

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE UNESC  
UNIDADE ACADÊMICA HUMANIDADES, CIÊNCIAS E  
EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**SUSANE DA COSTA WASCHINEWESKI**

**BIBLIOTECA DE ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA  
PRIMÁRIA: AS REGRAS DE CIVILIDADE NO CONTEÚDO DE  
ESTUDOS SOCIAIS DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA  
BRASILEIRO-AMERICANA AO ENSINO ELEMENTAR -  
PABAE (1956-1964)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Giani Rabelo

**CRICIÚMA  
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

W312b Waschineweski, Susane da Costa.

Biblioteca de orientação da professora primária : as regras de civilidade no conteúdo de estudos sociais do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar – PABAAE (1956 –1964) / Susane da Costa Waschineweski. – 2017.

151 p. : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, SC, 2017.

Orientação: Giani Rabelo

1. Estudos sociais – Estudo e ensino (primário). 2. Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar. 3. Professor de ensino primário – Formação. 4. Civilidade em crianças. 5. Material didático. I. Título.

CDD. 22ª ed. 372.83

SUSANE DA COSTA WASCHINEWSKI

**“BIBLIOTECA DE ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA  
PRIMÁRIA: AS REGRAS DE CIVILIDADE NO CONTEÚDO DE  
ESTUDOS SOCIAIS DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA  
BRASILEIRO-AMERICANA AO ENSINO ELEMENTAR-  
PABAAE (1956-1964)”**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 28 de março de 2017.

**BANCA EXAMINADORA**



Profa. Dra. Giani Rabelo  
(Orientadora - UNESC)



Profa. Dra. Maria Teresa Santos Cunha  
(Membro – UDESC)



Prof. Dr. Alcides Goulart Filho  
(Membro – UNESC)

Profa. Dra. Marli de Oliveira Costa  
(Suplente – UNESC)



Prof. Dr. Carlos Renato Carola  
Coordenador do PPGE-UNESC

Susane da Costa Waschinewski  
Mestranda



## AGRADECIMENTOS

Chegar ao fim da pesquisa é algo muito gratificante e representa uma vitória. Apesar de inúmeros avanços conquistados na educação brasileira nos últimos anos (apesar dos grandes retrocessos que estamos vivenciando neste momento), estudar em nosso país continua sendo um privilégio, posto que os desafios se apresentam cotidianamente: ser professora (nas condições atuais), pesquisadora, esposa, filha, dona de casa e estudante de pós-graduação é sem dúvida desafiador.

Nesse sentido inicio os meus agradecimentos à professora Dr<sup>a</sup> Giani Rabelo por ser um exemplo de dedicação, professora, coordenadora de grupo de pesquisa, esposa, mãe, amiga, militante, entre tantas atribuições, e que mesmo assim sempre está disposta a ajudar. Seu exemplo é inspirador.

Agradeço-a inicialmente por ter me aceito como orientanda, e por sempre acreditar em minhas ideias e iniciativas, deixando-me muito à vontade na pesquisa. Sua habilidade, competência e cuidados estão impressos nesta pesquisa. Agradeço a todas as orientações, momentos de conversar, leituras de textos nos grupos de estudos e durante nossas viagens de pesquisa.

Meu muito obrigada aos professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESCO e aos funcionários que colaboraram de diferentes formas. Em especial agradeço à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marli de Oliveira Costa, Prof. Dr. Ismael Gonçalves, as discussões nos grupos de pesquisas e nas disciplinas contribuíram para meu desenvolvimento, obrigada por seus ensinamentos.

Gostaria também de agradecer à UNESCO, em especial ao setor da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, que concedeu a bolsa de pesquisa pelo edital Especial nº 8/2015. Foi fundamental para esta pesquisa.

A Vanessa Morona Dias, nossa secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESCO, sempre muito dedicada, ajudando a resolver todos os problemas acadêmicos.

Agradeço também aos colegas do grupo de pesquisa História e Memória da Educação – GRUPEHME e ao grupo de trabalho do projeto Desenvolvimento, Educação



Planejamento em Santa Catarina (1955-2010) as trocas de conhecimentos, leituras e pesquisas representaram momentos muito ricos e essenciais para minha trajetória.

Meu agradecimento especial à prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Teresa Santos Cunha e ao prof. Dr. Alcides Goulart Filho por terem aceitado nosso convite para participar da avaliação deste trabalho e pelas contribuições cuidadosas que me foram muito valiosas desde a banca de qualificação.

Aos funcionários públicos de diversos órgãos que me atenderam durante as pesquisas de campo, à Secretaria de Educação de Santa Catarina, aos funcionários na Biblioteca Pública de Santa Catarina (setor obras raras), que não mediram esforços para me ajudar, aos funcionários da Faculdade de Educação FAED/UEDESC, ao Arquivo Público de Santa Catarina. Às professoras Dr<sup>a</sup> Maria Teresa e Iraci Borszcz, sempre tão atenciosas em minhas visitas ao Instituto de Documentação e Investigação em Ciências Humanas – IDCH.

Agradeço também à professora Zenilda Nunes Lins, que em algumas conversas me ajudou a compreender o cenário educacional no período estudado.

A Tânia Denize Amboni, bibliotecária da UNESCO, muito obrigada!

O mestrado me fez conhecer muitas pessoas, em especial Cintia Gonçalves Martins, que se tornou minha parceira de pesquisa e uma grande amiga. Agradeço o ombro amigo que tive para desabafar nos momentos de angústia, também pelas leituras atentas e sugestões feitas a esta pesquisa. Obrigada por ter se tornado uma grande amiga.

Agradeço em especial a minha família, que me ensinou a lutar e sempre persistir em meus sonhos: meus pais, Cirio Waschinewski e Sonia da Costa Waschinewski, e minha irmã Samara C. Waschinewski.

Agradeço também aos meus avós, Ceslavo Waschinewski, Gracindo Aroldo Costa e Teresa Silva Costa, que apesar de já terem partido permanecem em meu coração. E à vó Otilia Benicá, meus sinceros sentimentos de gratidão.

Por último, mas não menos importante agradeço a meu companheiro Rafael Paes, por estar presente em todo esse percurso, por acompanhar todas as minhas aflições, por ser paciente nos momentos que mais precisei, por compreender



todas as minhas ausências. E por me ajudar a diminuir minha ansiedade.



“Nas páginas escritas por uns e por outros, as vozes estavam presentes. No estudo e no silêncio tentamos escutá-las e fazê-las nossas. As dívidas serão, então, múltiplas e recíprocas”.

Roger Chartier.



## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os preceitos de civilidade presentes no manual *Habilidades de Estudos Sociais* e no filme *A escola agora é outra*, que faz parte da coleção *Biblioteca de Orientação da Professora Primária*, produzido no âmbito do Programa de Assistência Brasileiro-Americana de Ensino Elementar (PABAE), a fim de compreender os preceitos de civilidade que se pretendia ensinar por meio do conteúdo de Estudos Sociais. A pesquisa tem como recorte temporal os anos de 1956 a 1964, período de vigência do convênio entre Brasil e Estados Unidos. Tal acordo tem início no governo de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961), momento em que o país era tomado pelo discurso de cunho nacional desenvolvimentista, pautado em uma política que apregoava e estimulava o crescimento econômico. Esta política buscou redimensionar vários setores e suas funções, e a educação foi um deles. É nesse contexto que se buscou compreender o PABAE e os preceitos de civilidade contidos no referido manual escolar e no filme *A escola agora é outra*, a partir dos seguintes objetivos específicos: a) Perceber como se desenharam os acordos entre Brasil e Estados Unidos no panorama nacional desenvolvimentista (1956-1964) no que diz respeito à educação brasileira; b) entender a centralidade da formação da professora primária e em que medida os pressupostos da pedagogia dos Estados Unidos contribuíram para a educação elementar no contexto do PABAE; c) problematizar os preceitos de civilidade disseminados no manual *Habilidades de Estudos Sociais*. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de campo, qualitativa e documental, com uma abordagem de análise de conteúdo. Trata-se de uma pesquisa em História da Educação, que circula pelo campo na Nova História Cultural (NHC). A partir das primeiras aproximações realizadas junto ao PABAE, o filme e a coleção percebemos que todos os preceitos apresentados no manual *Habilidades de Estudos Sociais* eram passíveis de ser aprendidos, de acordo com o olhar de seus idealizadores. Nesta perspectiva, a escola agora abraçaria todos/as e todos/as teriam condições de aprender, caberia apenas utilizar com eficiência os recursos, ideias e os métodos de ensino. Esses eram alguns dos discursos que ressoavam nos documentos do Programa e que certamente ganharam força por meio dos cursos de aperfeiçoamento. Apesar de poucos estudos dedicados ao PABAE, em contrapartida existe uma produção didática, como livros, artigos, periódicos e o filme. Entre estes a *Biblioteca de Orientação da Professora Primária* se destaca, devido a sua importante função de disseminar os novos



conhecimentos produzidos no programa, na demonstração de métodos inovadores, na introdução de novos conteúdos, esses consistiam nos objetivos que deveriam ser alcançados com a coleção. Em meio a tantas polêmicas e disputas no campo educacional o PABAEE foi se consolidando, pois encontrou no cenário nacional um movimento desenvolvimentista que ganhou força com a eleição de Juscelino Kubitschek e o Programa de Metas. Com o funcionamento do PABAEE na capital mineira buscou-se estender sua atuação para outros estados brasileiros com a criação de centros de treinamentos de professores implantados em diversas regiões do país. O Programa também levou muitos professores bolsistas a realizar seu aperfeiçoamento em Minas Gerais, onde alguns foram selecionados e enviados para cursos de maior duração na Universidade de Indiana, nos Estados Unidos. A partir das análises pude identificar alguns indícios das regras e os preceitos voltados à regulação dos comportamentos (hábitos de asseio pessoal, prescrições de leitura, maneiras de portar-se), que tinham como objetivo a construção de práticas de convívio/sociabilidade, objetivando a formação de cidadãos bem-educados. Compreendo que sua existência produziu um movimento capaz de propagar em território nacional ideias, técnicas e discussões teóricas que causavam inovações pedagógicas por onde chegava, além de tentar inculcar valores e modelos comportamentais que definiam os bons alunos e futuros cidadãos, necessários para o país dentro dos moldes de civilidade aspirados.

**Palavras-chave:** Estudos Sociais. PABAEE. Civilidade. Professora Primária. Ensino Elementar.



## ABSTRACT

This research has as objective assay the precept of civility present in the Handbook Social Studies Skills and in the movie *A escola agora é outra* belongs to the collection Biblioteca de Orientação da Professora Primária. The manual in question compose the set of teaching materials produced in the scope of Programa de Assistência Brasileiro-Americana of Elementary school (PABAE) destined to the development the precept of civility what was intent to teach mostly by the content of the Social Studies. The research has as period cut the years of 1956 till 1964, period of validity of the agreement between Brazil and the United States. Such agreement begins in the government of Juscelino Kubitschek (1956 till 1961), when the country was taken by the discourse of national developmentalism, based on a policy that proclaimed and stimulated economic growth. This policy sought to reshape various sectors and their functions and education was one of them. It is in this context that sought to understand the PABAE and the precepts of civility contained in the aforementioned textbook and in the film *A escola agora é outra*, from the following specific objectives: a) To understand how the agreements between Brazil and the United States were designed in the national developmental panorama (1956-1964) with regard to Brazilian education; b) To understand the centrality of the formation of the primary teacher and to what extent the presuppositions of the pedagogy of the United States contributed to the elementary education in the context of the PABAE; c) To problematize the precepts of civility disseminated in the Handbook of Social Studies Skills. The methodology used in this research was field, qualitative and documentary, with a content analysis approach. It is a research in History of Education, which circulates throughout the field in New Cultural History (NCH). From the first approximations made with the PABAE, the movie the collection. All the precepts presented in the Handbook of Social Studies Skills could be learned according to the look of their idealizers. In this perspective, the school would now embrace everyone and everyone would be able to learn, it would only be efficient to use the ideas and methods of teaching. These were some of the speeches that resonated in the Program documents and that certainly gained strength through the courses of improvement. Although few studies dedicated to the program against starting there is a didactic production, such as books, articles, periodicals and the movie. Among these, the Biblioteca de Orientação da Professora Primária stands out due to its important function of disseminating the new knowledge



produced in the program, demonstrating innovative methods, introducing themes and techniques, and constituting the objectives that should be achieved with the Collection. In the midst of so many controversies and disputes in the educational field PABAE was consolidating, as it found in the national scenario a developmental movement that gained strength with the election of Juscelino Kubitschek and the Program of Goals. With the operation of PABAE in the capital of Minas Gerais, it has sought to extend its activities to other Brazilian states by creating teacher training centers located in several regions of the country. The Program also led many teachers scholarship to carry out their improvement in Minas Gerais, where some were selected and sent to longer courses at Indiana University in the United States. From the analyzes, I could identify some indications of the rules and the precepts directed to the regulation of the behaviors (personal hygiene habits, reading prescriptions, ways to behave), that had as objective the construction of social / sociability practices, aiming the Training of well educated citizens. I understand that its existence produced a movement capable of propagating in the national territory ideas, techniques and theoretical discussions that caused pedagogical innovations wherever it came, as well as trying to instill values and behavioral models that defined the good students and future citizens necessary for the country within the aspirational molds of civility.

**Keywords:** Social Studies. PABAE. Civility. Primary teacher. Elementary School.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Cena do filme A escola agora é outra.....	54
Figura 2 - Cena do filme A Escola agora é outra - Instituto de Educação - Belo Horizonte - Minas Gerais .....	58
Figura 3 - Coleção Biblioteca de Orientação da Professôra Primária ...	88
Figura 4 - Capa do volume Habilidades de Estudos Sociais .....	90
Figura 6 - Técnico em Estudos Sociais do PABAEE.....	101
Figura 7 - Capas dos livros indicados sobre os conteúdos de Estudos Sociais .....	113
Figura 8 - Como orientar-se pelo sol?.....	115
Figura 9 - Habilidades de utilizar o globo terrestre .....	117
Figura 10 - Utilizando globo terrestre .....	118
Figura 11 - Pedir a vez para falar constitui uma regra de boas maneiras .....	131
Figura 12 - Modelos de Cartazes para a biblioteca .....	134



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Abrangência do PABAEE nos estados brasileiros (1959 - 1964) .....	63
Quadro 2 – Livros da Coleção Biblioteca de Orientação da Professôra Primária-1965.....	87
Quadro 3 – Bibliografias Consultadas – Manual Habilidades de Estudos Sociais 1965 .....	96
Quadro 4 - Indicações de leitura Estudos Sociais e Geografia 1965 ...	112
Quadro 5 – Habilidades específicas de Estudos Sociais 1965.....	116
Quadro 6 – Algumas prescrições contidas no manual <i>Habilidades de Estudos Sociais</i> .....	124
- 1965 .....	124



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPPEN - Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Escolas Normais  
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina  
COLTED - Comissão de Livros Técnicos e Didáticos  
CRPEJP - Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro  
CRPs - Centros Regionais de Pesquisas  
DASP - Departamento Administrativo do Serviço Público  
DIGP – Diretoria de Gestão de Pessoas  
EUA – Estados Unidos  
FAED – Faculdade de Educação  
GM – General Motors  
GRUPEHME – Grupo de Estudos História e Memória da Educação  
IDHC– Instituto de Documentos e Investigação em Ciências Humanas  
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério de Educação e Cultura  
MG - Minas Gerais  
NHC – Nova História Cultural  
OSPB - História e Organização Social e Política do Brasil  
PABAE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana de Ensino Elementar  
PABAEES – Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação de Ensino Secundário  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SP – São Paulo  
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina  
UNED - Universidade Nacional de Educação a Distância  
USOM – United States Operation Mission to Brazil



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>29</b>
<b>2 PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA BRASILEIRO AMERICANA AO ENSINO ELEMENTAR (PABAE): A ESCOLA AGORA É OUTRA .....</b>	<b>47</b>
2.1 A IMPLANTAÇÃO DO PABAE E AS CRÍTICAS À ESCOLA PRIMÁRIA .....	48
2.2 ESTRANHAMENTOS E RESISTÊNCIAS EM TORNO DO PABAE .....	64
2.3 O IDEÁRIO DESENVOLVIMENTISTA E A RELAÇÃO COM A PEDAGOGIA NORTE-AMERICANA.....	68
2.4 A PROFESSORA PRIMÁRIA E SUA FORMAÇÃO NO PABAE: A MODERNIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	73
<b>3 MANUAIS ESCOLARES E A CULTURA ESCOLAR: A COLEÇÃO BIBLIOTECA DE ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA PRIMÁRIA, O MANUAL HABILIDADES DE ESTUDOS SOCIAIS E A TRAJETÓRIA DE SUA AUTORA .....</b>	<b>80</b>
3.1 MANUAIS ESCOLARES E CULTURA ESCOLAR.....	80
3.2 COLEÇÃO <i>BIBLIOTECA DE ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA PRIMÁRIA: O MANUAL HABILIDADES DE ESTUDOS SOCIAIS</i> E A TRAJETÓRIA DE SUA AUTORA .....	85
<b>3.2.1 Professora primária como intelectual: a trajetória de Maria Onolita Peixoto .....</b>	<b>99</b>
<b>4 A DISCIPLINA DE ESTUDOS SOCIAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO E OS PRECEITOS DE CIVILIDADE CONTIDOS NO MANUAL <i>HABILIDADES DE ESTUDOS SOCIAIS</i> .....</b>	<b>104</b>
4.1 A DISCIPLINA DE ESTUDOS SOCIAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO .....	105
4.2 CONTEÚDOS DE ESTUDOS SOCIAIS: SABERES E MÉTODOS .....	112
4.3 A DISSEMINAÇÃO DE PRECEITOS DE CIVILIDADE: O MANUAL <i>HABILIDADES DE ESTUDOS SOCIAIS</i> .....	119
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>142</b>



## 1 INTRODUÇÃO

As regras para um bom comportamento social começam a ser introduzidos no Brasil no final do século XVIII, mas ganham relativa força no século XIX, após a independência (1822). Na esfera educacional a partir do século XX as normas de civilidade se tornam mais frequentes e passam a ser transmitidas a toda população escolarizada. De acordo com Juliana dos Santos Rocha e Maria Helena Câmara Bastos (2009), é a partir de então que o conjunto dessas normas, prescrições e preceitos para a civilidade se tornam habituais nas escolas brasileiras.

O processo de institucionalização da escola no Brasil se intensificou com a produção da cultura material escolar (Silva; Petry, 2011), por meio de materiais pedagógicos como cadernos, manuais, vestuário, mobiliários, produzindo e sendo produzidos por uma cultura escolar. Neste contexto, os artefatos escolares nos ajudam a compreender esse espaço e todo o contexto da educação em diferentes períodos, ou seja, esses objetos nos fornecem informações, como aborda Rosa Fátima de Souza (2007, p. 170):

Ao recortar o universo da cultura material especificando um domínio próprio, isto é, o dos artefatos e contextos materiais relacionados à educação escolarizada, a expressão não apenas amplia o seu significado [...] mas remete à intrínseca relação que os objetos guardam com a produção de sentidos [...] dessa forma, o mundo dos objetos tem entrado em cena [...] para a interpretação histórica voltada para o estudo das representações e das práticas escolares.

Nesse sentido, esta pesquisa busca analisar um dos manuais da *Biblioteca de Orientação da Professora Primária*, mais especificamente o de *Habilidades de Estudos Sociais*, produzido no âmbito do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEE), a fim de compreender os preceitos de civilidade que se pretendia ensinar por meio do conteúdo de Estudos Sociais.

O programa funcionou entre os anos de 1956 a 1964, no período conhecido como nacional desenvolvimentista, durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961). Durante esse período foi firmado o acordo entre Brasil e Estados Unidos (EUA), tendo como objetivos

reduzir os índices de evasão e repetência nas escolas primárias brasileiras. Por essa razão, previa-se como principais ações a formação de professores/as e a produção de materiais didáticos. O PABAEI abrangeu 25 Estados brasileiros, sendo que em Santa Catarina a assistência contou com a presença de 19 (dezenove) professoras bolsistas<sup>1</sup>.

