e Atitudes de Ex-Alunos. Tese de doutoramento, São Paulo, 1974.
- BARTH, James L. e SHERMIS, Samuel, Defining the Social Studies: an Exploration of Three Traditions. In Social Education - Official journal of the National Council for the Social Studies, New York, november, 1970.
- BERG, Harry D., (ed), Evaluation in Social Studies. National Council for the Social Studies, vol. 35, 1965.
- BINI, G. et al., Los libros de texto en América Latina. México, Ed. Nueva Imagem, 1977.
- CARVALHO, Delgado de, Introdução Metodológica aos Estudos Sociais. Rio de Janeiro, Agir, 1957.
- CARVALHO, Irene Mello, Introdução aos Estudos Sociais. Fundação Getúlio Vargas, 2.<sup>a</sup> ed., 1962.
- CARDOSO, M. Limoeiro, La construccion de conocimientos cuestionés de teoría y método. México, Ed. Era, 1977.

- CERQUEIRO FILHO, G. e NEDER, G., "Conciliação e Violência na História do Brasil". In Encontros com a Civilização Brasileira, nº 2, agosto de 1978, p. 189 a 228.
- COHN, Gabriel, Sociologia da Comunicação - Teoria e Ideologia. São Paulo, Pioneira, 1973.
- Conselho Federal de Educação, Pareceres Básicos: Reforma - Ensino de 1º e 2º graus. Belo Horizonte, Mai ed., 1975.
- CUNHA, Luis Antonio, Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- Encyclopedia of Education Research, 4º volume, 1968.
- ESAU, M. A. Pedrosa, Avaliação de Planos de Ensino de Estudos Sociais. Dissertação de mestrado, São Paulo, PUC, 1973.
- FREITAG, Bárbara, Escola, Estado e Sociedade. São Paulo, Edart, 1977.
- GADOTTI, M., L'éducation contre l'éducation: l'oubil de l'éducation au travers de l'Éducation Permanente. FPSE, Université de Genebra, 1977.
- GABEL, J., Idéologie, In Encyclopaedia Universalis, Paris, 1968, vol. 8, p. 718 a 721.
- GOERTZEL, T., "MEC-USAID - Ideologia de Desenvolvimento aplicada à Educação Superior Brasileira". In Revista Civilização Brasileira, vol. 3, nº 14, julho, 1967, p. 123 a 137.
- GRAMSCI, A., Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2.<sup>a</sup> ed., 1978.

- ISSLER, B., A Geografia e os Estudos Sociais. Tese de doutoramento, São Paulo, 1973.
- LEFREBVRE, Henri, Sociologia de Marx. Rio de Janeiro, Forense, 1968.
- Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971 - Diretrizes e Bases - para o ensino de 1ª e 2ª graus.
- MARSHALL, T. H., Cidadania, Classe Social e Status. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.
- MILLS, C. Wright, A Nova Classe Média ( White Collar ). Rio de Janeiro, Zahar, 1969.
- MICHAELIS, J. V., Estudos Sociais para crianças numa democracia. Porto Alegre, Globo, 1967.
- MORRISSETT, I. (ed), Concepts and Structure in the new Social Science Curriculo. New York, Holt, Rine-Hart and Winston, Inc., 1967.
- NIDELCOFF, M. T., A escola e a compreensão da realidade: uma introdução metodológica às Ciências Sociais. São Paulo, Brasiliense, 1979.
- NOSELLA, M. L. D., As Belas Mentiras - A ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.
- NUDLER, T. B., La educación y los mecanismos ocultos de la alienación. In Crisis in la didactica. Revista de Ciências de la Educación. Rosário, Editorial Axis, 1975, nº 4, p. 89 a 109.
- PEREIRA, Luis, org., Desenvolvimento, Trabalho e Educação, Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

PIZZORNO, A., KAPLAN, M., CASTELLS, M., Participación y cambio social en la problemática contemporânea. Buenos Aires, Ediciones Siap, 1975.

PFROMM NETO, S., O livro na educação. Rio de Janeiro, Primor/INL, 1974.