O fato de 19 (dezenove) professoras catarinenses terem participado de cursos de aperfeiçoamento na sede do PABAEI, na cidade de Belo Horizonte (MG), e, possivelmente, terem estudado também nos Estados Unidos foi um dos motivos que me levou a realizar as investigações sobre o PABAEI e o manual em questão.

A única informação sobre a participação de uma professora catarinense ter participado na formação oferecida pelo programa foi encontrada no estudo intitulado “Jessy Cherem: A construção da trajetória de uma educadora em Criciúma na década de 1960”, da pesquisadora Angélica da Silva Goulart, realizada no ano de 2012 como Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Segundo Goulart (2012), Jessy Cherem foi professora normalista do Colégio Coração de Jesus em Florianópolis e anos mais tarde passou a atuar na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, como funcionária concursada. Na oportunidade foi convidada a realizar o curso de aperfeiçoamento do PABAEI em Minas Gerais, onde permaneceu um ano. Após seu retorno, como era de praxe, Jessy Cherem teve que trabalhar durante dois anos com a formação de professores para o aperfeiçoamento de seus conhecimentos pedagógicos e isso acabou ocorrendo quando recebeu o convite para atuar como Secretária da Educação do Município de Criciúma (SC).

Na oportunidade, Jessy trouxe inovações pedagógicas para a rede municipal de ensino, ministrando cursos aos/as professores/as, além de ter fundado o primeiro Jardim de Infância particular no município (GOULART, 2012).

Estas informações somadas a minha participação, como bolsista, no projeto de pesquisa Intitulado *Desenvolvimento, Educação e*

---

<sup>1</sup> Não foi possível encontrar maiores informações sobre as professoras que integraram o Programa no estado catarinense. Ao longo da pesquisa investiu-se na investigação nos jornais da época (jornal O Estado por ser o veículo com maior circulação), além dos arquivos da Secretária de Educação de Santa Catarina.

*Planejamento em Santa Catarina (1955-2010*<sup>2</sup>), que tem como objetivo analisar a trajetória e a relação entre os planos nacionais e estaduais de educação com os planos nacionais e estaduais de desenvolvimento, bem como suas orientações para a formulação das políticas públicas educacionais em Santa Catarina, foram centrais para a definição deste objeto de estudo.

Minha participação no Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (GRUPEHME), do mesmo modo, foi decisiva para a escolha do objeto desta investigação, pois forneceu-me importantes discussões teóricas que fortaleceram minhas experiências enquanto pesquisadora. Esta pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e foi desenvolvida no âmbito da Linha de Pesquisa Educação, Linguagem e Memória.

Nos primeiros passos dados na realização do projeto de pesquisa *Desenvolvimento, Educação e Planejamento em Santa Catarina (1955-2010)* foram surgindo inúmeras questões, entre elas o interesse em saber como as políticas desenvolvimentistas e de modernização incidiram sobre o processo educacional brasileiro. Nos primeiros levantamentos das fontes, chamou minha atenção o discurso de cunho nacional desenvolvimentista, no tocante à necessidade de formar mão de obra qualificada, da expansão do ensino, dos investimentos na educação e na formação de professores/as, bem como os acordos políticos e financeiros com o capital estrangeiro, principalmente com o governo dos Estados Unidos.

Ao pesquisar algumas campanhas e convênios educacionais realizados pelo governo brasileiro nesse período foi possível identificar várias iniciativas governamentais, entretanto, ao me deparar com o PABAEE percebi ausência tanto de pesquisas como de documentos de órgãos como o INEP<sup>3</sup> e MEC, o que me despertou maior curiosidade sobre o convênio.

Junto a isso, o fato de termos a coleção *Biblioteca de Orientação da Professora Primária - PABAEE* no acervo documental<sup>4</sup> do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC), vinculado

---

<sup>2</sup> Projeto aprovado no edital MCTI/CNPQ Universal 14/2014, coordenado pela professora Dra. Giani Rabelo.

<sup>3</sup> O PABAEE é comentado na revista de comemoração dos 70 anos do INEP. Por uma política de formação do magistério nacional: O Inep/MEC dos anos 1950/1960. Volume 1. 2008.

<sup>4</sup> Disponível apenas para consulta local.

ao Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (GRUPEHME), facilitou o acesso ao material.

O contanto com os manuais despertaram-me outros interesses, pois no primeiro momento chamou-me atenção o estado de conservação da coleção, sua imponência expressa em sua capa dura na cor vermelha com letras douradas, a organização dos temas, as prescrições direcionadas à professora primária, as ilustrações e a relação Brasil e Estados Unidos, entre outros aspectos que proporcionaram certo magnetismo e o desejo de investigar outros aspectos que não são objeto deste estudo.

A escolha pelo volume *Habilidades de Estudos Sociais* se dá devido a minha formação acadêmica na área da Geografia, fato que gerou maior interesse sobre o volume específico, o que me proporcionou um olhar mais cuidadoso sobre o manual, o qual destaco as prescrições minuciosas de instrução para a construção de bom aluno (a) e bom cidadão. Essas prescrições estão presentes em meio aos conteúdos do manual, gerando maior interesse em investigar os preceitos de civilidade contidos nele.

Propor o estudo do manual escolar não é uma tarefa fácil, pois ao passo que temos uma fonte privilegiada temos uma dupla dimensão *objeto e fonte*, como afirmam Ana Maria de Oliveira Galvão e Antonio Augusto Gomes Batista (2003), o que nos deixa na iminência de assumir o discurso da fonte ou realizar uma análise muito descritiva.

Contudo, busca-se um investimento na análise do *corpus* documental gerando aproximações dos modos de ensinar e de instruir, uma vez que o discurso presente no exemplar que circulou no período desenvolvimentista tinha como um dos objetivos contribuir para a formação de cidadãos mais preparados para uma sociedade moderna, que assim pudessem acompanhar as mudanças que ocorriam nas cidades, com o avanço no processo de industrialização.

Ao realizar consultas sobre pesquisas sobre o PABAEI encontrei estudos como os das pesquisadoras Edil Vasconcellos Paiva e Léa Pinheiro Paixão denominado *PABAEI (1956-1964): a americanização do ensino elementar*<sup>5</sup>, no qual as autoras realizam uma investigação sistemática junto ao ensino elementar brasileiro e o programa em questão.

Destaca-se ainda a pesquisa da professora Neide de Almeida Fiori, denominada *O Programa Brasileiro-Americano de Assistência ao*

---

<sup>5</sup> PABAEI (1956-1964) A americanização do ensino elementar no Brasil?/ Edil Vasconcelos de Paiva. Léa Pinheiro Paixão. – Niterói: EUFF, 2002.

*Ensino Elementar (PABAAE) segundo memórias de uma aluna/professora*<sup>6</sup>, também o trabalho de autoria de Aldaíres Souto França e Juçara Luzia Leite, intitulado *Habilidades de Estudos Sociais para a professora primária: circulação e apropriação de representações em um projeto de aperfeiçoamento de professores*<sup>7</sup>, e a pesquisa intitulada *O “método global” e o ensino da leitura na escola primária no estado do Espírito Santo: anos de 1960*, de autoria de Neusa Balbina de Souza.

Todavia, nota-se uma lacuna nas pesquisas referentes ao programa, principalmente em relação à coleção de *Biblioteca de Orientação a Professora Primária* e sobre a participação das professoras catarinenses no programa de assistência.

Em relação ao cenário nacional, após a eleição de Juscelino Kubitschek, em 1956, o então presidente lança seu plano de governo chamado de Programa de Metas, que almejava vastos investimentos nos setores de energia, transportes, alimentação, indústrias de base e incentivo à indústria automobilística.

Para Ianni (1996), o Programa de Metas visava transformar a estrutura econômica do país alicerçada em investimentos para a criação de indústrias de base e a reformulação das condições reais de interdependência com o capitalismo mundial. O desdobramento desse novo processo implicou a emergência de novas situações, gerando assim a necessidade de mão de obra qualificada, ou seja, homens e mulheres alfabetizados/as e instruídos/as que pudessem trabalhar na indústria.

Diante desse novo contexto foi necessário pensar na formação da mão de obra trabalhadora, bem como nas políticas que pudessem solucionar tais carências de maneira rápida. A necessidade de resolver essa carência pautou a educação como “carro-chefe” no processo de desenvolvimento e modernização da sociedade brasileira, ganhando destaque o discurso do binômio *Educação para o Desenvolvimento*.

---

<sup>6</sup> FIORI, Neide Almeida. O Programa Brasileiro-Americano de Assistência ao Ensino Elementar (PABAAE) segundo memórias de uma aluna/professora. In: V Congresso Internacional de Educação Pedagogias (entre) lugares e saberes, 2007, São Leopoldo – RS. Anais... V Congresso Internacional de Educação Pedagogias (entre) lugares e saberes, São Leopoldo, 2007.

<sup>7</sup> FRANÇA, Aldaíres Souto. LEITE, Juçara Luzia. Habilidades de Estudos Sociais para a professora primária: circulação e apropriação de representações em um projeto de aperfeiçoamento de professores. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 3, p. 235-249, 2013.

Assim, alguns investimentos ocorreram no campo educacional, inclusive no pacote direcionado à considerada assistência à América Latina.

Segundo Paiva e Paixão (2002, p. 61), a partir do “Acordo sobre Serviços Técnicos Especiais, o governo americano concordou em colocar à disposição do governo brasileiro serviços técnicos”. Um dos focos dessa assistência era o ensino secundário (organizado em dois ciclos: o primeiro de quatro anos, conhecido como ginásio, e o segundo ciclo de três anos, chamado de Colégio), ligado diretamente à formação industrial. Desse modo o acordo foi denominado de Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação de Ensino Secundário (PABAEES) (PAIVA; PAIXÃO, 2002).

Não obstante, era visível que os desafios educacionais eram enormes e que a assistência apenas ao ensino secundário não garantiria os resultados esperados, pois se acreditava que as defasagens partiam de processos educacionais anteriores, os quais deveriam ser repensados, como a própria formação de professores/as. Logo o programa volta-se para a experiência do Ensino Elementar brasileiro.

Em 1956, tendo como secretário da Educação e Cultura Clóvis Salgado<sup>8</sup>, foi assinado o acordo para a execução do Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação ao Ensino Elementar (PABAE), que tinha como prioridades: a) formar professores do ensino normal, b) elaborar materiais didáticos, c) enviar aos Estados Unidos professores de ensino normal e elementar para realizar curso de aperfeiçoamento (PAIVA; PAIXÃO, 2002).

Para cumprir tais objetivos estava previsto que o programa seria desenvolvido até o ano de 1961, porém acordos posteriores (como a difusão do PABAE em todo território nacional) levaram a duração dessa assistência até 1º de agosto de 1964. A execução do programa ficou sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que na época era dirigido por Anísio Teixeira.

De acordo com Paiva e Paixão (2002) no final do mês agosto de 1963 o governo dos Estados Unidos comunicou a decisão de encerrar sua contribuição ao fundo que financiava o Programa, nesse sentido, no mês de setembro do mesmo ano o PABAE passa a ser integrado ao Centro Regional de Pesquisa Educacional (CRPE) MG pelo diretor do INEP, Anísio Teixeira. A partir de então o PABAE passaria ser vinculado ao INEP. Por mais algum tempo a sigla PABAE continuou sendo usada por conta da alta difusão que o Programa havia alcançado.

---

<sup>8</sup> Clóvis Salgado foi Ministro da Educação e Cultura de 31-01-56 a 31-01-61.

O período em que se desenvolve o PABAAE é marcado pelo movimento econômico que o país vivenciava. Com a apresentação do Programa de Metas de Juscelino, o convênio será considerado um ponto importante nas estratégias de desenvolvimento, tal como na trajetória do planejamento econômico do país, pois para muitos estudiosos esse plano é considerado a primeira experiência em planejamento estatal posto em prática.

De acordo com Guido Mantega (1984), o Plano de Metas constitui o coroamento da “política de desenvolvimento” traçada pela Comissão Mista Brasil – Estados Unidos. Essa comissão criada pelo Ministério da Fazenda, formada por técnicos brasileiros e norte-americanos, tinha por tarefa a elaboração de políticas para o desenvolvimento econômico do país, além de inúmeras outras áreas estratégicas como projetos técnicos de energia e de transportes.

Segundo Maria Victoria de Mesquita Benevides (1979, p. 202), nesse momento ocorre uma "congregação da iniciativa privada crescida substancialmente de capital e tecnologia estrangeira com a intervenção contínua do Estado, como orientador dos investimentos através de planejamento". Intensificava-se assim a abertura de capital estrangeiro e ampliando o avanço no desenvolvimento do país.

Ao longo do texto o conceito de desenvolvimentismo surge como parte da representação das políticas estatais adotadas durante os anos aqui estudados. Pedro Cezar Dutra Fonseca (2014) comenta que o termo teórico desenvolvimentismo é comumente utilizado para expressar tanto um fenômeno da esfera do pensamento (ideologia) como um conjunto de políticas econômicas, surgindo assim inúmeras formulações e tentativas para definir o conceito a partir de múltiplos aportes teóricos.

Esta pesquisa não tem como objeto fazer uma análise sobre a epistemologia do conceito, mas compreende que este não é estático e muito menos definitivo. As aproximações feitas expressam a existência de uma política econômica pensada para promover o desenvolvimento econômico com o objetivo de superar o “atraso” por meio principalmente do impulso ao setor industrial.

**[...] entende-se por desenvolvimentismo a política econômica formulada e/ou executada, de forma deliberada, por governos (nacionais ou subnacionais) para, através do crescimento da produção e da produtividade, sob a liderança do setor industrial, transformar a sociedade com vistas a alcançar fins desejáveis,**

**destacadamente a superação de seus problemas econômicos e sociais, dentro dos marcos institucionais do sistema capitalista** (FONSECA, 2018, p. 28, grifo do autor).

Nessa perspectiva, no caso brasileiro Fonseca (2014) demonstra que a criação das estatais e da indústria de base durante o governo de Getúlio Vargas já demonstravam algumas iniciativas de planejamento estatal. Durante o governo de Juscelino Kubitschek há continuidade do projeto de desenvolvimento, entretanto com uma maior atração do capital externo.

A marca de Juscelino para concretizar essa política de modernização foi desenvolvida sob o *slogan* “cinquenta anos em cinco”, política que previa o crescimento e desenvolvimento econômico do país em cinco anos o que levaria em um transcorrer de tempo de cinquenta anos. Essas metas só poderiam ser materializadas por meio da ação governamental pautadas no Programa de Metas, nessa concepção compreendia-se o estado como planejador, com o poder de pensar, intervir e regular, realizando diversas políticas setoriais, inclusive educacionais.

É nesse contexto que busco compreender o PABAE e os preceitos de civilidade contidos no manual escolar. Além disso, procurei alcançar alguns objetivos específicos: a) perceber como se desenhou os acordos entre Brasil e Estados Unidos no panorama nacional desenvolvimentista (1956-1964) no que diz respeito à educação brasileira; b) entender a centralidade da formação da professora primária e em que medida os pressupostos da pedagogia dos Estados Unidos contribuíram para a educação elementar no contexto do PABAE; c) problematizar os preceitos de civilidade disseminados no manual *Habilidades de Estudos Sociais*.

Para percorrer esta pesquisa, minha perspectiva de trabalho circula o campo da Nova História Cultural (NHC)<sup>9</sup>. Ao buscar este campo de estudo foi importante conhecer como se constituiu em meio a múltiplas discussões em torno da História.

---

<sup>9</sup> Cf. BURKE (2005), a Nova História Cultural (NHC), expressão que entra em uso no final da década de 1980, indica a forma dominante de História Cultural, servindo a palavra “nova” para distinguir a NHC das formas mais antigas. Já a palavra “cultural” serve tanto para a distinção entre a história intelectual quanto a história social.

Diante das novas dinâmicas sociais impostas a partir da década de 1960 começam a ocorrer oscilações que questionaram a história positivista dominante no campo da História, estando posta assim a crise de paradigmas. Para Sandra Pesavento (2005), ocorre de certa forma um esgotamento dos modelos de regimes de verdades que dessem conta de explicações globalizantes. As novas formas de fazer política, os novos movimentos culturais escapam de tal forma que questionam os modelos determinados de realidade. Desse modo, houve críticas às duas posições interpretativas da História: o marxismo e a corrente dos Annales, as críticas contestavam certas posturas historiográficas detectadas na ruptura de paradigmas das últimas décadas do século XX. Segundo Pesavento (2005, p. 10):

Ou seja, foi ainda de dentro da vertente neomarxista inglesa e da história francesa dos Annales que veio o impulso de renovação, resultando na abertura desta nova corrente historiográfica a que chamamos de História Cultural ou mesmo de Nova História Cultural.

A Nova História Cultural percorre lacunas que até então foram deixadas de lado, dando visibilidade a novos objetos, novas fontes, pois se configuram em novas formas de pensar a História, despertando assim novas formas de pensar a cultura. “Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura, como um conjunto de significados que são partilhados e construídos pelos homens para pensar o mundo” (PESAVENTO, 2005, p. 15). Dessa maneira, novos objetos e abordagens ganham visibilidade no campo da pesquisa, sobretudo na História da Educação.

Nessa perspectiva teórica, o manual escolar é visto como um meio pedagógico didático (informações, disciplina, verdade), constituindo-se em uma importante fonte sobre a cultura escolar e a sociabilidade escolar (MAGALHÃES, 2008).

Entretanto, realizar uma definição do que é o *Manual Escolar* não é uma tarefa simples e se constitui de um importante debate no campo da História da Educação. Para compreender os limites que separam os manuais escolares de outras obras literárias visito os estudos realizados por Alain Choppin<sup>10</sup>, que aborda diferentes aspectos da história dos

---

<sup>10</sup> Alain Choppin é professor pesquisador no Service d'histoire de l'éducation (INRP-ENS). Suas pesquisas se articulam em torno da constituição de banco de dados Emmanuelle (recenseamento da produção dos manuais escolares

manuais escolares no mundo, como: os vocábulos utilizados para designar o manual escolar; a delimitação do conceito que difere os manuais de outras categorias editoriais; o suporte do manual e suas modalidades de difusão e de utilização e por último os problemas metodológicos e as questões ligadas à categorização e à tipologia, a fim de poder compreender o manual escolar de acordo com sua época.

Mediante tais considerações, procuro entender o manual destinado às professoras primárias como um conjunto de prescrições para o desenvolvimento de uma nova metodologia de ensino.

As obras destinadas aos professores, quando existem, compreendem, em teoria, duas categorias distintas: a primeira contém os "livros do mestre" ou "livros do professor", que são associados a determinado manual de aluno e que, seguido das disciplinas e das épocas, dá as respostas às questões ou às correções dos exercícios, ou fornece ao professor as pistas para exploração pedagógica ou ainda documentos ou atividades complementares; a segunda integra os livros que tratam de questões pedagógicas (condução da classe...) ou didática (métodos de aprendizagem...) e são utilizados quando da formação inicial dos professores (nesse caso, os mestres estão ainda na posição de aluno, ele podem aprender nos manuais como os outros) ou ao longo de sua vida ativa (aqueles da literatura profissional) (CHOPPIN, 2009, p. 54-55).

Assim sendo, analiso no manual *Habilidades de Estudos Sociais*, de autoria da professora primária e técnica do PABAE Maria Onolita Peixoto, o escopo da aquisição para as professoras primárias de novas estratégias pedagógicas, contendo indicações de atividades, leituras e comportamentos a serem adquiridos dentro da nova perspectiva de ensino.

---

franceses desde 1789), relativas à história do livro e da edição escolar e universitária, sob seus múltiplos aspectos (regulamentação, concepção, produção, difusão, recepção, usos, etc.). Lançado em 1979, este programa pioneiro e ambicioso tem inspirado e continua a inspirar a pesquisa em numerosos países estrangeiros. (Fonte: O manual escolar: uma falsa evidência histórica. Alain Choppin. Tradução: Maria Helena C. Bastos).

Para a análise dos preceitos de civilidade e sociabilidade contidos no manual os estudos de Norbet Elias ajudaram-me a compreender como o processo civilizador favorece para a formação de comportamentos que apresentam certo grau de homogeneização e que projeta na educação escolar a possibilidade de distinção social e ascensão, o que possibilitou a diferenciação de comportamentos civilizados e incivilizados.

Para Roger Chartier (2004, p. 80), “portanto, não é inculcar maneiras arbitrárias, que cada um descobrirá ensinar a civilidade pelo uso, mas inscrever no coração da criança sentimentos de humanidade”. Segundo Cynthia Greive Veiga (2003), atos de violência deixaram de ser comportamentos de prestígio. A palavra-chave para o processo de civilidade passa a ser a autodisciplina, e nesse sentido:

A circulação de manuais de civilidades, além de várias outras obras que prescreviam a autodisciplina tornaram-se uma rotina na sociedade através do destaque na educação dos instintos e desenvolvimento da razão pela ênfase numa pedagogia que deveria ser estabelecida nos indivíduos de dentro para fora. (VEIGA, 2003, p. 501):

Para desenvolver o estudo em questão foi necessário recorrer a algumas pesquisas que circulam no campo da História e História da Educação que tratam dos temas de civilidade, controle comportamental, instrução escolar, entre outros. Assim destaco a pesquisa *Tenha Modos! Manuais de Civilidade e Etiqueta na Escola Normal (Anos 1920-1960)*<sup>11</sup>, da autora Maria Teresa Santos Cunha. Ainda da referida autora, o estudo *A mão, o cérebro, o coração. Prescrições para a leitura em manuais escolares para o Curso Normal (1940 – 1960/ Brasil-Portugal)*. Ambos foram fundamentais para a compreensão desta temática.

Assim como as pesquisas *Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX, e A escolarização como projeto de civilização*, da autora Cynthia Greive Veiga.

---

<sup>11</sup> Texto que faz parte do Projeto de Pesquisa “Tenha Modos! Educação e Sociabilidades em Manuais de Civilidade e Etiqueta (1845-1960)”, CNPq/2004/2005, e contou com a pesquisa da Bolsista Cristiane Cecchin/PIBIC/CNPq/UDESC. (Informações da autora).

Ao trabalhar com um conjunto de livros busquei vestígios que me permitiram montar um emaranhado de relações que combinadas forneceram aproximações do real. A fim de me afastar de algumas armadilhas e ciladas que facilmente podem ocorrer busquei alguns aportes teóricos como Norbert Elias (2011), que nos ajuda a compreender os manuais de civilidade, por meio de seus escritos em seu livro *O Processo Civilizador*.

Nele o autor aborda a relação do ato educativo e o processo de constituição da civilidade, por meio de condicionamentos no desenvolvimento de modos e condutas da população europeia, num espaço de tempo de cinco séculos. Elias faz a seguinte reflexão: como ocorreram as mudanças nessas sociedades, esse processo “civilizador” do Ocidente?

Para compreender o processo civilizador, como algo construído ao longo do tempo, Elias propõe a compreensão de dois conceitos: “*civilisation*” e “*kultur*”, enfatiza como os ingleses, franceses e alemães compreendiam esses conceitos e como se transformaram ao longo do tempo em cada sociedade. O conceito de cortesia, por exemplo, foi se transformando e adquirindo novas conceituações, até ser assimilado como tal.

Chama atenção na obra de Elias os detalhes para nos mostrar o que foi convencionado chamar de civilizado, como os hábitos à mesa, e sobre isso ele comenta: “Na boa sociedade, ninguém põe ambas as mãos na travessa. É mais refinado usar apenas três dedos de uma mão. Este é um dos sinais de distinção que separa a classe alta da baixa” (ELIAS, 1994, p. 71). Ou ainda, costumes como o de limpar o nariz à mesa, jogar os ossos roídos em travessa comum, coçar a garganta, o trato com os talheres e o corte da carne começaram a ser regulados para constituir boas maneiras:

O que achamos inteiramente natural, porque fomos adaptados e condicionados a esse padrão social desde a mais tenra infância, teve, no início, que ser lenta e laboriosamente adquirido e desenvolvido pela sociedade como um todo. Isto não se aplica menos a uma coisa pequena e aparentemente insignificante como um garfo do que a formas de comportamento que nos parecem mais importantes (ELIAS, 2011, p. 78).

Para Elias, num ato de moldar uns aos outros, foram-se constituindo as regras de civilidade que aos poucos atingiram amplamente todo o corpo social. Como diz Elias (2011, p. 86):

A tendência cada vez mais de pessoas de se observarem e aos demais é um dos sinais de que toda a questão do comportamento estava, nessa ocasião, assumindo um novo caráter: as pessoas se moldavam às outras mais deliberadamente do que na Idade Média.

A constituição dos Estados Modernos para Elias estava relacionada às novas formas de controle e violência, abandonando as práticas da barbárie, e se relocando ao “processo civilizador” no qual centrou suas análises do que chamou de “sociogênese do Estado”:

O processo civilizador do Estado, a constituição, a educação e, por conseguinte, os segmentos mais numerosos da população, a eliminação de tudo que era bárbaro ou irracional nas condições vigentes, fossem as penalidades legais, as restrições de classe à burguesia ou as barreiras que impediam o desenvolvimento do comércio - este processo civilizador devia seguir-se ao refinamento de maneiras e à pacificação interna do país pelos reis (ELIAS, 1994, p. 71).

Em torno da ideia de ser civilizado, ideias e emoções são controladas e moldadas no que o autor chama de círculo da corte, seguindo o padrão dessa normatização, passando a constituir uma nova ordem social estabelecida. Com a necessidade de convencionar práticas civilizadas, o ato educativo tem papel importante para a aquisição de padrões de comportamentos para um grupo.

A aquisição de um modo de comportamento esperado para uma determinada sociedade pode ser percebida na materialidade presente nos manuais escolares que estão imbricados em diferentes esferas, não apenas nos modos de produção, mas de reprodução/produção e em seu consumo.

Com o intuito de compreender os preceitos de civilidade contidos no *corpus* documental desta pesquisa, um elemento que foi importante para resguardar a pesquisa de possíveis problemas foi o cruzamento das fontes. De acordo com as autoras Eliana Marta Teixeira Lopes e Ana

Maria de Oliveira Galvão (2001, p. 92-93), abordam sobre esse procedimento metodológico e fazem a seguinte observação:

O cruzamento e confronto das fontes poderá também ajudar no controle da subjetividade do pesquisador. É uma operação indispensável. Há uma expressão antiga que diz bastante do incansável trabalho que se há de ter com o entretecer do problema, com as questões formuladas e a ida às fontes: “da bigorna forja, da forja à bigorna”.

Ao realizar a pesquisa de campo nos arquivos, com o intuito de encontrar novos vestígios que ajudassem a compreender o objeto de estudo, lembrei de forma recorrente da obra de Arlette Farge, *O Sabor do Arquivo*, que contribuiu para compreender muitos aspectos da imersão nos locais de pesquisa e o contato com os documentos impressos. Para Farge (2009, p. 11):

O arquivo não se parece nem com texto, nem com os documentos impressos, nem com os “relatos”, nem com as correspondências, nem com os diários, e nem mesmo com as autobiografias. É difícil sem sua materialidade. Por quanto desmesurado, invasivo como as marés de equinócios, as avalanches ou as inundações.

O arquivo carrega milhões de histórias, personagens, acontecimentos, prontos para serem revisitados, problematizados, tornando-se fontes ricas de pesquisa. A autora permite a similitude com os fluxos da natureza e com o fundo dos oceanos, que se comparam com os fundos dos porões com numerosas seções de documentos. Por inúmeras estantes, intermináveis de documentos, eis que nos deparamos com a ausência, o silêncio que ronda a busca por documentos que cerquem o objeto pesquisado.

Farge aborda o arquivo como local do paradoxo, dado que “por mais que existam milhares de pilhas de denúncias, que as palavras a recolher pareçam impossíveis de se esgotar, um dia a falta, paradoxalmente, opõe sua presença enigmática” (FARGE, 2009, p. 58). Provavelmente muitos pesquisadores passam por esse momento nas investigações nos acervos, ao se deparar com enormes quantidades de documentos e ao mesmo tempo a ausência do que se procura.

Ao lidar com a ausência foi preciso entendê-la e questioná-la, para perceber que muitas vezes o que não é dito, não está escrito, pode estar sutilmente explícito, entretanto pode ser também algo que precisa ser esquecido, negado. Transgredir os limites do que está escrito não é uma tarefa fácil. Considerando que todo impresso é produzido, pensado para que alguém o leia, para que alcance um grande número de pessoas, que todo documento tem um autor e que essa escrita está carregada de sentidos que constroem discursos.

Ao refletir sobre a leitura dos manuais didáticos da coleção *Biblioteca de Orientação da Professora Primária*, inferimos a possibilidade de inúmeras leituras possíveis. Nesse sentido Chartier (1992, p. 211) aponta a seguinte questão “[...] como é que um texto, que é o mesmo para todos que o lêem, pode transformar-se em instrumento de discórdia e de brigas entre seus leitores, criando divergências entre eles e levando cada um, dependendo de seu gosto pessoal, a ter uma opinião diferente?”

Chartier responde a esta questão comentando que o autor utiliza diversas estratégias para comunicar o texto, para garantir que atinja determinada forma de entendimento por parte de seus leitores, nesse sentido há uma relação constante entre o texto e o leitor. Considera a possibilidade de diversas leituras, nesse sentido, para Chartier (1992, p. 213):

[...] ler é uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos produtores dos livros. Ler é uma resposta, um trabalho, ou, como diz Michel de Certeau, um ato de “caçar em propriedade alheia”.

Assim instigada por Chartier, passo a imaginar as inúmeras possibilidades de recepção dos manuais do PABAE para as professoras primárias na época. Dentre elas, como o suporte desses manuais contribuíram para impressionar, demonstrando a seriedade do programa e certo status que deveria se confirmar na qualidade pedagógica empenhada por seus autores.

A aproximação com o programa e o manual analisado permitiu estabelecer algumas conexões entre o PABAE, os cursos de aperfeiçoamento destinados às professoras primárias e o manual em questão, ocasionando algumas indagações que acompanhou o processo de pesquisa: que discursos sustentam os documentos educacionais nesse

período? O que se fala e para quem se fala nesses documentos? Quais preceitos de civilidade eram pensados para quem e para atender a quais interesses?

Farge (2009, p. 35) aponta:

Talvez o arquivo não diga a verdade, mas ele diz da verdade, tal como entendia Michel Foucault, isto é, dessa maneira única que ele tem de expor o Falar do outro, premido de entre relações de poder mesmo relações às quais ele se submete, mas que também concretiza verbalizá-las.

Concordo com Michel Foucault sobre o princípio de “vontade de verdade”, na qual se apoia em uma base institucional por certos mecanismos em que, nesse sentido, a materialidade do discurso produz a verdade. Ao considerar que a materialidade dos discursos forma sujeitos e os objetos por meio das regulamentações do poder, podemos pensar nas seguintes problematizações: com que bases teóricas se constituíram os discursos educacionais no período estudado? Como se incorporaram as práticas de civilidade? Qual a centralidade da professora primária nesse processo? Em que medida a educação é incorporada a demanda econômica?

Para Foucault (1988 d, p. 8), os regimes de verdade exercem controle na produção e disseminação dos discursos, pois “a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e efeitos de poder que ela induz e que reproduzem”. Sendo assim, a produção discursiva se estabelece numa prática que forma os sujeitos, estabelece ideologias, mulheres e homens, professoras, professores, modelos de ensino. Para tanto, trabalhar com os documentos impressos sugere um modo interrogativo que permite o que sugeriu Farge: um movimento contínuo de aproximação e afastamento.

Assim o caminho percorrido para alcançar os objetivos desta pesquisa seguiu os seguintes passos: a) levantamento dos locais de pesquisa: nesta primeira etapa procurou-se realizar um levantamento nas bases online, inventários e anuários sobre os temas pesquisados, mapeando os possíveis locais visitados. Estabelecidos os locais de pesquisa e os documentos que se pretendia encontrar, foi realizado um contato prévio, realizando o agendamento das visitas e procurando informações sobre as condições dos documentos e como eles poderiam ser acessados (fotos, cópias, compilação). b) Visita aos arquivos: os arquivos visitados foram o Instituto de Documentos e Investigação em

Ciências Humanas (IDHC), Arquivo Público de Santa Catarina, Biblioteca Pública de SC - setor Obras Raras, Secretaria da Educação de SC – Diretoria de Gestão de Pessoas (DIGP), Arquivo da Faculdade de Educação - FAED - da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Biblioteca UDESC e Biblioteca da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). c) Coleta dos dados: durante as pesquisas nos arquivos foi possível entrar em contato com uma imensidão de documentos impressos.

O processo de coleta consistiu na realização de algumas escolhas, sendo necessário selecionar de acordo com o objeto de estudo, artigos, jornais, revistas, decretos, periódicos, entre outros, sendo que muitos materiais coletados não foram utilizados diretamente na pesquisa, entretanto foram importantes no primeiro momento em que me dediquei a compor um “quebra-cabeça” para compreender o PABAE, o contexto em que estava inserido e a circulação das ideias pedagógicas por meio dos intelectuais da época.

Com o objetivo de compreender melhor o programa e as estratégias utilizadas pelos organizadores do PABAE para garantir a sua difusão, analisei o filme *A escola agora é outra*, desenvolvido pelos técnicos do PABAE. O filme está disponível no site do *Youtube*, sendo possível assisti-lo e realizar a transcrição de diversos trechos. Nesse sentido alguns trechos do filme foram selecionados e utilizados nesta pesquisa.

Após a coleta de diversos documentos foi realizada uma organização por temas abordados na coleção da *Biblioteca de Orientação da Professora Primária*, em seguida construí uma tabela onde pude ordenar algumas informações sobre cada volume, como: temática proposta, os autores, quantidade de páginas, editora e ano. Em relação ao volume de *Habilidades de Estudos Sociais*, após a leitura foram organizadas tabelas para identificar a frequência dos preceitos de civilidade contidos e outra para as imagens.

Para esmiuçar os dados encontrados me cerquei dos teóricos já mencionados, utilizei a técnica de análise de conteúdo com o objetivo de ir além do escrito, buscando compreender o texto e seu contexto. Para Oliveira (2008, p. 570):

A análise de conteúdo permite: O acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada

época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana, seja ela verbal ou escrita, entre outros.

Como bem aborda Laurence Bardin (2011), a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Os resultados deste estudo estão apresentados em três capítulos: no primeiro capítulo dedico-me à apresentação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), sua implantação, os estranhamentos e resistências, algumas reflexões em torno do filme *A escola agora é outra*. Abordo também a centralidade da professora primária, a aproximação com a pedagogia norte-americana, no contexto político-econômico, durante o governo de Juscelino Kubitschek.

No segundo capítulo trato da coleção *Biblioteca de Orientação da Professora Primária*, como ricas fontes para compreender os preceitos de civilidade e o cotidiano escolar. Analiso também a trajetória de Maria Onolita Peixoto como autora do manual *Habilidades de Estudos Sociais*.

Já o terceiro foi destinado ao manual *Habilidades de Estudos Sociais* e o contexto da disciplina de Estudos Sociais, analisando alguns de seus conteúdos. Dedico-me também a analisar as normas de boas maneiras e convivências e os preceitos de civilidade, que deveriam ser ensinados pela professora primária.

## **2 PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA BRASILEIRO AMERICANA AO ENSINO ELEMENTAR (PABAE): A ESCOLA AGORA É OUTRA**

Os anos de 1950 marcam a abertura do debate em torno da orientação política e econômica rumo ao desenvolvimento do país. O anseio por mudança refletia em diferentes setores da sociedade. Os intelectuais da época defendiam o aumento da industrialização e a maior intervenção estatal no processo de desenvolvimento.

A intensificação do desenvolvimento perpassava pelas ideias de renovação e ampliação do ensino público, mas para atender esses objetivos campanhas de construção e melhorias de escolas, de materiais didáticos e formação de professores/as foram consideradas imprescindíveis.

Em meio ao discurso de modernização/renovação, a educação estava inserida em diferentes realidades sociais, tornando-se diversas vezes contraditório o que era proposto diante das realidades existentes, o que em muitos momentos acabou gerando conflitos em torno das práticas e discursos pedagógicos.

No contexto demarcado pelo propósito modernizador do governo de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961) surge no ano de 1956 o acordo, entre Brasil e Estados Unidos, que dá início ao funcionamento do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), com o objetivo de promover o aperfeiçoamento não só de professores/as, como também administradores/as e supervisores/as escolares dos cursos normais de ensino primário. O PABAE buscou introduzir suas teorias e concepções por meio de seus materiais didáticos e seus cursos de aperfeiçoamento. Serviu para tal propósito a coleção de manuais da Biblioteca de Orientação da Professora Primária, como também o filme *A escola agora é outra*, que era exibido durante os cursos de aperfeiçoamento.

Mais do que ensinar, o PABAE propunha uma ruptura com o modelo educacional vigente, ou seja, com a escola do passado, considerada pouco atrativa, com muitas reprovações e baixo desempenho escolar, o que, na visão dos protagonistas do convênio, desencadeava inúmeros problemas. Já o filme *A escola agora é outra*, apresentado pelo PABAE, representava uma escola com ensino prático, com equipamentos escolares adequados, tendo o/a aluno/a como centro do aprendizado. Entretanto, não apresenta questionamentos sobre desigualdades sociais da época, ou seja, não se apresentava como uma

proposta crítica, mas sim uma educação inspirada no estilo de vida norte-americano, voltado para a eficiência e a produtividade do aluno/a.

## 2.1 A IMPLANTAÇÃO DO PABAE E AS CRÍTICAS À ESCOLA PRIMÁRIA

Durante a década de 1950 o viés desenvolvimentista se expressava no contexto político, econômico e cultural pelos ideais de modernização do governo de Getúlio Vargas e de Juscelino Kubitschek. No campo da educação uma das ações que ganham evidência durante o exercício de JK foi o acordo que dá início ao Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar, que ficou muito conhecido pela sigla PABAE<sup>12</sup>, sob a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)<sup>13</sup>, dirigido por Anísio Teixeira (1952-1964), que se relacionava diretamente com o pensamento de modernização pedagógica difundido por John Dewey.

O início do funcionamento do PABAE foi marcado por muitas polêmicas, em razão de que muitos acreditavam que a presença de especialistas vindos dos Estados Unidos orientando o ensino iria reforçar a transmissão da cultura estadunidense. Os que se posicionaram favoráveis tratavam como uma ajuda para melhorar o ensino primário do país. Grande parte desse embate ocorreu com a Igreja Católica, que via no Programa uma ameaça em função da importação da pedagogia pragmatista de Dewey, além das ideias de laicização do ensino, pois no olhar dos católicos não estavam em harmonia com o ensino brasileiro. Oposições também se constituíram, ao longo da assistência, referentes aos métodos de ensino, tornando-se a mais douradora e que levou certo

---

<sup>12</sup> Cabe ressaltar que outros acontecimentos sobre a instalação do programa e o contexto mineiro não serão aqui aprofundados, pois são abordados por Léa Pinheiro Paixão e Edil Vasconcellos de Paiva no livro PABAE (1956-1964), a americanização do ensino elementar no Brasil?

<sup>13</sup> O INEP foi criado em 1938 para funcionar como centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde. Suas “missões” eram: a) organização de documentos pedagógicos; b) promoção de inquéritos e pesquisas educacionais; c) intercâmbio com instituições educacionais e internacionais; d) promoção de investigações no terreno da psicologia educacional da orientação profissional; e) assistência aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação; f) difusão do conhecimento pedagógico e g) cooperação com o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) na seleção e treinamento de funcionários públicos (MOREIRA, 1990, p. 99).

clima de hostilidade para o interior do Instituto de Educação de Belo Horizonte (MG) (sede do Programa), onde ocorriam as principais atividades.

Segundo Paiva e Paixão (2002), o contexto do acordo que previu a realização do PABAAE surgiu a partir da Doutrina Truman, que pautava a segurança nacional em uma firme política contra a expansão do socialismo soviético. Harry Truman, presidente dos Estados Unidos (1945-1953), em seu discurso de posse de seu segundo mandato enunciou quatro pontos fundamentais para a condução da política externa norte-americana. Os três primeiros pontos eram reafirmações de políticas já adotadas em seu primeiro mandato:

O primeiro ponto consiste em prestar decisivo apoio às Nações Unidas e aos órgãos que lhe estão subordinados; o segundo, na continuação de programas de restauração econômica de várias nações como o Programa de Restauração Europeia (ERP) e o de acordos de reciprocidade comercial; o terceiro, no fortalecimento das nações amantes da liberdade contra os perigos de agressão; e o quarto (donde o nome deste programa) na assistência aos países economicamente atrasados, fornecendo-lhes meios técnicos e, mediante sua cooperação, estimulando a inversão de capital nesses países (BRASIL. Nº 21.177, 1946)<sup>14</sup>.