São Paulo, Secretaria de Educação, Guias Curriculares para o ensino de 1º grau. São Paulo, CERHUPE, 1975.

TEIXEIRA, A., Em marcha para a democracia - A margem dos Estados Unidos. Rio de Janeiro, Guanabara, 1934.

TRAGTEMBERG, M., A escola como organização complexa. In Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento, W.E. Garcia (org). São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil / MEC, 1978, p. 15 a 30.

\_\_\_\_\_, A História mente ?. In Isto É, de 01/03/1978, p. 32 a 45.

#### MATERIAL DIDÁTICO ANALISADO

*Da primeira à quarta séries :*

FERREIRA, Idalina L., Estudos Sociais - método global. São Paulo, Saraiva, 1977, 7ª edição.

NEVES, Déborah P. M., Estudos Sociais e Ciências. São Paulo, IBEP.

PARISI, Mário e LINCK, Joel, Passeio pelo Mundo de Estudos Sociais. São Paulo, Saraiva, 1977.

*Da quinta e sexta séries :*

BELTRAME, Zoraide V., Estudos Sociais. São Paulo, Ática, 1977.

\_\_\_\_\_, Estudos Sociais - Livro de Atividades.  
São Paulo, Ática, 1977.

BRITO, J., TEIXEIRA, J., GUERRA, S., Estudos Sociais. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1977.

JULIERME, Brasil - Estudos Sociais. São Paulo, IBEP.

\_\_\_\_\_, Brasil - Estudos Sociais: Caderno de Exercícios. São Paulo, IBEP.

LUCCI, Elian A., PAI - Estudos Sociais, processo auto-instrutivo. São Paulo, Saraiva, 1977.

\_\_\_\_\_, PAI - Estudos Sociais, processo auto-instrutivo: Caderno de Exercícios. São Paulo, Saraiva, 1977.

PIMENTEL, Wanda J., Estudos Sociais. São Paulo, IBEP.

A N E X O S

ANEXO 01

ESCOLAS OFICIAIS DE PRIMEIRO GRAU  
DO MUNICÍPIO DE PIRACICABA

DELEGACIA DE ENSINO DE PIRACICABA

EEPSG Jerônimo Gallo (Mons.)	R.Barão de Valença, 518	Piracicaba
EEPSG Manoel Dias de Almeida (Prof.)	R.Joaquim Mendes Pereira s/nº Distr. Saltinho	Piracicaba
EEPSG Sud. Mennucci	R.São João, 1121	Piracicaba
EEPG Abigail de Azev. Grillo (Prof.a)	Av.João Teodoro, 1485	Piracicaba
EEPG Alarico Silveira (Dr.)	Bairro Água Santa, s/nº	Piracicaba
EEPG Alcides Guidetti Zagatto (Prof)	R.Heraldo Angeli, s/nº	Piracicaba
EEPG Alfredo Cardoso (Dr.)	R.Moraes Barros, 1884	Piracicaba
EEPG Antonio de Mello Cotrim (Prof.)	R.D. Stella, 65	Piracicaba
EEPG Augusto Saes (Prof.)	R.D. Pedro I, 2517	Piracicaba
EEPG Benedito Ferreira da Costa (Prof)	R.Cristiano Cleolath, 1902	Piracicaba
EEPG Catharina Casele Padovani (Prof.a)	R.Virgilio L. Fagundes s/nº - B.Sta. Terez.	Piracicaba
EEPG Felipe Careoso	Bairro da Divisa, s/nº	Piracicaba
EEPG Francisca Elisa da Silva	R.XV de Novembro, 124	Piracicaba
EEPG Honorato Faustino	R.Edu Chaves, 914	Piracicaba
EEPG Rio Branco (Barão)	R.Ipiranga, 924	Piracicaba
EEPG Jaçanã A.Pereira Guerrini (Prof.a)	R.Paulo Pinto, 2769	Piracicaba
EEPG João Alves de Almeida (Prof.)	R.Dr. Alberto Coury s/nº	Piracicaba
EEPG João Batista Nogueira (Prof.)	R.N. S. do Carmo, 298	Piracicaba
EEPG João Conceição (Dr.)	R.Dr. Jorge Pacheco Chaves, 2899	Piracicaba
EEPG Jorge Coury (Dr.)	R.Joaquim André, 326	Piracicaba
EEPG José Martins de Toledo (Prof.)	R. 5, s/nº - Artemis	Piracicaba
EEPG José Romão (Prof.)	Av.Manoel Conceição, 381	Piracicaba