Em relação ao quarto ponto, Truman afirma:

Devemos pôr em execução um novo programa audaz, para que os benefícios de nossos avanços científicos e progresso industrial sejam colocados à disposição do melhoramento e crescimento das regiões subdesenvolvidas. [...] Acredito que temos de colocar à disposição dos povos amantes da paz os benefícios de nosso acervo de conhecimento

---

<sup>14</sup> Convenção sobre o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial). Promulgado pelo Decreto nº 21177 de 27 de julho de 1946.

Disponível em: <http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/multilaterais/convencao-sobre-o-banco-internacional-para-a-reconstrucao-e-desenvolvimento-banco-mundial/>.

técnico, a fim de ajudá-los a realizar suas aspirações para uma vida melhor. E, em cooperação com outras nações, devemos fomentar o investimento de capital nas regiões que necessitam de desenvolvimento [...]. (TRUMAN apud BLACK, 1968, p. 28).

Nesse discurso fica declarada a política norte-americana de ajuda às áreas economicamente subdesenvolvidas. É a partir, então, do Programa Ponto IV que foram previstos inúmeros desígnios de assistências técnicas aos países latino-americanos.

Entre os acordos bilaterais firmados entre Brasil e Estados Unidos estavam o *Acordo Geral de Cooperação Técnica*, que foi assinado em 1950, e o *Acordo Especial de Serviços Técnicos*, com data de 30 de novembro de 1953, ambos estabelecidos entre o MEC e o *United States Operation Mission to Brazil* – USOM.

Com a posse de Juscelino Kubitschek de Oliveira (31 de janeiro de 1956) é que começam a funcionar oficialmente os acordos homologados pelo Congresso brasileiro (NOGUEIRA, 1989). Sob o governo do então presidente foi realizado o acordo entre Brasil e Estados Unidos para a execução do PABAAE, assinado em 22 de junho de 1956, pelo Ministro da Educação, pelo governador do Estado de Minas Gerais<sup>15</sup> e pelo diretor Willian E. Warne, da *United States Operation Mission to Brazil* - USOM. O Programa teve como sede o Instituto de Educação de Belo Horizonte (MG), no período de 1956 a 1964, normatizado pela Portaria do MEC nº 7 de 1957 e pelo Decreto Legislativo nº 16 de 1965<sup>16</sup> (PAIVA; PAIXÃO, 2002).

Segundo Paiva e Paixão (2002), coube ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), vinculado ao MEC, a execução do Programa, garantindo sua implantação e acompanhamento. O governo federal, por intermédio do INEP, comprometeu-se a custear a suplementação de salários dos técnicos brasileiros, as passagens de ida e de volta dos/as professores/as brasileiros/as aos EUA, as bolsas de estudos e transportes, a compra de materiais e sediar espaços para a realização das formações em seus prédios, sendo que o INEP apoiou o Programa com a doação de livros e material didático.

---

<sup>15</sup> José Francisco Bias Fortes.

<sup>16</sup> Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1960-1969/emendaconstitucional-16-26-novembro-1965-363609-publicacaooriginal-1-pl.html>.

Nesse contexto, O INEP também coordenava os Centros Regionais de Pesquisas (CRPs), que se constituíam em importantes centros para a realização de pesquisas nas temáticas educacionais com a utilização de pressupostos teóricos e metodológicos das ciências sociais. Assim a educação era tida como um dos aspectos sociais que necessitava de efetivas mudanças para se constituir o processo de desenvolvimento e democratização da sociedade brasileira. Nesse período, o INEP tinha como diretor Anísio Teixeira, que apresentou os primeiros esforços para introduzir inovações na reforma educacional realizada por ele na Bahia (1924) e que iria mais tarde caracterizar na abordagem escola novista de currículo e ensino.

A escolha do estado mineiro para o funcionamento do convênio justifica-se pelo objetivo de reviver a Escola de Aperfeiçoamento ocorrida em Belo Horizonte nos anos de 1920 e que levou a cidade ao título de Capital Pedagógica do Brasil, durante os anos da reforma de Francisco Campos<sup>17</sup> (PAIVA; PAIXÃO, 2002), além de ser o estado natal de Juscelino Kubitschek.

O local que abrigou o PABAE foi o Instituto de Educação de Minas Gerais, localizado na cidade de Belo Horizonte, o qual cedeu parte de sua estrutura para o funcionamento do Programa. Após a realização de reformas e compras de equipamentos, a assistência começa a funcionar no ano de 1957, com a chegada dos técnicos vindos dos EUA.

Em relação aos departamentos, foram criados oito no total, que deveriam garantir o funcionamento do Programa, sendo que “O departamento de currículo e supervisão era responsável pela organização de cursos sobre currículo, bem como pela assistência técnica, em questões curriculares, às autoridades educacionais dos estados” (MOREIRA, 1990, p. 110).

Os objetivos do PABAE consistiam na melhoria do ensino primário indicando para a necessidade de superação do problemático quadro da época, a fim de diminuir os índices de evasão e elevado número de repetência, suprir a necessidade de treinamento de professores das escolas primárias e normais de todo país e produção de materiais didáticos. Para conhecer os objetivos do Programa trago a

---

<sup>17</sup> Na reforma organizada por Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais, o pensamento da Escola Nova aparece sistematizado com clareza. Essa reforma, que procurou reorganizar os ensinos elementar e normal, é considerada por Nagle (1974) como primeiro momento de uma abordagem técnica de questões educacionais no Brasil (MOREIRA, 1990, p. 89).

apresentação na íntegra contida nos manuais da coleção *Biblioteca de Orientação da Professôra Primária*<sup>18</sup>:

O Programa de Assistência Brasileiro Americano ao Ensino Elementar (PABAEE) é um órgão conjunto do governo federal do Brasil, do governo de Minas Gerais e do governo dos Estados Unidos da América do Norte, destinado ao aperfeiçoamento de professores.

Conjuntamente administrado e financiado, de acordo com os convênios do Ponto IV de 1953 e 1956, o PABAEE está localizado no Instituto de Educação de Minas Gerais, em Belo Horizonte.

São os seguintes os objetivos do PABAEE:

1. Aperfeiçoar grupos de professores para escolas normais do Brasil, e orientadoras do ensino primário.
2. Produzir ou adaptar materiais didáticos para serem usados nos treinamentos de professores, e distribuí-los.
3. Selecionar professores competentes a fim de enviá-los aos Estados Unidos para um curso em educação elementar.

O trabalho primordial do PABAEE, atendendo a seu principal objetivo, que é o aperfeiçoamento de professores, se realiza através de cursos. Já foram ministrados, aproximadamente, 40 cursos a mais de 3.500 professores de vários Estados e Territórios brasileiros e ainda a alguns professores do Paraguai, bolsistas do Ponto IV - Paraguai.

O PABAEE ministra, anualmente, dois cursos com duração de um semestre, com início em princípios de fevereiro e em fins de julho, a professores de escolas normais, ou professores que exerçam ou venham a exercer cargos de orientação técnica.

Nesses cursos, dispensa-se grande atenção a métodos de ensino, aplicação da metodologia em aulas de demonstração, psicologia educacional,

---

<sup>18</sup> PEIXOTO, Maria Onolita. Habilidades de Estudos Sociais na Escola Primária - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar - Belo Horizonte. INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro. Editora Nacional de Direito. RJ- 1965.

desenvolvimento e produção de materiais de ensino.

Paralelamente, é ministrado um curso avançado de Psicologia Educacional, destinado ao aperfeiçoamento ou outros assuntos não relacionados com publicações deverá ser enviados para:

Diretores Técnicos do PABAEE  
Instituto de Educação - Sala 3  
Rua Pernambuco Belo Horizonte-MG

Neste documento podemos observar que os objetivos oficiais propostos pelo Programa estavam centrados em torno do aperfeiçoamento dos professores que nesse período eram, em grande número, leigos. “Por professores leigos compreendia-se aqueles que não possuíam formação regular e, de acordo com o Plano Trienal de Educação, ‘na sua maioria provinda da escola primária’. O PABAEE considerava também atingir as normalistas e os regentes de ensino” (FRANÇA; LEITE, 2013, p. 236).

No dia 13 de maio de 1957 os codiretores do Programa apresentaram os objetivos ampliados do convênio:

4. Introduzir e demonstrar aos educadores brasileiros métodos e técnicas empregadas no campo do ensino primário, submetendo-os à análise, aplicação e adaptação para satisfazer às necessidades da comunidade no campo da educação, estimulando as iniciativas dos professores no sentido do aperfeiçoamento e contínuo desenvolvimento do Programa.
5. Criar, apresentar e adaptar o material didático, assim como o equipamento, baseando-se nas possibilidades resultantes da análise dos materiais e equipamentos disponíveis no Brasil e demais lugares, apropriados ao campo da educação elementar.
6. Selecionar destacados professores, segundo sua competência profissional, conhecimento e eficiência no uso da língua inglesa, para serem enviados aos Estados Unidos para um curso avançado de aperfeiçoamento de métodos de

ensino elementar (HART; RENAULT, 1957 apud PAIVA; PAIXÃO, 2002, p. 78-79).

Em relação aos materiais didáticos, a elaboração, produção e distribuição eram previstas pelo Programa, dado que os materiais que estavam sendo utilizados eram considerados inadequados, não contribuindo para o bom desempenho da escola primária.

Nesse sentido, no PABAEÉ é elaborado um filme intitulado *A Escola agora é outra*, produzido pelo estúdio da Herbert Richers<sup>19</sup> e divulgado pela Distribuidora de Filmes Sino. O filme tratou de apresentar o PABAEÉ, seus objetivos e relatar o que era no olhar de seus técnicos os maiores problemas da escola elementar. Um dos objetivos centrais do filme foi demonstrar que a escola tradicional era atrasada, em função do seu conteúdo desinteressante, métodos ultrapassados e enfadonhos.

Figura 1 - Cena do filme *A escola agora é outra*



Fonte: Cena do filme disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?feature=player\\_detailpage&v=IQMXyTf\\_aQ](https://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=IQMXyTf_aQ)> Q>

---

<sup>19</sup> Herbert Richers foi um importante produtor de cinema brasileiro, que fundou a empresa Herbert Richers S.A. Tornou-se muito conhecido por seu forte relacionamento com os estúdios de Hollywood, e com os estúdios da Walt Disney, onde aprendeu as técnicas de dublagens, e ao trazer ao Brasil começou a aplicar nos filmes exibidos na tv.

Assim, o PABAEÉ apresentava-se como uma solução para as professoras primárias, na medida em que oferecia estratégias didáticas inovadoras, repletas por preceitos que anunciam e prometiam uma “boa educação”. Nesse processo posso inferir que houve a tentativa de categorizar os/as alunos/as em civilizados/as, aqueles que frequentavam a escola, e incivilizados os que não tinham acesso a ela, ou os que tinham acesso, mas não se enquadravam no novo modelo educacional.

Norbert Elias (2011, p. 78) chama atenção ao afirmar que “o que achamos inteiramente natural, porque fomos adaptados e condicionados a esse padrão social desde a mais tenra infância, teve, no início, que ser lenta e laboriosamente adquirido e desenvolvido pela sociedade como um todo”. Nesse sentido, a escola torna-se responsável em educar as crianças com o objetivo de moldar comportamentos de acordo com os objetivos de cada sociedade circunscrita em determinado tempo e espaço.

Deste modo, o PABAEÉ demonstra, por meio de seu discurso, a necessidade de civilizar as crianças, a fim de garantir o desenvolvimento e progresso do país. Para isso, a racionalização e regramento dos comportamentos era imprescindível, sendo a escola um espaço privilegiado para esse objetivo. O filme demonstra como as orientações do PABAEÉ poderiam ser úteis às professoras. Com duração de 10 minutos e 37 segundos, inicia com a seguinte frase:

*A escola agora é outra  
O que aconteceu com as crianças dessa cidade do  
interior de Minas, poderá acontecer com as  
crianças da sua cidade também.  
Assim, naturalmente, as crianças vão à escola,  
freqüentam o grupo porque o progresso de  
qualquer comunidade está diretamente ligado à  
educação dos jovens* (DISTRIBUIDORA DE  
FILMES SINO RICHERS, S/D).

A escolha do título *A escola agora é outra* faz alusão às mudanças prescritas pelo Programa, com uma proposta de escola moderna, com métodos e estratégias de ensino dinâmico para envolver as crianças nas aulas. Entretanto, diante desta afirmação algumas questões surgiram: até que ponto essa escola é nova? Ou ainda, até que ponto a escola vigente poderia ser considerada atrasada, bem como a forma como as professoras vinham trabalhando até então? Será que elas já não vinham construindo suas próprias metodologias e inovando-as?

Em que medida as escolas estavam preparadas, tanto em sua infraestrutura quanto com recursos materiais, para desenvolver aulas mais interessantes?

Em seguida, o filme apresenta o cotidiano escolar com as crianças chegando, brincando no recreio de “pular carniça”<sup>20</sup>, cantando cantigas de roda como “ciranda cirandinha”, “o anel que tu me deste”, entre outras brincadeiras. Após o recreio, o filme mostra os/as alunos/as na sala de aula, mas como se ainda estivessem no intervalo:

*Como toda criança, essas também gostam de brincar...*

*Acabou-se o que era doce. Acabou-se o recreio.*

*Agora criança vamos estudar!*

*Afinal o recreio acabou ou não acabou?*

*Vamos, acordem!*

*Agora que está tudo explicado, vamos ver quem aprendeu.*

*Davi, você entendeu a explicação?*

(DISTRIBUIDORA DE FILMES SINO RICHERS, S/D).

As crianças continuam brincando com aviões de papel, dormem na sala de aula, enquanto a professora insiste em perguntar sobre as lições, mas não obtém respostas, procurando demonstrar que os/as alunos/as apenas brincavam e nada aprendiam. As cenas do filme expõem certo desespero, frustração e até mesmo a falta de domínio da professora frente à turma. Em outras palavras, retrata a escola como um verdadeiro caos. Na seqüência, o filme exhibe uma aula de Geografia.

*Geografia ou trabalhos manuais?*

*Seja como for, não há dúvidas que esses garotos são fãs da aviação.*

---

<sup>20</sup> Nesta brincadeira uma criança fica abaixada e as outras pulam passando por suas costas, o líder da brincadeira dá um comando e todas as crianças devem realizar os comandos, que variam entre socos, beliscões, bater, catar piolho (fingir que cata piolho), entre outros. Podemos observar que é uma brincadeira bastante violenta, e o fato do filme comentar que as crianças tinham o hábito de praticar tal brincadeira pode ser entendido como uma crítica dos produtores do filme em relação ao comportamento que as crianças tinham antes do PABAE.

*Tem nitidamente vocação a aeronáutica, porém como pilotos não foram bem sucedidos*  
(DISTRIBUIDORA DE FILMES SINO RICHERS, S/D).

A cena mostra um grupo de meninos fazendo aviões de dobraduras em papel. A professora está escrevendo o conteúdo no quadro negro, enquanto isso as crianças seguem com as brincadeiras. A aula parece ser desinteressante e os/as alunos/as não acompanham as lições, reforçando as cenas anteriores, onde as aulas são apenas focadas nos conteúdos, tornando-se assim pouco atrativas.

*Finalmente chegou a hora de ir para casa.  
Por que será que essas crianças não aprendem a lição?  
Por que será?  
Por que será Diretor? (DISTRIBUIDORA DE FILMES SINO RICHERS, S/D).*

Essas questões só poderiam ser respondidas pelos técnicos do PABAE, pois a construção do filme acabou retirando a credibilidade da escola e seus professores/as, transferindo a solução para o Programa. Desse modo, a segunda parte do filme apresenta um grupo de professores/as em reunião, quando essa pergunta é dirigida à inspetora regional: “*Por que será que essas crianças não aprendem as lições?*” Ela não soube responder às causas dessa situação recorrente nas escolas.

*A inspetora teve uma ideia: daria um pulinho até Belo Horizonte. Ela ouvira falar do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, comumente denominado PABAE, com sede no Instituto de Educação.*

*O PABAE era uma entidade constituída por equipe de educadores brasileiros, que trabalham com técnicos do Ponto IV para elevar o padrão do ensino primário.*

*Por isso ela veio até o PABAE em busca de ajuda. Isso inspetora. Os objetivos do PABAE: aprimorar os métodos do ensino elementar; aperfeiçoar professores e colaborar na produção e divisão de materiais de auxílio didáticos*

(DISTRIBUIDORA DE FILMES SINO RICHERS, S/D).

Figura 2 - Cena do filme A Escola agora é outra - Instituto de Educação - Belo Horizonte - Minas Gerais



Fonte: Cena do filme disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?feature=player\\_detailpage&v=IQMXyTf\\_aQQ](https://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=IQMXyTf_aQQ)>.

O filme sustenta a ideia de que a educação só poderia melhorar por meio do aperfeiçoamento de professores/as e com a difusão das técnicas e metodologias propostas pelo PABAE, apresentando-se como a solução para os problemas educacionais. O que antes não funcionava poderia dar certo com as estratégias adequadas, como por exemplo, com a valorização da brincadeira, nesse caso poderiam aprender brincando.

A valorização tanto das atitudes espontâneas como as experiências e conhecimentos individuais das crianças, como a própria aprendizagem em grupo, demonstram a circulação do ideal pragmatista de John Dewey, que pode ser observado também na seguinte frase: “*O bom ensino é baseado no interesse das crianças*”. Ao longo do filme metodologias são ensinadas às professoras:

*Professores das mais variadas tendências têm procurado o PABAE para aprimorar seus métodos de ensino, através, por exemplo, de alguns auxílios visuais.*

*Um mapa assim, feito com cartão perfurado, um apagador e um pouco de giz tem o dom de*

*interessar as crianças e permitir que elas próprias o desenhem.* (DISTRIBUIDORA DE FILMES SINO RICHERS, S/D).

Exemplos também são mencionados em relação ao ensino de Aritmética, como alguns recursos didáticos produzidos com papelão e pregadores de roupa, que podem ensinar as crianças a contar. O filme demonstra que com os cursos de aperfeiçoamento do PABAEE as professoras perceberiam que as dificuldades poderiam ser superadas por meio de métodos e conteúdos que despertassem o interesse das crianças em aprender.

Após demonstrar um grupo de professoras realizando curso de aperfeiçoamento, o filme aponta uma cena totalmente diferente da sala de aula comparada com as cenas iniciais: uma sala organizada com alunos/as atentos e acompanhando as lições:

*Quando a professora perguntou quem queria ir à pedra, ninguém quis se esconder Foi difícil escolher, até o Zezinho se ofereceu!  
Partindo do concreto para o abstrato a multiplicação se tornou muito mais fácil!  
Qualquer criança aprendia!* (DISTRIBUIDORA DE FILMES SINO RICHERS, S/D).

De acordo com Libâneo (1990), a ideia de "aprender fazendo" era comumente apresentada pela tendência liberal, partindo de atividades compatíveis com as condições do aluno/a e suas etapas de desenvolvimento, sempre acentuando a importância do trabalho em grupo.

Retomando o filme, os exemplos de bom comportamento e disciplina seguem, após a minuciosa instrução do PABAEE:

*Vejamos como anda a Geografia.  
[...] Também mudou, deixou de ser aquela aula maçante de decorador de nomes, agora as crianças participam com entusiasmo da lição.*  
(DISTRIBUIDORA DE FILMES SINO RICHERS, S/D).

A motivação para o desenvolvimento do aprendizado estava relacionada aos estímulos em relação aos problemas apresentados pelas professoras em aula, e também ao interesse do/a aluno/a. "Assim,

aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma auto-aprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador” (LIBÂNEO, 1990, p. 12-13).

No final, o filme apresenta as crianças felizes e calmas, saindo da escola de forma ordenada.

*Agora as crianças não deixam mais a escola  
como fugitivos, mas com satisfação.  
As professoras sentem-se recompensadas pelo  
esforço despendido;  
Até amanhã professora! Até amanhã crianças!  
Os acenos se repetem prolongando a despedida.  
Até amanhã crianças!  
Porque amanhã a escola fará de vocês os novos  
líderes!  
Cidadãos dignos e úteis a sociedade!  
Amanhã vocês não podem faltar!  
Porque amanhã crianças vocês tem um encontro  
marcado com o futuro!* (DISTRIBUIDORA DE  
FILMES SINO RICHERS, S/D).

Em suma, o filme demonstra como o Programa de assistência poderia ajudar a transformar a realidade educacional das escolas brasileiras por meio dos novos métodos, desenvolvendo materiais didáticos criativos e modernos, assim as aulas passariam a ser mais dinâmicas e interessantes. O filme coloca o PABAE como a solução para os problemas educacionais, bem como normatizador de uma conduta de comportamento transformando as crianças agitadas em calmas, desorganizadas em interessadas, instrumentalizando os/as professores/as para oferecerem aulas mais eficientes.

O filme demonstra ainda que recaía sobre a professora primária uma grande responsabilidade. Além de ensinar os conteúdos programáticos, ela deveria atuar para contribuir com a mudança social do país:

De acordo com as autoras Paiva e Paixão (2002), a exibição do filme gerou diferentes reações, pois algumas professoras denunciaram situações apresentadas nas cenas que não condiziam com a realidade. As professoras alegaram que essas cenas teriam sido preparadas para demonstrar salas de aula com bagunça, alunos/as sem interesse e professor/as desmotivados/as. Tal fato provocou a revolta de professores/as, que passaram a olhar o Programa com certa hostilidade e

desconfiança, contribuindo para aumentar o desgaste do PABAE no campo pedagógico.

O Programa, em certa medida, foi acompanhado de resistências por parte de alguns grupos, mas em contrapartida houve um grande investimento para que a assistência se tornasse uma referência em dimensões nacionais. Assim, um dos objetivos era fortalecer o PABAE, levando-o para todos os estados brasileiros.

Em meados de agosto de 1958 foi previsto um “curso mais longo para professores destacados de Escolas Normais a serem selecionados em todo o país<sup>21</sup>”. Para esse curso tinha-se como objetivo promover uma formação de alto nível, com duração de um semestre para as Escolas Normais mais importantes do país, oportunizando conferências para líderes educacionais sobre o PABAE e formação de professores, além de disponibilizar um programa de bolsa que possibilitaria a participação de treinamentos nos EUA.

O curso para o programa de bolsa de estudos no Brasil é a primeira atividade do PABAE planejada para uma cobertura em âmbito nacional. As principais Escolas Normais das diversas regiões do país foram convidadas pelo INEP a enviarem grupos de três participantes. O curso começou no dia 6 de outubro [de 1958] (PAIVA; PAIXÃO, 2002, p. 110).

Por meio da realização desse curso o Programa certamente ganhou maior visibilidade, atingindo várias Escolas Normais e promovendo o contato de professores/as, diretores/as com as novas metodologias apresentadas como também a aproximação com a experiência norte-americana em educação.

Dois anos depois, o PABAE encontrava-se ainda mais fortalecido, com melhor atuação e visibilidade, como bem citou Paiva e Paixão (2002, p. 129):

No início dos anos de 60, o PABAE encontrava-se em pleno funcionamento, e tinha seu trabalho reconhecido por setores relacionados ao ensino primário. Seu quadro de pessoal ampliara-se. Trabalhavam no Programa 31 técnicos brasileiros,

---

<sup>21</sup> Memorando nº 161, 25/2/1958. (PAIVA; PAIXÃO, 2002, p.108 -109).

oito americanos e aproximadamente 48 funcionários.

Atendendo aos objetivos propostos pelo Programa, o PABAEE alcançou todos os estados brasileiros, atingindo 864 bolsistas, além de oito venezuelanos e 24 paraguaios. Foram distribuídas 142 bolsas de estudos, das quais 130 para a Universidade de Indiana (EUA) e 12 em outras universidades americanas (PAIVA; PAIXÃO, 2002). Em relação à participação de professores/as referente aos estados brasileiros, seguem dados parciais no quadro abaixo:

Quadro 1 – Abrangência do PABAE no nos estados brasileiros (1959 - 1964)

ESTADOS E QUANTIDADE DE PARTICIPANTES	
Acre (18)	Paraná (22)
Alagoas (30)	Pernambuco (40)
Amapá (4)	Piauí (15)
Amazonas (8)	Rio de Janeiro (8)
Bahia (33)	Rio Grande do Norte (42)
Ceará (25)	Rio Grande do Sul (29)
Distrito Federal (48)	Rondônia (4)
Espirito Santo (49)	Santa Catarina (19)
Minas Gerais (203)	São Paulo (77)
Pará (2)	Sergipe (21)
Paraíba (26)	Goiás (48)
Guanabara (18)	Maranhão (11)
Mato Grosso (21)	

Fonte: Elaborado pela autora (2016), com base no livro de Paiva; Paixão (2002, p. 150).

Os dados que compõem a informação sobre a participação de professores/as nos cursos de formação do PABAE, incluindo as 19 (dezenove) professoras catarinenses, foi apresentado no relatório final, elaborado pelos técnicos vindos dos Estados Unidos, a fim de registrar a participação de bolsistas nos cursos realizados no Brasil, entre os anos de 1959 e 1964. Infelizmente faltam-nos informações sobre a participação das professoras de Santa Catarina, surgindo uma das dimensões do Programa que poderia ser explorada futuramente em outras pesquisas.

Apesar da amplitude e da abrangência do Programa em âmbito nacional, em seus primeiros anos ocorrem conflitos e resistências, não havendo consenso em relação aos pressupostos, nem tão pouco foi aceito de forma tranquila pelos professores/as como pela comunidade

em geral. O fato é que houve resistências e oposições pontuais e outras mais duradouras.

As oposições estavam voltadas para diferentes aspectos, como o modelo de educação, a proposta de escola pública, a defesa dos princípios e métodos científicos, este último tendo como seu maior opositor os educadores católicos. Outras oposições se formam por grupos defensores da cultura e da identidade nacional, os estudantes que criticavam a influência norte-americana no país e os educadores que criticavam os métodos do programa. Entre os opositores esse último grupo conservou as críticas mais duradouras.

## 2.2 ESTRANHAMENTOS E RESISTÊNCIAS EM TORNO DO PABAE

Parte dos anos de existência do PABAE (1956-1964) foi marcada por muitas disputas no campo educacional, algumas advindas do movimento dos Pioneiros da Escola Nova, oficializados com o manifesto de 1932 e que se mantiveram ao longo dos anos em que a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>22</sup> permaneceu em tramitação. A correlação de força existente fazia parte de um jogo que contava com dois segmentos defensores de diferentes concepções de sociedade, escola e sistemas de ensino.

De um lado estava presente a ala católica conservadora querendo preservar a educação nos moldes tradicionais, num sistema de ensino particular e destinado a uma parcela da sociedade, e de outro os intelectuais que defendiam a escola pública, gratuita e para todos/as.

Concomitante às tensões em torno do PABAE estavam ocorrendo os inúmeros embates sobre a LDB de 1961, que quando aprovada deixou de fora muitas questões que haviam sido debatidas. “Em síntese, pode-se concluir que o texto convertido em lei representou uma “solução de compromissos” entre as principais correntes em disputa. Prevaleceu, portanto, a estratégia de conciliação” (SAVIANI, 1997, p. 18).

---

<sup>22</sup> A Constituição Federal de 1946 ao reconhecer e definir a educação como direito de todos e o ensino primário obrigatório e gratuito nas escolas públicas estabelece elementos que integram a pauta de reivindicações dos pioneiros da Educação Nova. Assim cabe à União a tarefa de fixar diretrizes e bases da educação nacional, o que possibilita a instalação de um sistema nacional do ensino. Desde a tramitação do projeto de lei no ano de 1947 foram necessários 13 anos para ser aprovado.

Esse cenário de disputas entre educadores católicos e defensores do ensino público laico refletiu nos anos de implantação do PABAEE. Porém, a oposição católica não foi a única em torno da assistência.

Em Minas Gerais a oposição elaborava suas críticas embasadas em diferentes concepções, e nesse processo destacaram-se os conservadores, os religiosos, os estudantes e os grupos de professores/as. A ala conservadora argumentava a suposta ameaça que o Programa apresentava em trazer técnicos americanos para ensinar como deveriam ser as aulas no Brasil, sem conhecer a cultura e as tradições do povo brasileiro.

Basicamente, essas objeções levavam em consideração o aspecto cultural, consideravam que a presença dos “ianques” poderia ser uma má influência aos costumes e tradições do povo mineiro. Esse grupo conservador percebia que o modelo cultural norte-americano não era compatível com os valores e costumes dos brasileiros (PAIVA; PAIXÃO, 2002).

O setor que mais formulou posicionamentos críticos ao PABAEE representava os católicos, que se opunham por motivos ideológicos. “Temiam que a importação do ideário filosófico pragmatista colocasse em cheque a orientação católica da educação mineira” (PAIVA; PAIXÃO, 2002, p. 18).

Historicamente a educação brasileira foi forjada em tradições entrelaçada com um modelo de educação tradicional católica. Desse modo, os educadores católicos e até mesmo os grupos religiosos viam com estranheza a chegada de norte-americanos em suas cidades para ensinar novas concepções de ensino. Criticavam as pedagogias modernas, dentre elas o pragmatismo de Dewey, por sua falta de preocupação religiosa.

Dentre os opositores ao convênio também estavam os estudantes que criticavam o método do ensino alegando as influências imperialistas em território nacional e a perda da soberania nacional. Porém, as críticas mais duradouras partiram de grupos de professores/as que não concordavam com os métodos do Programa.

Na avaliação de Paiva e Paixão (2002, p. 41), “[...] em torno de Lúcia Casasanta<sup>23</sup> foi sendo construído um núcleo de oposição ao

---

<sup>23</sup> Esposa de Mário Casasanta (diretor do Instituto de Educação de Minas Gerais), Lúcia Casasanta, era professora da Escola de Aperfeiçoamento, que mais tarde passou a ser Curso de Administração Escolar, teve influência considerável na qualificação dos supervisores de ensino mineiros e na divulgação do método global, abordagem que defendia de acordo com a qual

PABAEE dentro do Instituto de Educação. Essa oposição mais duradoura, apesar de não aparecer publicamente, não se esgotou rapidamente”.<sup>i</sup>

A oposição tomava como referência os métodos de alfabetização utilizados e defendidos pela referida professora que se diferenciava das novas metodologias propostas pelo Programa. Lúcia Casasanta defendia o método global, e o PABAEE não trabalhava com o método global<sup>ii</sup> de alfabetização.

Muitas discussões foram realizadas em torno da implantação do PABAEE. Seus defensores acreditavam que a assistência era uma oportunidade de abrir as discussões sobre a necessidade de se pensar uma nova proposta educacional, superando a concepção e metodologia da educação tradicional, visto que havia uma abertura teórica para discussão de novas práticas. Visualizava-se nos Estados Unidos um modelo educacional que estava dando certo.

Já os críticos ao Programa defendiam que a proposta metodológica do PABAEE se baseava numa perspectiva de educação competitiva na lógica de mercado para atender as necessidades de desenvolvimento do país. Na visão deles, a proposta não se caracterizava como emancipadora dos sujeitos, pois estava centrada na concepção tecnicista. Consideravam também que os programas de assistência técnica em educação se constituíam em programas de transferência cultural e de currículos educacionais. Assim, o PABAEE, desde a assinatura do convênio a sua implementação, suscitou resistências, incorporações, adaptações e estranhamentos.

Na medida em que as resistências tomavam forças nos meios de comunicação da época, ganhando as mesas-redondas e se tornando assunto dos debates, os diretores do PABAEE pensavam em estratégias para garantir a permanência e o sucesso do convênio. Em resposta aos opositores católicos, o convênio tratou de trazer alguns sacerdotes norte-americanos com o objetivo de aumentar o prestígio do Programa e sanar algumas desconfianças principalmente da ala católica (PAIVA; PAIXÃO, 2002).

Segundo Paiva e Paixão (2002), com o objetivo de reforçar os fundamentos do PABAEE realizou-se, no início de 1958, um curso de aperfeiçoamento pedagógico para religiosas que lecionavam em colégios normais. Este foi ministrado por professores americanos, pelas

---

escreveu e publicou material didático para alfabetização largamente utilizado nas escolas primárias mineiras.

professoras brasileiras que fizeram o curso nos Estados Unidos e por alguns professores do Instituto de Educação.

Outro fato ocorrido que demonstra que a aceitação ao convênio não ocorreu de forma passiva e sem quaisquer objeções foi a própria aprovação do acerto na Assembleia Legislativa de Minas Gerais, durante os meses de maio/dezembro de 1957. Mesmo após já ter sido assinado pelo governo mineiro e o diretor do INEP, a Assembleia Legislativa solicita informações detalhadas sobre o convênio. Em relação a este acontecimento Paiva e Paixão (2002, p. 30) comentam:

Causou profundo mal-estar nos meios de políticos a informação, veiculada pela imprensa, de que o estado de Minas vinha executando projeto decorrente de acordo internacional, o qual envolvia dotação de verbas públicas, sem ser enviado, antes, à Assembléia Legislativa.

Além desse ocorrido, outra circunstância que despertou desconforto na Assembleia Legislativa mineira foi o fato de o Ministro da Educação ter que solicitar autorização aos americanos para designar o Secretário da Educação do Estado de Minas Gerais como codiretor do Programa. Tal acontecido foi considerado humilhante, dado que o Secretário da Educação do estado mineiro estaria abaixo, hierarquicamente, do diretor americano. Com esses acontecimentos a comunicação da junção foi alterada em comum acordo, passando ambos a serem designados como codiretores (PAIVA; PAIXÃO, 202).

O modo como as oposições em torno ao PABAE foram se constituindo revelou receio, dúvidas e incertezas tanto dos professores/as como também dos estudantes e da comunidade em geral, demonstrando que não ocorreu uma apropriação passiva, contudo, não significou que muitos professores/as não tenham realizado suas experiências com base nos indicativos do Programa, buscando modificar suas práticas, adequando-se ao novo. Afinal, atualizar-se representava refinar-se, estar atento ao mundo civilizado, nesse compasso entre a superação do atraso, em direção à produtiva e eficiente escola moderna.

Diante do exposto, podemos considerar que o PABAE não representou uma simples cópia de um modelo importado dos Estados Unidos. Ao mesmo tempo em que ocorreram transferências culturais e educacionais para a experiência brasileira, houve também o encontro com as práticas pedagógicas brasileiras que provavelmente ressignificaram algumas práticas propostas no convênio, de acordo com

a realidade econômica e social do nosso país. No entanto, o ideário desenvolvimentista que norteava o projeto político e econômico do país, durante o governo JK, almejava uma pedagogia moderna.

### 2.3 O IDEÁRIO DESENVOLVIMENTISTA E A RELAÇÃO COM A PEDAGOGIA NORTE-AMERICANA

Como vimos anteriormente, o cenário em que o PABAEE foi implantado e que os manuais da coleção Biblioteca de Orientação da Professora Primária circularam no Brasil manifestava as mudanças econômicas sociais dos anos após a Segunda Guerra Mundial, bem como as transformações nas literaturas pedagógicas propostas por alguns autores que se tornaram referências no campo da filosofia da educação e nas novas concepções educacionais desde os anos de 1920, no Brasil.

Após o final da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Inglaterra sai fragilizada, dando espaço para os Estados Unidos ocuparem sua posição, impondo novos padrões de consumo e bens culturais. No caso brasileiro, os novos padrões de bens culturais trouxeram, por exemplo, novas teorias pedagógicas.

Durante os anos de 1920 a 1950, Anísio Teixeira (1900-1971) foi um importante representante dessas novas concepções pedagógicas, inspirado pelos estudos de John Dewey (1859-1952) e William Heard Kilpatrick (1871-1965). Anísio tratou da defesa política do escolanovismo no país durante o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova (1932) e nos anos de 1950 a 1960, no período em que vivenciava um debate nacional em torno da necessidade de modernização econômica.

Segundo Saviani (1991), duas viagens aos Estados Unidos realizadas por Anísio Teixeira foram fundamentais para a aproximação com as teorias de Dewey: a primeira em 1927, que resultou no livro *Aspectos americanos da educação* (1928), e a segunda em 1929, quando retorna para realizar mestrado na Universidade de Columbia, ocasião em que foi aluno de Dewey.

Além da defesa coube a Anísio a tarefa de traduzir as principais obras de Dewey para a língua portuguesa. Tais contatos reverberaram no pensamento filosófico do autor, inspirando o movimento renovador das teorias e práticas pedagógicas, que ficou conhecido como Escola Nova. A Escola Nova foi a tendência pedagógica que se confrontou com a escola tradicional, uma vez que esta era muito rigorosa e centrada no

conhecimento que não estabelecia relação com o mundo prático e utilitário.

Pautando-se pela centralidade da instrução (formação intelectual) pensavam a escola como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos. Nesse contexto a prática era determinada pela teoria que a moldava, fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor, com a conseqüente assimilação pelo aluno (SAVIANI<sup>24</sup>, 2005, p. 2).

Na avaliação de Saviani (2005), a escola tradicional foi considerada pelas correntes renovadoras como insuficiente para acompanhar as inúmeras transformações que estavam em curso no país. A Escola Nova, diferente da concepção tradicional, centra seu foco no educando/a, concebendo a escola como espaço aberto às iniciativas dos alunos/as capaz de possibilitar a interação entre educandos/as e professores/as na construção da aprendizagem e do conhecimento.

Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem. O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade. Tais pedagogias configuram-se como uma teoria da educação que estabelece o primado da prática sobre a teoria (SAVIANI, 2005, p. 2).

O movimento escolanovista buscou enfatizar os “métodos ativos” de ensino-aprendizagem, que davam liberdade à criança e ao interesse do educando. Também adotou métodos que ampliavam a participação

---

<sup>24</sup> Saviani cita Suchodolski (1978, p. 18-38) e Snyders (1978).

dos educandos, incentivando atividades práticas e trabalhos manuais. Deu grande importância para o campo da psicologia experimental.

Esse entendimento inspirou o sistema educacional brasileiro, em especial quando Anísio Teixeira começa a introduzir essa nova proposta nas reformas educacionais. Nesse período somam-se a Anísio Teixeira outros educadores como Lourenço Filho (1889 -1970), Fernando de Azevedo (1894-1974) e Francisco Campos (1891-1968). Embora fossem seguidores da filosofia de Dewey, estavam atentos à realidade brasileira e não transplantavam simplesmente o sistema americano, pois tinham como objetivo a organização do sistema de ensino. “[...] Anísio Teixeira tinha essa preocupação e procurou a partir das condições brasileiras encaminhar a questão da escola pública na direção de um sistema articulado” (SAVIANI, 2000, p. 173).

De acordo com Miriam Waidenfeld Chaves (2006), a partir dos anos de 1950 e os debates em torno da modernização econômica do país colocou-se a necessidade de coordenar tal processo. Nesse sentido, coube à elite intelectual<sup>25</sup> o papel de sistematizar o tão sonhado período desenvolvimentista como também um projeto educacional, que, afinados, deveriam fundamentar e guiar a própria ação estatal planejada.

Anísio Teixeira estava sintonizado com tal realidade e com as elaborações teóricas fundamentadas nas ideias de progresso. Para ele a educação deveria acompanhar o mundo moderno, atento às novas necessidades da sociedade brasileira.

De acordo com Pedro Angelo Pagni (2001), para Anísio Teixeira, esse movimento que caminhava rumo à etapa de desenvolvimento econômico do Brasil se iniciava com esperança no processo que resultou na Revolução de 1930, pois nesse momento estavam postas as possibilidades de ruptura oligárquica, dando início à modernização e democratização do país. No texto de Anísio Teixeira “*Porque Escola Nova*”, publicado em 1930, o autor compreende os aspectos da democracia como uma das tendências da sociedade, que se somam com a atitude científica e o industrialismo. A escola e o ensino deveriam formar um homem preparado para enfrentar os problemas cotidianos decorrentes do “progresso material”.

---

<sup>25</sup> De acordo com Chaves (2006), uma parcela de nossa intelectualidade se reunirá em torno de seus dois importantes institutos: o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), onde se fomentará um pensamento desenvolvimentista e se lançarão as bases de uma política educacional pragmática (CHAVES, 2006, p. 706).