EEPG Kok (Dr.)	Fazenda Santa Rosa, s/nº	Piracicaba
EEPG Mirandolina de A.Canto (Profa)	Av.Dois Córregos, s/nº	Piracicaba
EEPG Monte Alegre (Marquês)	Usina Monte Alegre - R. M <sup>a</sup> Helena, s/nº	Piracicaba
EEPG Moraes Barros	Praça Tibiriça, s/nº	Piracicaba
EEPG Olivia Bianco (Profa)	R.Prof. José M. de Toledo, 394	Piracicaba
EEPG Pedro de Mello (Prof.)	R. 16 de Julho, 288 Distr. Tupi	Piracicaba
EEPG Pedro Moraes Cavalcanti	Bairro Dois Córregos	Piracicaba
EEPG Prudente (Dr.)	Pr.Gal. Carlos M. Bitencourt, s/nº	Piracicaba
EEPG Samuel de Castro Neves (Dr.)	Bairro de Santana	Piracicaba
EEPG Santos Veiga (Prof.)	Usina Costa Pino, s/nº	Piracicaba
EEPG Elias de Mello Ayres (Prof.)	R.Cel. Fernando F. da Costa, s/nº	Piracicaba

ANEXO 02

QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS PROFESSORES DE  
ESTUDOS SOCIAIS DAS ESCOLAS DE 1ª GRAU  
DO MUNICÍPIO DE PIRACICABA

Prezado(a) Professor(a),

Como docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas ( UNICAMP ) estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a área de Estudos Sociais no 1º grau ( 1.ª a 6.ª séries ), da qual a análise do livro didático é um dos aspectos mais importantes. Não é objetivo do trabalho avaliar a utilização do material didático pelo professor, mas sim tomar conhecimento dos livros indicados com maior frequência na área de Estudos Sociais nos cursos de 1º grau das escolas do município de Piracicaba.

É de extrema importância a sua colaboração preenchendo este formulário - não é necessário que o assine - para que nosso trabalho seja baseado em dados reais e objetivos, e para que o mesmo possa contribuir de alguma forma para o desenvolvimento de nossa atividade profissional no campo das Ciências Humanas.

---

Eloisa de Mattos Höfling

QUESTIONÁRIO

Escola \_\_\_\_\_

Área \_\_\_\_\_

Disciplina(s) \_\_\_\_\_

Grau \_\_\_\_\_ Série(s) \_\_\_\_\_

1. Qual a bibliografia básica consultada por você para preparar suas aulas ?

Resposta \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Você adota livro-texto em seus cursos ?

Sim ( )

Não ( )

- 2.1. Se sua resposta for afirmativa, qual o livro-texto - ou quais os livros-texto - que você adota nas séries em que leciona :

(Observação: Caso adote mais de um livro-texto em alguma série, acrescente os dados sobre o mesmo no próprio quadro abaixo)

Série	Título	Autor
1. <sup>a</sup>		
2. <sup>a</sup>		
3. <sup>a</sup>		
4. <sup>a</sup>		
5. <sup>a</sup>		
6. <sup>a</sup>		

2.2. Qual o critério adotado por você na escolha dos livros ?

Resposta \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.3. Você solicita aos seus alunos a compra do livro ?

Sim ( )                      Não ( )

2.4. As atividades desenvolvidas em classe são baseadas nas sugestões de atividades contidas no próprio livro ?

Sim ( )                      Não ( )

Justifique \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Se sua resposta for negativa, ou seja, você *não adota livro texto*, qual o material didático usado por você em suas aulas ?

Resposta \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3.1. Por favor, justifique esta sua opção.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_