Portanto, Anísio vislumbrava na educação o elo para a superação do atraso em que o Brasil e os países latino-americanos estavam, pois segundo Pagni (2001, p. 173):

Tratava-se assim da aplicação do método experimental aos estudos desses problemas, pois, conhecendo suas causas, os responsáveis pela educação e pelo ensino poderiam remediá-los, curando as chagas do progresso material e suas implicações na vida espiritual.

A partir desse pensamento, a formação adquirida na escola deveria contemplar os aspectos da vida social e não apenas ficar fixada nas tarefas conteudistas. Neste sentido, tecia-se uma crítica à escola tradicional e propunha-se uma escola liberal que, sob a égide da civilização do progresso, deveria atuar, sendo capaz de enfrentar as novas dinâmicas sociais. Segundo Anísio Teixeira (1950), “a grande tarefa da escola seria assim, a de ‘preparar’ o homem novo para o mundo novo, que a máquina e a ciência estão exigindo” (PAGNI, 2001, p. 177).

Segundo Marcus Vinicius da Cunha (2002), Dewey argumenta que a função educativa da escola é promover uma educação para o cotidiano e para a vida em coletividade, no qual todo procedimento educativo tem a finalidade primordial de possibilitar a continuidade da vida do agrupamento social. A finalidade da educação não deve se encerrar no interior de qualquer instituição formalmente criada para instruir, mas deve estar enraizada na necessidade de sobrevivência coletiva.

Anísio, inspirado nas ideias de Dewey e envolvido com o contexto político e econômico da época, encontrava na educação a preparação para a vida técnica, profissional, em sociedade. Logo a escola precisava ensinar a fazer e superar as condições daquele contexto transformando a própria cultura.

A técnica se terá identificado então como uma verdadeira cultura e desaparecerá o dissídio atual entre cultura de ontem e a técnica, ainda muito mecânica, de hoje. As escolas conquistarão uma nova unidade de educação que enriquecerá com o espírito de uma nova, outra civilização de outros tempos (TEIXEIRA, 2007, p. 47).

Tanto em Dewey como em Anísio são visíveis as ideias de civilização e progresso na perspectiva de superação das condições de atraso por meio das novas mudanças impostas pela industrialização. Tais ideias foram se constituindo também no campo pedagógico, no sentido que representavam a superação das condições educacionais.

A escola deveria ser atraente, seguir o modelo de uma vida em comunidade, com espaços privilegiados em que os alunos aprenderiam as artes e as relações complexas da vida em sociedade. Essa seria uma nova educação, progressista e não passiva, por meio de um ensino que prepara os indivíduos para a vida em sociedade e agindo sobre a sua cultura.

Anísio Teixeira dedicava sua maior defesa à escola primária ou ensino elementar, assim como Dewey. Ambos acreditavam que as mudanças sociais e as bases para uma sociedade verdadeiramente democrática partiriam das instruções adquiridas na infância, na qual a preocupação maior não estaria nos conteúdos científicos em si, mas no modo como eles poderiam ser apropriados pelos educandos.

Tal escola não pode ser a simples escola de ler, escrever e contar. Cinco anos de estudos representam o mínimo de permanência escolar necessária à iniciação das crianças nas três artes fundamentais da cultura (ler, escrever e contar) e à familiarização com os aspectos fundamentais da civilização em que irão participar e de que deverão ser pelo nosso regime democrático os guias ou, pelo menos, os colaboradores esclarecidos (TEIXEIRA, 2007, p. 88).

A democracia e a ampla participação da vida pública só poderiam existir quando a escola formasse os indivíduos para estarem inseridos na sociedade e não mais à margem dela. Essa inserção referia-se à participação na escolha de “bons políticos” que ajudassem a consolidar a democracia burguesa, referia-se também à participação no mercado de trabalho, ou seja, a instrução necessária para ter “colaboradores esclarecidos” na indústria brasileira, em processo de expansão.

Por esse ponto de vista havia um imperativo por mudanças democráticas, científicas e que intensificassem o processo de desenvolvimento do país. Anísio Teixeira colocou em prática muitas de suas inspirações, que se expressaram nas diversas campanhas educacionais desenvolvidas pelo INEP no período de sua gestão, dando destaque para as campanhas de formação do magistério que tinham

como propósito construir uma nova identidade para o magistério nacional.

Nessa perspectiva, a figura da professora primária recebe destaque, pois são elas que representam grande parte do magistério nacional nesse período. Nesse sentido o aperfeiçoamento da professora primária significava o fio condutor para conduzir e colocar em prática os discursos que apregoavam a modernização do país.

#### 2.4 A PROFESSORA PRIMÁRIA E SUA FORMAÇÃO NO PABAEE: A MODERNIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Na década de 1950, em meio à efervescência provocada pelos discursos nacionais desenvolvimentistas e com a participação de intelectuais renovadores em cargos da administração pública, as políticas educacionais defendidas pelos escolanovistas passam do campo teórico para o exercício de experimentação em algumas escolas brasileiras. Em razão disso, houve maior ênfase na formação de professores/as, devido à nova concepção de escola que precisava de professores/as que se articulassem com formas mais dinâmicas do ensino.

Nesse momento a presença feminina do magistério já contava com maior número em relação à atuação dos homens. Porém, vale lembrar que nem sempre as mulheres foram predominantes no magistério no Brasil, como em muitas outras sociedades. No início a instrução ocorria por iniciativa dos homens, por religiosos, especialmente os jesuítas, no período compreendido entre os anos de 1549 e 1759. Após a expulsão dos jesuítas, os homens continuaram ocupando o magistério, inclusive como responsáveis pelas “aulas régias” e na condição de professores.

Na medida em que o magistério foi se feminizando, vozes foram se constituindo na defesa de argumentos que havia uma aproximação entre a psicologia feminina e a infantil, sugerindo uma “natural” indicação da mulher para a educação infantil. Outros argumentos surgiam afirmando que a mulher tinha por natureza habilidades para o cuidado das crianças, assim a associação da mulher ao magistério é relacionada aos cuidados com a casa, as crianças e idosos, como uma extensão do lar. Fato esse que contribuiu para dificultar a profissionalização da ocupação, assim como atender as reivindicações salariais. Segundo Louro (2008, p. 450-451):

O processo de feminização do magistério também pode ser compreendido como resultante de uma maior intervenção e controle do Estado sobre a docência - a determinação de conteúdos e níveis de ensino, a exigência de credenciais dos mestres, horários, livros e salários - ou como um processo paralelo a perda da autonomia que passavam a sofrer as novas agentes do ensino.

Por meio de muitos dispositivos e das práticas incorporadas foi se criando *um jeito de ser professora*<sup>26</sup> normalista sempre de acordo com os discursos oficiais. Ser professora exigia construir uma representação, que em princípio estava pautada na imagem da mulher séria e recatada, construída em uma postura fechada e discreta. Portanto, valia para as mestras e para as estudantes “[...] como modelos das estudantes, as mestras deveriam também se trajar de modo discreto e severo, manter maneiras recatadas e silenciar sobre sua vida pessoal” (LOURO, 2008, p. 461).

As professoras normalistas eram as jovens que estudavam na Escola Normal (o que compreendia o ensino secundário), após concluir o ensino normal se tornavam professoras dos primeiros anos do ensino elementar. As escolas normais tinham como objetivo a formação de professores. De acordo com Maria das Dores Daros (2005), as escolas normais serviam para capacitar aqueles que atuavam como professores, mas também era aberta a outros que tivessem interesse.

Na medida em que as mudanças eram incorporadas na organização do ensino, estas repercutiam no campo pedagógico e nas representações de professora. Ser professora normalista significava também atender a discursos oficiais e se moldar aos projetos educacionais e de sociedade que se almejava. O exemplo disso é a existência das disciplinas de psicologia, puericultura e higiene no currículo das escolas normais.

Para Louro (2008), esses novos campos do conhecimento estavam ganhando atenção, pois passaram a mostrar como ocorria o desenvolvimento normal das crianças e quais as formas mais adequadas e modernas de tratá-las. Esses novos conhecimentos sobre alimentação, higiene e doenças compunham as mais recentes descobertas e conceitos

---

<sup>26</sup> Louro (1997, p. 461).

científicos à época. Essas descobertas<sup>27</sup> constituíam-se também em novas formas de controle social, ao passo que a sociedade se tornaria mais complexa.

Buscava-se estabelecer um novo modelo social e mecanismos para que os sujeitos pudessem se autogovernar, neste cenário a infância torna-se alvo preferencial desse discurso oficial. Ou seja, mais que educar, a professora tinha também como responsabilidade proliferar discursos que prescrevessem o autocontrole. Contudo, não significa dizer que não houve resistências, mesmo com tantas orientações e normatizações as professoras certamente subvertiam as regras, modificando as tarefas prontas, introduzindo seus próprios modos de ensino.

A professora como formadora de muitas crianças e jovens passou a ser alvo central dos programas oficiais e vista como propulsora de uma sociedade que almejava a modernidade e a necessidade de instrução para tal. Segundo Teive (2008, p. 56): “Mais que alfabetizar elas inculcavam saberes relacionados à noção de progresso, produzindo uma nova consciência cívica. Ela instruía e educava, colocando em prática as estruturas fundamentais do ideário escolar republicano”.

Em um cenário marcado pelo fim da Segunda Guerra Mundial e consequentes derrotas dos regimes nazifascistas, no Brasil, concomitante, ocorria o fim do Estado Novo em 1945 e a deposição de Getúlio Vargas em outubro do mesmo ano. Estes acontecimentos

---

<sup>27</sup> Com a necessidade de novas metodologias mais modernas, no ensino tanto das normalistas quanto o ensino de primeiras letras, foi apresentado método intuitivo ou lições de coisas. “Alicerçado no novo método de ensino intuitivo, deixando para trás, o antigo modo de ensinar e de aprender adotado na sua escola de primeiras letras, escola em que ao mestre interessava tão-somente ‘lição de cor compostura na aula’” [...] (TEIVE, 2008, p. 56). Por meio do método intuitivo e seguindo os princípios das lições de coisas, todos deveriam observar ao mesmo tempo os objetos, ou as representações e gravuras, responder simultaneamente as perguntas feitas pela professora. Esse método se opunha ao antigo método, o sintético, no qual centrava na soletração das palavras das cartas. Já no novo método a professora nomeava os objetos a fim de que a criança aprendesse a distinguir o objeto. Dessa forma, as crianças deveriam perceber que as palavras são símbolos das coisas, dos pensamentos e dos sons (TEIVE, 2008). Havia o auxílio de cartilhas que possuíam lições curtas, que avançavam de complexidade de acordo com o nível mental dos alunos e, sobretudo contavam com uma abundância de imagens que facilitavam a aprendizagem e excluíam a memorização, além de acompanharem regras de civilidade.

traçariam novos rumos políticos para o país, os quais tinham como objetivo a redemocratização do ensino.

Com o intuito de alcançar tal objetivo era necessário pensar na formação de professores/as e nas novas diretrizes para a organização do ensino. Diante disso, em 1946, é promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal, que em linhas gerais ordenaria todo o ensino normal no país. De acordo com Maria Elizabete Xavier (1994), a lei orgânica do ensino normal e a lei orgânica do ensino primário foram promulgadas no mesmo dia e apresentaram efeitos administrativos que previam normas para a implantação desse ramo de ensino em território nacional. De acordo com o artigo 1º o ensino normal<sup>28</sup>, ramo de ensino do segundo grau, possui os seguintes objetivos:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

De acordo com o capítulo 2 do mesmo decreto lei, o ensino normal será organizado em dois ciclos, sendo o primeiro destinado ao curso de regentes de ensino primário, com a duração de quatro anos, e o segundo o curso de formação de professores primários, sendo necessários três anos.

O Curso Normal de primeiro ciclo era destinado aos regentes de ensino primário, tendo duração de quatro anos, ao fim do curso primário deveria cumprir mais quatro anos destinados à aquisição de conhecimentos das disciplinas de caráter propedêutico como: Português, Matemática, Geografia, História Geral e do Brasil e Ciências Naturais, sendo que apenas no último ano estudavam-se algumas disciplinas de conteúdo pedagógico.

Já o Curso Normal de segundo ciclo formava “mestres primários” com duração de três anos realizados após o Curso Ginásial ou de Regente de Ensino. Esse curso era ministrado nas escolas normais e em institutos de educação, sendo que:

---

<sup>28</sup> DECRETO-LEI Nº 8.530, DE 2 DE JANEIRO DE 1946. Disponível em?: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>

A primeira série era dedicada ao estudo de disciplinas de formação geral como: português, matemática, física, química e anatomia. A formação pedagógica era desenvolvida na segunda e terceira séries, com as disciplinas: psicologia aplicada à educação, metodologia do ensino primário, sociologia aplicada à educação, noções de história e filosofia da educação e prática do ensino primário (MARTINS, 1996, p. 5).

Isso ocorreu de modo que o Ensino Normal ficou assim organizado: o primeiro ciclo com quatro anos de duração e o segundo com três anos. No primeiro ciclo estavam presentes, em todos os anos, disciplinas como: Português, Educação Física, Canto Orfeônico, Desenho e Caligrafia. Já as disciplinas de Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática do Ensino eram ministradas apenas no último ano. No segundo ciclo as disciplinas presentes no segundo e terceiro ano eram Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Higiene, Educação Sanitária, Puericultura, Metodologia do Ensino Primário, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação, Prática do Ensino, que compunham as áreas destinadas ao ensino (XAVIER, 1994).

Durante os anos de 1950 as mudanças em curso intensificaram a expansão do modelo capitalista, ocasionando transformações em diversas áreas, inclusive no campo educacional, mais especificamente no modo de ser professor/a. Esse ser professor/a pode ser compreendido com o auxílio do conceito de representação, a partir dos estudos de Roger Chartier, circunscritos no campo da Nova História Cultural. Para ele:

Trabalhando sobre as lutas de representações, cujo objetivo é a ordenação da própria estrutura social, a história cultural afasta-se sem dúvida de uma dependência demasiado estrita em relação a uma história social fadada apenas ao estudo das lutas econômicas, mas também faz retorno útil sobre o social, já que dedica atenção às estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um “serpercebido” constitutivo de sua identidade (CHARTIER, 1990, p. 73).

Com base nos estudos da Nova História Cultural é possível compreender o ser professor/a contrariando os conceitos positivistas de uniformidade. A representação da professora primária pode ser compreendida não de forma estática, porém composta não de uma, mas por várias identidades e representações.

Durante os anos de 1950 a construção de uma representação de professora primária recebia do novo contexto outros discursos oficiais e que aos poucos constituíam o imaginário do ser professora. Os novos discursos relacionavam-se à ideia de construção do futuro e desenvolvimento da nação. Contudo, esse ideário de ser professora vinha se manifestando desde a educação na república, entretanto nos anos conhecidos como nacional desenvolvimentista a figura da professora primária passa a ser central nesse processo.

Associada a um novo modelo de mulher, a professora moderna deveria possuir formação para o exercício da sua função, instruir uma nação que tinham um encontro com o desenvolvimento e a modernização. Essa se constituiu em sua nova missão: formar uma nação de cidadãos para a pátria.

A figura que se construía em torno do ser professora agora estava embasada em outras ideias. De acordo com Angela Maria de Souza Martins (1996), após os anos de 1946, com o fim do Estado Novo (1937-1945), havia entre os educadores uma esperança em reviver a proposta educacional implementada por Anísio Teixeira no início da década de 1930, posto que se pretendia reconstruir um modelo que garantisse o caráter científico e democrático, principalmente no que se refere à formação de professores.

O professor/a deveria cultivar a curiosidade científica e o interesse humanístico, despertando sua consciência para problemas sociais e morais, possibilitando a formação de um novo/a professor/a primário que unisse espírito democrático e formação científica (MARTINS, 1996). Desse modo Anísio propunha que para se elevar o nível do ensino era necessário investir na formação de professores/as.

Referindo-se às Escolas de Educação de Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro, que vinham desempenhando o preparo do mestre, ele afirma: “Não se tratava, somente, de elevar esse preparo ao nível universitário, para dar ao professor a cultura básica necessária à largueza de vistas e à compreensão do mundo contemporâneo, que deve possuir o educador da infância” (TEIXEIRA, 2007, p. 199).

Diante desses elementos vinha se constituindo outro modo de ser professor/a, alinhado com as novas propostas pedagógicas e com um

novo contexto que se desenhava durante os anos de 1950 e 1960. Nesse sentido os manuais escolares contribuem para compreendermos as exigências a essas representações de professores que vinham se instituindo, principalmente por meio das prescrições feitas para os professores/as de como agir, de como e quais conteúdos trabalhar com os alunos/as, o que ler, entre outras indicações. Todas essas recomendações compunham as prescrições que buscavam delinear um novo modo de ser professor/a e, conseqüentemente, um novo modo de ser aluno/a.

Nessa perspectiva, os manuais escolares contribuíram no processo de construção das novas mentalidades, na medida em que se vivia o entusiasmo da modernização. Todo esse intuito de um novo modo de ser professora primária revela que os manuais, destinados ao aperfeiçoamento das professoras, não eram um simples depósito de conteúdos, mas estavam impregnados de um conjunto de elementos que perpassam o campo do gênero, da moral, da disciplina, que somados constituíam um conteúdo disciplinador e pronto para formar um novo jeito de ser professora.

### **3 MANUAIS ESCOLARES E A CULTURA ESCOLAR: A COLEÇÃO BIBLIOTECA DE ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA PRIMÁRIA, O MANUAL HABILIDADES DE ESTUDOS SOCIAIS E A TRAJETÓRIA DE SUA AUTORA**

Refletir sobre os manuais escolares exige, de certa forma, do/a pesquisador/a um trabalho arqueológico, tanto pela dificuldade na definição do próprio objeto ou pelo simples fato de ter sido por muito tempo um objeto negligenciado pelos/as historiadores/as.

No caso da coleção *Biblioteca de Orientação da Professora Primária* do PABAAE, percebemos certa ausência nas pesquisas sobre os manuais que compõem a coleção, fato esse que causa inquietações visto que o Programa teve como órgãos envolvidos o Ministério da Educação e Cultura, o INEP e uma abrangência nacional.

Os manuais escolares são importantes fontes de pesquisa para o campo da História da Educação, pois nos ajudam a compreender as normatizações das atividades de ensino, presentes no cotidiano escolar, bem como o direcionamento para a construção do comportamento dos/as professores/as e seus alunos/as.

#### **3.1 MANUAIS ESCOLARES E CULTURA ESCOLAR**

A carência de pesquisas sobre livros e manuais escolares é abordada por Choppin (2009), que informa que há um interesse novo pelo patrimônio cultural, devido a sua má conservação e seu constante descarte, raramente inventariado, dificultando o acesso aos pesquisadores. O que na opinião do autor levou a uma problemática nova e até mesmo a um sofisma: "O que é um manual escolar?".

Para compreender a história dos manuais escolares no Brasil é necessário que se recorra à história da escolarização, para perceber o lugar que ele ocupa e como se constitui como um importante objeto da cultura escolar e da cultura material da escola. Revelando muitos aspectos sobre seu tempo, ou seja: como se pensava e como se constituía a educação, seus métodos, o ser professor/a, o espaço do aluno/a, o mobiliário escolar, entre outros. Também, por ser um dos objetos da escola, traz vestígios da cultura escolar dos diferentes contextos educacionais, circunscritos em diferentes épocas.

Choppin (2002) comenta que esses impressos representam para o historiador uma fonte privilegiada, em diferentes questões referentes à educação, à cultura ou às mentalidades, à linguagem, às ciências, seu suporte e produção. "O manual é, realmente, um objeto complexo

dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente despercebidas aos olhos dos contemporâneos” (CHOPPIN, 2002, p. 13).

Choppin nos alerta que os manuais nos dão uma imagem sobre a realidade pedagógica compreendida em sua produção. “O manual funciona assim, ao mesmo tempo, como um filtro e como um prisma: revela bem mais a imagem que a sociedade quer dar de si mesma do que sua *verdadeira face*” (CHOPPIN, 2002, p. 18, grifo meu). Suas imagens não são neutras, suas representações carregam intencionalidades e as impressões de cada época.

A materialidade presente nos manuais escolares está imbricada em diferentes esferas, não apenas nos modos de produção, mas de reprodução/produção e em seu consumo. Constituindo-se assim em uma fonte complexa, onde se faz necessário uma imersão no contexto histórico, não apenas para compreender a sua disseminação, mas como forma de compreensão de sua própria existência. Repleta de ausências, a história dos manuais no Brasil é análoga às mudanças da sociedade.

A produção e disseminação dos manuais escolares só ganham maiores proporções com o estabelecimento da escola pública no Brasil no final do século XIX, ocasionando assim uma consequente ampliação na circulação desses impressos, passando de objeto raro para um importante meio pedagógico e didático, acompanhado de métodos, disciplinas, informações, doutrinas e normas, sendo então instrumentos de uma educação escolarizada.

Anterior aos manuais escolares circulavam o que se convencionou chamar de literaturas de civilidade, como comentam Cristiane Cecchin e Maria Teresa Santos Cunha (2007). Essas literaturas de civilidade tinham como propósito propagar normas de controle das atitudes, funcionavam como auxiliadoras na formação e conformação dos comportamentos que foram convencionados adequados para a nova sociedade. As autoras apontam que a chegada dessas obras no Brasil ocorreu, efetivamente, no século XIX, com a chegada da família real ao país, e tinham como objetivo transmitir um conjunto de regras, baseado na aparência e no bom convívio social.

Estar no mundo, habitar a urbis implica uma comunhão com os outros, o que chamamos civilizar-se em sociedade, ou seja, direcionar o comportamento a uma normatização das atitudes no intuito de moldar posturas, desde a primeira hora do dia até o momento de recolher-se para o descanso. São estes os dispositivos centrais

divulgados nos manuais de civilidade – compêndios utilizados com fins à propagação das regras de conduta percebidas como fundamentais para possibilitar a conformação das normas construtoras de sensibilidades na sociedade moderna que se edificava e consolidava a partir dos finais do século XVIII (CUNHA; CECCHIN, 2007, p. 2).

Os manuais de civilidade constituíam-se em guias de fácil compreensão, repletos de normas necessárias que instruíam para o convívio harmonioso, por meio dos códigos de etiqueta e do controle das emoções, para constituir o que vem a ser a civilização ou o civilizado.

Na Europa, manuais de etiqueta e boas maneiras eram usados desde o século XVI. Corroborando com as ideias de Maria Cecília Barreto Amorim Pilla (2003), os manuais de civilidade possuíam uma linguagem didática, contribuindo para adentrarem rapidamente nas escolas, servindo tanto para a instrução da leitura e escrita quanto para o ensino de bons comportamentos. “No final do século XVII, com o intuito de adestrar os corpos, os manuais impõem uma prática de policiamento nas escolas católicas, transformando os preceitos de Erasmo<sup>29</sup> em um dos instrumentos de uma disciplina sistemática e autoritária” (PILLA, 2003, p. 12).

Reveladores da cultura escolar ajudam-nos na compreensão das práticas escolares; confidentes dos conteúdos didáticos carregam consigo o papel de transmitir saberes e inculcar valores que serão considerados indispensáveis para a sociedade.

[...] além desses conteúdos objetivos cujos programas oficiais constituem a trama, em numerosos países, o livro de classe, veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais,

---

<sup>29</sup> “Erasmo e sua “A civilidade pueril”, publicada em Basileia em 1530, é considerado o primeiro a ter a iniciativa de compilar, com ordem e método, os preceitos de conduta que lhe pareceriam ser mais importantes naquele momento. Como veículo de afirmação e de caracterização do conceito de civilidade, esta obra de Erasmo com o tempo transformar-se-á num imenso sucesso, capaz de influenciar um gênero literário que se afirmará ao longo dos séculos – os códigos de conduta” (PILLA, 2003, p. 8-9).

religiosos, políticos, uma ideologia que o conduz ao grupo social de que ele é a emanção: participa, assim estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude. (CHOPPIN, 2002, p. 14).

Ou seja, os manuais são instrumento de modelos, prática e métodos de aprendizagem, aquele que propõe exercícios ou atividades que têm como objetivo “[...] facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Destinados aos professores/as com o objetivo da instrução escolar, reproduzem tanto um modelo pedagógico que deveria ser seguido como nos fornecem pistas do cotidiano escolar, possibilitando enxergar como seriam essas aulas, quais conteúdos, que metodologias, que recursos pedagógicos a professora possuía, quais objetivos pretendia-se alcançar e o que se esperava do aluno/a atendido. Estabelece assim uma visão da cultura escolar.

Frago (1998) dedica-se a apontar que a cultura escolar é formada pelo:

Conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização. Inclui práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, a história cotidiana do fazer escolar – objetos materiais -, função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento... – e modos de pensar, bem como significados e idéias compartilhadas (FRAGO, 1998, p. 12).

Portanto, Frago (1998) interpreta a cultura escolar como sendo as práticas que expressam o cotidiano da escola, ou seja, como uma composição entre práticas, repertórios e procedimentos do dia a dia escolar.

[...] esses modos de fazer e de pensar - mentalidade, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações - amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e internacionalizados,

servem a uns e outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores, inspetores (FRAGO, 2000, p. 100).

A cultura escolar compõe um movimento onde os objetivos educacionais estavam diretamente ligados às exigências apresentadas pela sociedade de cada época. Sendo necessário estabelecer relações constantes entre o objeto e o contexto em que está inserido, como ressalta Rosa Fátima de Souza (2007, p. 170):

Ao recortar o universo da cultura material especificando um domínio próprio, isto é, dos artefatos e contextos materiais relacionados à educação escolarizada, a expressão não apenas amplia o seu significado reinserindo as edificações, o mobiliário, os materiais didáticos, os recursos audiovisuais, e até mesmo as chamadas novas tecnologias do ensino, como também remete à intrínseca relação que os objetos guardam com a produção de sentidos com a problemática da produção e reprodução social.

Nessa perspectiva, a Nova História Cultural vem se voltando para novos objetos como fonte de pesquisa, artefatos que revelam as marcas das práticas culturais, a materialidade de tais objetos, seus usos e seus suportes. De acordo com, Marta Maria de Chagas de Carvalho (2007, p. 118), “[...] a materialidade desses objetos passa a ser o suporte do questionário que orienta o investigador no estudo das práticas que se formalizam nos seus usos escolares”.

O manual que aqui se pretende analisar apresenta o discurso como forma de comunicação, ou seja, objetos que falam sobre o cotidiano do PABAE: o que se estudava, o que se pretendia ensinar, que currículo se pretendia imprimir, entre tantas outras aproximações possíveis de ser realizadas. Portanto, o manual aqui é compreendido como um artefato escolar carregado de subjetividades, que expressam as relações com o modo de produção da sociedade.

Com intuito de captar aspectos do cotidiano que envolveu o PABAE, nos dedicaremos a explorar adiante a coleção *Biblioteca de*

*Orientação da Professora Primária*, que ao mesmo tempo em que buscou instruir as professoras para aprender as novas metodologias de ensino apresentou propostas claras de atividades modelo, ilustração de esquemas, prescrições de leituras, entre outros.

### 3.2 COLEÇÃO *BIBLIOTECA DE ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA PRIMÁRIA: O MANUAL HABILIDADES DE ESTUDOS SOCIAIS E A TRAJETÓRIA DE SUA AUTORA*

Como já mencionado, um dos principais objetivos do PABAEI era elaborar materiais didáticos para o aperfeiçoamento das professoras primárias, tais documentos intentavam a orientação de práticas e as soluções de problemas de ensino-aprendizagem, principalmente, para resolver o alto índice de evasão e repetência presentes no ensino primário brasileiro.

Durante a organização do Centro Piloto de Minas Gerais, foi criada a Biblioteca do Programa, espaço destinado a reunir todos os livros, revistas, periódicos, utilizados nos cursos de aperfeiçoamentos das professoras. Segundo as autoras Paiva e Paixão (2002), cerca de 10 mil livros sobre moral e pedagogia foram adquiridos.

Além dos livros enviados pelos EUA, também foram feitas algumas aquisições em livrarias de Belo Horizonte, totalizando aproximadamente cerca de 20 mil títulos. O centro reunia vários impressos e abarcava periódicos, textos para crianças, manuais para professores/as e guias curriculares. Além das aquisições foram elaborados novos materiais que tinham por objetivo instrumentalizar as professoras do ensino primário na apreensão de novas técnicas e métodos considerados modernos.

Em 1964 foi criada a *Biblioteca de Orientação da Professora Primária*, que consiste na coleção de manuais contendo conceitos teóricos e exposições metodológicas, com a finalidade de auxiliar as professoras em seus planejamentos e na aquisição das novas técnicas de ensino.

A coleção contou com sete volumes de diferentes áreas. De acordo com as informações contidas no volume analisado, *Habilidades de Estudos Sociais*, foi possível identificar que a primeira edição foi produzida pela Editora Nacional de Direito, sendo que os manuais foram elaborados por especialistas formados no Curso de Educação Elementar oferecido na Universidade de Indiana (EUA). Tal curso teve como objetivo aperfeiçoar as professoras primárias que ministrariam em todo país os cursos de aperfeiçoamento realizados pelo PABAEI. Elaborados

pelas professoras e por técnicos estadunidenses, a coleção teve como resultado os seguintes volumes:

**Quadro 2 – Livros da Coleção Biblioteca de Orientação da Professôra Primária-1965**

Volume	Autor (a)	Editora e Ano da publicação	Numero total de páginas
Ver, sentir, descobrir a Aritmética.	Rizza Araújo Porto com a colaboração de Evelyn L. Bull.	Editora Nacional de Direito, RJ, 1965.	167 páginas
Experiências de Linguagem Oral.	Maria Yvonne Atalécio de Araújo	Editora Nacional de Direito, RJ, 1965.	274 páginas
Formação e desenvolvimento de conceitos.	Maria Luiza de Almeida Couto Ferreira	Editora Nacional de Direito, RJ, 1965.	192 páginas
O que é Jardim de Infância.	Nazira Feres Abi-Sáber	Editora Nacional de Direito, RJ, 1965.	186 páginas
Testes, medidas e avaliação.	Oyara Petersen Esteves	Editora Nacional de Direito, RJ, 1965.	206 páginas
Ciências na Escola Moderna.	Maria José Berutti e Terezinha Nardell	Editora Nacional de Direito, RJ, 1965.	279 páginas
Habilidades de Estudos Sociais.	Maria Onolita Peixoto	Editora Nacional de Direito, RJ, 1965.	186 páginas

Fonte: Elaborado pela autora (2016), com base na coleção *Biblioteca de Orientação da professora primária*.

Abaixo a imagem com as respectivas capas dos manuais que compõem a coleção:

Figura 3 - Coleção Biblioteca de Orientação da Professôra Primária



Fonte: Elaborado pela autora (2016), com base na coleção *Biblioteca de Orientação da Professôra Primária*. Acervo GRUPEHME.

Como mencionado anteriormente, nesta pesquisa tomei como *corpus* documental o manual *Habilidades de Estudos Sociais*, voltado para a disciplina de Estudos Sociais. Segundo a apresentação da autora

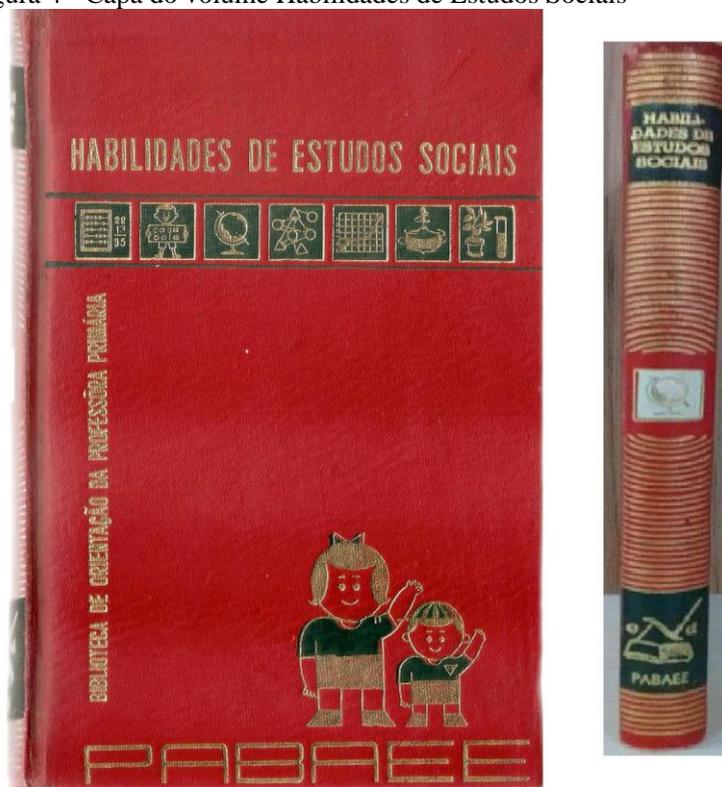
do volume, Maria Onolita Peixoto (1965, p. 185), um dos objetivos do Programa consistia em “produzir ou adaptar materiais didáticos para serem usados no treinamento de professores, e distribuí-los”. Tais objetivos, tanto a sua utilização para o aperfeiçoamento de professores/as quanto a distribuição da coleção nas Escolas Normais e departamentos de educação, demonstram as intencionalidades de divulgação das novas metodologias, consideradas modernas, bem como a própria difusão do PABAE em território nacional.

A coleção como um todo chama atenção devido ao suporte dos volumes que apresentam certa imponência, além de conter textos, esquemas, fotografias com demonstração de metodologias e planejamento para as professoras primárias.

Os manuais possuem capa dura, na cor vermelha com letras douradas, medindo 21,5cm de comprimento por 14 cm de largura. As letras douradas indicam na parte superior a temática do manual. Logo abaixo expõe a sequência de sete figuras que representam cada área de estudo. Cada manual escolar possui a gravação de uma dessas imagens, como por exemplo, a imagem de um ábaco na capa do volume *Ver, sentir, descobrir a Aritmética*, a representação de um menino segurando um abecedário na capa do volume intitulado *Experiências de Linguagem Oral*. Já o volume *Habilidades de Estudos Sociais* é representado por um globo terrestre.

Na posição vertical no lado esquerdo a escrita indica *Biblioteca de Orientação da Professora Primária*. Na parte inferior à direita a imagem representa o que acreditamos ser a professora primária e o aluno, seguindo logo abaixo da inscrição das iniciais do programa. Segue abaixo a imagem do manual *Habilidades de Estudos Sociais*.

Figura 4 - Capa do volume Habilidades de Estudos Sociais



Fonte: Capa do Manual Habilidades de Estudos Sociais. Biblioteca de Coleção da Professora Primária. PABAE. 1965. Acervo GRUPEHME.

Na contracapa do referido manual constam informações sobre a formação da autora. Maria Onolito Peixoto era professora primária e possuía curso de orientadora técnica e administração escolar (pelo Instituto de Educação de Minas Gerais). No PABAE realizou mais dois cursos, de Técnica de Didática de Estudos Sociais e curso de Educação Elementar na Universidade de Indiana - USA.

O manual possui um total de 186 páginas, consta folha de rosto, seguido das informações técnicas. Na página 07 (sete) possui índice com os seguintes temas: 1. *As coisas se constroem porque os homens se unem*; 2. *Introdução*; 3. *Habilidades de Estudos Sociais*; 4. *Habilidades específicas de conteúdo*; 5. *Bibliografia* (numeração minha).

No texto *As coisas se constroem porque os homens se unem*, a autora apresenta o manual como uma ferramenta para compreensão da metodologia e um guia para a disciplina de Estudos Sociais na escola primária. Neste sentido a autora afirma que “a finalidade foi, pois, chamar atenção para ‘habilidade’, uma vez que as atividades podem desenvolver-se de muitas maneiras. Daí porque constitui um livro de sugestões para que possa a professora primária ampliá-las, na medida do possível” (PEIXOTO, 1965, p. 11).

Já na Introdução Maria Onolita faz uma breve historiografia do pensamento geográfico, apontando certo esgotamento tanto da disciplina de Geografia como História como únicas fontes para explicar as relações do meio físico e social a partir do seguinte argumento: “[...] não poderia então a escola primária prender-se apenas aos limites da Geografia e História. Prender-se-ia, sim, aos Estudos Sociais, expressão abrangente em natureza e variedade em objetivos” (PEIXOTO, 1965, p. 17).

Ainda na introdução, em um subtítulo intitulado *Exigência da Época*, a autora argumenta que a Ciência e a Tecnologia vêm modificando as condições de vida das sociedades, rompendo distâncias tanto em relação aos meios de transporte como também como os meios de comunicação, entretanto “os homens nem por isso se fizeram mais próximos e mais amigos uns dos outros” (PEIXOTO, 1965, p. 18).

Nesse sentido cumpre à escola, segundo ela, “Educar para a Democracia” baseando a educação para a convivência mútua, harmônica, pautada na cooperação e na responsabilidade social. “A escola Moderna cogita, hoje, dessa educação, mais do que nunca” (PEIXOTO, 1965, p. 19).

Em relação aos referenciais teóricos, a autora apresenta a defesa da disciplina de Estudos Sociais baseada na obra de John Michaelis. Para ela:

Dentre alguns educadores e sistematizadores dos últimos anos, salienta-se John Michaelis, que fundamenta um programa de Estudos Sociais mostrando implicações históricas, sociológicas, antropológicas, geográficas, econômicas, cívicas e políticas no estudo de um caso, ou seja, de uma área de estudo. (PEIXOTO, 1965, p. 17)

John Udell Michaelis aparece como uma importante referência para a autora na abordagem de Estudos Sociais. Pode-se inferir que a relação de Peixoto com o autor ocorreu possivelmente com a realização

do curso nos EUA e as discussões que vinha se fazendo nos Estados Unidos sobre a disciplina. Entre as obras de John Udell Michaelis traduzidas para o português, e amplamente utilizadas entre as décadas de 1950 a 1980 no Brasil, então *Estudos Sociais para crianças numa democracia* (1950) e *Estudos Sociais para as Crianças* (1980).

O manual *Habilidades de Estudos Sociais* é composto por um único capítulo que se divide em duas partes, intituladas: *Habilidades de Estudos Sociais* e *Habilidades Específicas de Conteúdos*. Na primeira parte constam as habilidades específicas que devem ser desenvolvidas pela disciplina, sendo que para a autora as habilidades sociais são uma das principais tarefas da escola primária:

[...] partilhando ideia que as crianças aprenderão, na escola o valor da cooperação e da responsabilidade, e necessidade da tolerância e respeito pelas opiniões e ideias dos outros, a compreensão de aceitação de críticas, o uso do pensamento crítico, etc (PEIXOTO, 1965, p. 28).

Nesta parte a autora enfatiza diversas vezes a importância da escola como lugar de socialização das crianças, e considera que a escola do passado não dava oportunidade para as crianças se relacionarem. Para ela, a escola precisa promover dois aspectos no campo do desenvolvimento social, sendo eles a “aprendizagem social” e/ou “socialização”.

Com o objetivo de possibilitar momentos que garantissem a socialização das crianças, a autora propõe algumas metodologias, como: troca da experiência ou hora da atividade (*Sharing time*). Chama a atenção expressão *Sharing time*, junto ao título, referindo-se aos “momentos de socialização”, “tempo de compartilhar”, demonstrando a transposição das ideias importadas dos EUA.

Sobre essa metodologia, Maria Onolita Peixoto (1965) comenta que a professora pode destinar um momento de cada aula para as crianças conversarem sobre um determinado objeto, gravura, organizando-as em círculo e propondo que cada dia uma criança apresente-os. Na figura abaixo essa metodologia é apresentada.

Figura 5 - *Sharing time*



Fonte: (PEIXOTO, 1965, p. 35) Título Hora de Surprêsa – Nessa troca de experiências as crianças vivem dentro de um clima espontâneo, várias habilidades sociais. Que habilidades seriam essas?

Podemos observar por meio da imagem acima que o processo de aprendizagem está muito mais baseado na participação do/a aluno/a, diferente do que se vivia na educação tradicional. A forma como as crianças estão organizadas em círculo nos dão indícios de uma ruptura com a Escola Tradicional, onde as carteiras eram quase sempre fixas e conjugadas, de forma a organizar os/as alunos/as em fila, obrigando-os a olhar sempre para frente, para a direção dos elementos considerados mais importantes da sala de aula, o/a professor/a e o quadro negro.

Ainda podemos observar cadeiras individuais possibilitando mobilidade dos alunos/as para que escolham seus assentos e para que possam realizar atividades em grupo. Além de permitir a organização da sala de diferentes formas, pode significar o rompimento com as aulas somente expositivas tão utilizadas na Escola Tradicional. Para essa metodologia a autora prescreve as seguintes recomendações:

Para que a experiência seja bem sucedida, é conveniente, nas primeiras vezes, que a professora converse, previamente, de modo informal, com o aluno em torno de seu animalzinho de estimação que quer mostrar, do livro de histórias que ganhou, do brinquedo que quer trazer à classe, a fim de estimular a criança para querer falar sobre

o que sabe, orientá-la sobre os aspectos mais precisos e interessantes do assunto, de modo a aproveitarem todos, realmente, de uma situação de aprendizagem (PEIXOTO, 1965, p. 34).

Tais aspectos eram entendidos como inovações pedagógicas que permitiriam uma formação global, que não estava centrada apenas no conteúdo, no intelecto, mas sim em aspectos sociais como a formação da personalidade. Nessa proposta a professora não é o centro, ela está apenas mediando, passando a centralidade para os alunos, que guiados por seus professores realizam novas descobertas.

Na mesma perspectiva, a autora ainda apresenta outras prescrições de atividades, sendo assim denominadas: *Planejamento de professora e alunos, Dramatização Espontânea, Atividade com material, Discussão informal, Construção de Materiais, Experiências da Comunidade, Experiências relacionadas.*

Já na segunda parte do manual, intitulada *Habilidades Específicas de Conteúdo*, Maria Onolita apresenta uma proposta metodológica para o ensino da disciplina, baseada nas perguntas: COMO, POR QUE, ONDE, QUEM E O QUE, a fim de atender diferentes propósitos dos Estudos Sociais. Segundo ela, o sucesso dos objetivos das *Habilidades de Estudos Sociais* deve-se à aquisição de informações, que podem ser obtidas a partir de uma diversidade de pesquisas e atividades:

1. através do uso de variados materiais de leitura;
2. através de materiais especializados – instrumentos específicos de Estudos Sociais; mapas e globos;
3. através de uso de materiais que não requeiram leitura – excursões, entrevistas e outros recursos da comunidade;
4. através de outros materiais audiovisuais; filmes, disco, etc (PEIXOTO, 1965, p. 63-64).

Esta parte do manual ainda apresenta instruções específicas para a professora sobre metodologias e conteúdos que devem ser ministrados na disciplina de Estudos Sociais, como por exemplo realizar pesquisas em livros, aprender a procurar em índice, resumir ideias e organizá-las em forma de esquema, além de abordar sobre o uso da biblioteca.

Pode-se perceber que existia uma preocupação em instruir as professoras por meio de práticas pedagógicas e sugestão de atividades,

que remete à reflexão realizada por Trevisan e Pereira e apresentada por Cunha (2013):

[...] os manuais escolares funcionaram como manuais de profissionalização, que visavam divulgar certos saberes científicos e pedagógicos e fundar práticas profissionais em conformidade com os programas oficiais, a fim de orientar - em sua formação e atuação profissional - os futuros professores e aqueles que já estavam em serviço, em consonância com a proposta oficial vigente em cada momento histórico, cuja apresentação em forma prescritiva tinha como principal função ser útil na vida profissional.

Mais do que um manual para o ensino de Estudos Sociais, podemos afirmar que o artefato em questão pretendia ser um dispositivo para instruir prescrições para um novo modelo educacional, a fim de atender os objetivos que se esperavam da educação nesse período.

Outro aspecto que podemos observar é em relação à bibliografia adotada pela autora: grande parte dos livros, boletins e folhetos consultados são estrangeiros, sendo poucos brasileiros. No quadro que segue são apresentadas algumas obras utilizadas pela autora.

Quadro 3 – Bibliografias Consultadas – Manual Habilidades de Estudos Sociais 1965

Autores/as	Obras
Abrams, H. W.	World Geography
Baxter, Berenice.	Harr Wagner Publishing Co.
Conningham, Ruth	Understanding Group Behavior of Boys and Melhoramentos
Hanna, Lavone A.	Unit in the Elementary School
Michaelis, John U.	Social Studies for Children I a Democracy
Preston, Ralph C.	Teaching Social Studies in the Elementary School
Rand Mcnelly & Co.	Map and Globe Usage
Werner, Elza Jane	The Golden Geography
Wesley, Edgar Bruce	Teaching Social in the Elementary

Fonte: Elaborado pela autora (2016), com base no livro de Maria Onolita Peixoto (1965).

É possível perceber que na composição do manual houve uma escolha cuidadosa das imagens, gráficos e esquemas visuais, a fim de propor um guia prático de planejamento para as professoras primárias.

É possível supor que essa composição não foi realizada apenas pela autora, mas por outros agentes, como a equipe técnica do Programa e a editora. Segundo Circe Bittencourt (2013, p. 74):

A questão da ilustração dos livros está relacionada, assim, aos aspectos mercadológicos e técnicos que demonstram os limites do autor do texto quando observamos os livros também como objeto fabricado. A diagramação e a paginação dos livros são estabelecidas por um profissional especializado e, dessa forma, os caracteres, a dimensão, as cores das ilustrações enfim são decisões de técnicos, de programadores visuais, sendo que o autor, pouco ou nada interfere, na

maior parte das vezes, na composição final do livro.

Portanto, o trabalho de composição do manual Habilidades de Estudos Sociais, como a própria autora indica, foi fruto do trabalho coletivo, com o auxílio de técnicos especialistas do PABAEE, vindos dos EUA, nesse sentido as decisões editoriais não foram apenas da autora, e sim do trabalho de diversos autores com múltiplos olhares.

Conforme aborda Chartier (1992, p. 220), o autor não é autor sozinho, os livros “são manufaturados por copistas e outros artesões, por técnicos e outros engenheiros, por máquinas impressoras e outros tipos de máquinas”, passa por algumas pessoas que de uma forma ou outra acabam deixando suas marcas. Nesse processo, autoria, edição e confecção acabam se mesclando. Sobre esse tema Chartier (2001, p. 219) ainda problematiza:

Em contraste com a representação do texto ideal e abstrato – que é estável por ser desvinculado de toda materialidade, uma representação elaborada pela própria literatura – é fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até seu leitor.

Nesse sentido, é possível afirmar que a produção do texto está articulada a um projeto textual e gráfico, carregada de intencionalidades, desde seu planejamento a sua reprodução. Portanto, é possível inferir que os manuais elaborados pelo PABAEE, construídos por professoras vindas dos Estados Unidos e com o auxílio da equipe técnica do PABAEE, ressoavam o pensamento da escola norte-americana tanto em sua elaboração como na escolha dos temas, na proposição das atividades, nos gráficos, nas imagens, resultando assim na construção de textos que não podem ser analisados fora dessa materialidade que os compõem. Apoiada nas ideias de Chartier (2001) é possível constatar que esse processo deve levar três polos, o próprio texto, o objeto que comunica e o ato que o apreende.

Outro aspecto a se analisar é a circulação. De acordo com Edson Luiz Saturnino (2005), é preciso considerar que os materiais culturais não circulam em um campo restrito a públicos específicos, percorrem caminhos diversos, espalham-se e propagam-se, muitas vezes adquirindo novos significados.

Nesse sentido, destaco a circulação de conhecimentos educacionais, nesse caso em específico a transferência de saberes pedagógicos dos Estados Unidos para o Brasil. Inspirada na pesquisa de Klaus Ditttrich (2013), intitulada “As exposições universais como mídia para a circulação transnacional de saberes sobre o ensino primário na segunda metade do século XIX”, trago o conceito de “circulação transnacional dos saberes pedagógicos” apresentados pelo autor para demonstrar a circulação dos pensamentos educacionais durante os anos do convênio entre os dois países.

Neste contexto as professoras realizam cursos de aperfeiçoamento na universidade de Indiana, EUA, e, posteriormente, procuravam difundir os novos conhecimentos por meio dos cursos oferecidos pelo PABAAE em território brasileiro. Considero, no entanto, que essas comunicações educacionais não ocorriam de forma direta a partir de um movimento de transmissão e recepção. Nesse percurso podemos considerar que havia diferentes apropriações realizadas pelas professoras nesse processo onde possivelmente ocorria a reinterpretação dos assuntos propostos nos cursos e manuais oferecidos.

Chama ainda atenção a relação da autora com seus/as leitores/as expressa no texto, é composta por um diálogo direto com a professora primária, sempre com saudações diretas, indicações e recomendações com o intuito de orientar e normatizar técnicas e metodologias que deveriam ser aprendidas pelas professoras com o objetivo de alcançar um alinhamento do ensino elementar brasileiro com o modelo americano.

Mesmo com tanto cuidado, tanto no diálogo com a professora quanto na própria construção do texto, com a escolha das imagens e imponência da capa dura em vermelho e o letreiro em dourado, é importante considerar para o que nos alerta Chartier (2001, p. 213), ou seja, que por mais que existam diferentes formas para garantir uma determinada compreensão do texto “o leitor é sempre visto pelo autor como necessariamente sujeito a um único significado, a uma interpretação correta e a uma leitura autorizada”, entretanto não há uma leitura única, mas sim inúmeras formas de compreender o texto.

A respeito disso Chartier (1992) comunica que é necessário fazer uma distinção entre dois tipos de aparatos: nas formas e estratégias de escritas expressas nas intenções do “autor” e nos processos de manufatura do livro ou na publicação, que por decisões editoriais podem desviar as expectativas do autor.

Assim, instigada por Chartier passo a refletir sobre as intencionalidades da autora Maria Onolita Peixoto em sua obra,

entendendo que ela não foi autora sozinha. Obra essa que não tinha como objetivo apenas comunicar, mas deixar marcas para serem lembradas e colocadas em prática de acordo com suas prescrições. Nesse sentido, acredito ser importante conhecer a autora e sua trajetória no PABAE.

### **3.2.1 Professora primária como intelectual: a trajetória de Maria Onolita Peixoto**

Inspiração nos estudos propostos pelas autoras Angela de Castro Gomes e Patrícia Santos Hansen (2016) referentes a intelectuais mediadores e mediação cultural, considero Maria Onolita Peixoto como intelectual mediadora, tendo em vista sua intensa atuação no PABAE. Ela estava empenhada na tarefa da pesquisa, formação e produção de novos conhecimentos, circulando por diferentes espaços, da sala de aula à elaboração de materiais didáticos, da circulação entre os professores/as ao contato com técnicos educacionais, gerentes e supervisores educacionais.

Intelectual mediador, como apresentam Gomes e Hansen (2016), é compreendido como um sujeito que atua na produção de conhecimentos e na comunicação de ideias, podendo estar vinculados ou não à intervenção político-social. Muitas vezes identificados como intelectuais de menor circulação, assim considerados menos importantes:

Uma caracterização que as formulações de praticantes da história dos intelectuais querem recusar, afirmando que os mediadores culturais são intelectuais cujas práticas culturais e projetos políticos têm especificidades, mas não menos valor (GOMES; HANSEN, 2016, p. 29).

Entretanto, podem ser considerados como personagens estratégicos das políticas que representam, como divulgadores (produção/circulação/apropriação/comunicação) de novas ideias, novos modelos pedagógicos, como representantes da modernização em diferentes segmentos onde se inserem.

Maria Onolita Peixoto pertencia ao corpo docente no estado de Minas Gerais como membro efetivo do PABAE, atuando principalmente como técnica de Didática de Estudos Sociais. Para

trabalhar nesse cargo realizou especialização na área de Estudos Sociais nos anos de 1956/1957 na Universidade de Indiana (Estados Unidos).

De acordo com França e Leite (2013), Peixoto também atuava como orientadora educacional, pois havia realizado o curso de orientadora técnica e Administração Escolar no Instituto Educacional de Minas Gerais. Além de ser técnica de Didática de Estudos Sociais do PABAE, onde atuava ministrando cursos de aperfeiçoamento para outros professores/as. Para atuar nesse cargo Peixoto realizou aperfeiçoamento, o Curso de Educação Elementar na Universidade de Indiana (Estados Unidos).

Após a sua chegada dos Estados Unidos, em dezembro de 1957, onde havia realizado cursos de aperfeiçoamento, juntamente com 13 professores/as brasileiros/as, Maria Onolita passou a ministrar cursos de formação de professores, envolvendo-se também em outras atividades do Programa. Assumiu responsabilidades com o planejamento curricular, além de fazer parte de uma equipe de especialistas do PABAE que realizou viagem ao nordeste do Brasil, entre o período de 30 de novembro e 6 de dezembro de 1958, com o objetivo de divulgar o PABAE. Durante essa viagem também atuou como redatora dos relatórios enviados à Secretária de Educação de Natal (Rio Grande do Norte) (FRANÇA; LEITE, 2013).

De acordo com Paiva e Paixão (2002), além das professoras recém-chegadas dos Estados Unidos, alguns técnicos norte-americanos vieram ao Brasil para auxiliar na construção dos centros de demonstração. A imagem que segue é de um dos técnicos em Estudos Sociais do PABAE do Ponto IV, John E. Searles, que foi destinado ao Brasil com o objetivo de compor a equipe e ajudar na formação das professoras responsáveis pela área de Estudos Sociais no PABAE.

Figura 6 - Técnico em Estudos Sociais do PABAEE



Fonte: Arquivo Público Mineiro. Título: John E. Searles, Técnico em Estudos Sociais do PABAEE do PONTO IV com a família no aeroporto da Pampulha (s/d).

De acordo com Paiva e Paixão (2002), durante o segundo semestre de 1959 começaram a ocorrer cursos de aperfeiçoamento com duração de um semestre, sendo organizados em duas etapas, a primeira fase era destinada às áreas de Aritmética, Ciências, Estudos Sociais e Língua Pátria. No mesmo ano, entretanto, no segundo semestre foi acrescido o curso de Currículo – Supervisão. Tais formações receberam o nome de Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Escolas Normais (CAPPEN).

O CAPPEN, objetivando dar ao professor da escola normal um conhecimento geral de todas as metodologias dos conteúdos de ensino primário, oferecia um menor nível de especialização nas áreas que tinham sido objeto de opção como específica. A estrutura básica dos cursos sofreu alteração em anos posteriores. As disciplinas das metodologias especiais dos conteúdos do curso primário eram desenvolvidas incluindo a observação de aulas práticas no Grupo Escolar de

Demonstração no Instituto de Educação, nas turmas cujos professores recebiam orientação do PABAE (PAIVA; PAIXÃO, 2002, p. 118).

No ano de 1967 Maria Onolita Peixoto participou da Comissão de Especialista responsável pela seleção de livros para compor as “Bibliotecas - Amostra”, implantadas pela Comissão de Livros Técnicos e Didáticos (COLTED<sup>30</sup>). Os relatórios sobre a avaliação dos livros seguiam as renovações pedagógicas, baseadas nas orientações curriculares brasileiras dos anos de 1960 que sofreram grandes interferências do PABAE (SOUZA, 2008). Também em “1970, coordenou a edição da revista *Criança e Escola*, publicada pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro (CRPEJP)” (FRANÇA; LEITE, 2013, p. 156), localizado no estado de Minas Gerais.

Pode-se perceber que nesse período ocorriam inúmeras campanhas educacionais, que tinham como objetivo intervir em direção a um novo projeto educacional brasileiro, por meio dos convênios e campanhas pode-se inferir que as estratégias eram as mais diversificadas. Entretanto, surgem algumas indagações: será que essas campanhas atingiram os objetivos esperados? Cumpriram seus objetivos em relação à aceitação e apropriação das novas ideias pedagógicas pelos/as professores/as?

Em relação à viagem ao nordeste, como teria sido de fato a recepção dos professores/as à visita de técnicos educacionais do PABAE, quais as condições materiais as escolas nordestinas dispunham para se adaptar às orientações prescritas pelo Programa? Será que o que as professoras tinham aprendido nos Estados Unidos daria certo aqui, em meio a tantas diversidades?

É possível identificar Maria Onolita Peixoto como intelectual mediador atuando na mediação cultural, na rede de sociabilidade que foi

---

<sup>30</sup> Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), foi instituída pelo Decreto nº 59.355, em 4 de outubro de 1966. Em 6 de janeiro de 1967, foi firmado o convênio entre o Ministério de Educação e Cultura, o Sindicato Nacional dos Editores de Livros e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (MEC/SNEL/USAID), com o objetivo de disponibilizar cerca de 51 milhões de livros aos estudantes, num período de três anos, em todo o território nacional. O programa da COLTED compreendia a distribuição de livros às bibliotecas escolares em seus três níveis de ensino: o primário, o secundário e o superior (KRAFZIK; PAIVA, 2006, p. 9).

sendo constituída ao longo de sua formação no PABAE, tanto em suas participações individuais como coletivas.

[...] esse intelectual muitas vezes ocupa um cargo estratégico numa instituição cultural, pública ou privada, numa associação ou organização política, ou atua desde um lugar privilegiado numa rede de sociabilidades, de onde protagoniza projetos de mediação cultural de enormes impactos políticos (GOMES; HANSEN, 2016, p. 19).

Sendo assim, é possível afirmar que Maria Onolita Peixoto, mesmo com poucas informações sobre sua trajetória, foi uma intelectual mediadora, ora atuando como técnica de didática de Estudos Sociais, ora atuando como formadora nos cursos de aperfeiçoamento, ora investindo nas pesquisas educacionais, se dedicando na produção da coleção *Biblioteca de Orientação à Professora Primária* como na autoria do volume *Habilidades de Estudos Sociais*. De acordo com Gomes e Hansen (2016), estudar os intelectuais mediadores é observá-los, muitas vezes, com o acúmulo de diversas funções ao longo de sua trajetória profissional.

Ainda que nos faltem pistas sobre a vida da autora que permitam conhecer mais detalhes sobre a sua produção intelectual, conseguimos perceber que a circulação de Maria Onolita Peixoto na cidade de Belo Horizonte, em seu estado Minas Gerais e também por outras regiões brasileiras demonstra sua atuação como professora intelectual de sua época, empenhada na tarefa de pesquisadora, mas também na difusão do conhecimento e suas ideias.

Além de sua contribuição no Programa nas questões organizacionais, com a difusão do PABAE, Maria Onolita Peixoto também contribuiu para a consolidação e a difusão da disciplina de Estudos Sociais, visto que esta passava por embates teóricos.

#### 4 A DISCIPLINA DE ESTUDOS SOCIAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO E OS PRECEITOS DE CIVILIDADE CONTIDOS NO MANUAL *HABILIDADES DE ESTUDOS SOCIAIS*

Realizar estudos na área da manualística implica analisar pequenos fragmentos que formam uma totalidade repleta de sujeitos e representações, sobretudo quando o manual em questão é objeto/fonte e parte integrante de um projeto repleto de intencionalidades, que se insere no contexto da Guerra Fria, nos anos em que se “respirava” a cultural do “*american way of life*”<sup>31</sup>. No mesmo cenário em que o entusiasmo do pensamento intelectual norte-americano ganha força no Brasil, em meio às mais novas discussões, surge o pensamento de John Udell Michaelis<sup>32</sup> para a disciplina de Estudos Sociais, e que ganha maior proporção com os programas de assistência entre o Brasil e os Estados Unidos como o próprio PABAE.

Motivada por compreender o ensino da disciplina de Estudos Sociais como discurso que quer incutir valores e normas de civilidade, concordo com Aldaíres Souto França e Juçara Luzia Leite (2013) que as representações de Estudos Sociais não se trataram de um movimento

---

<sup>31</sup> *American way of life* ou estilo de vida americano, mundo propagandeado nos anos da Guerra Fria, utilizados pelos meios de propaganda para demonstrar que o modelo norte-americano era superior ao socialista soviético.

<sup>32</sup> John Udell Michaelis nasceu em Merino, Colorado, nos Estados Unidos, em 1912. Em 1945, tornou-se um professor na Faculdade de Educação, em Berkeley, na Califórnia. Também ingressou na Associação Nacional de Educação, da *American Educational Research Association*, o Conselho Nacional para os Estudos Sociais, da Associação de Supervisão e Desenvolvimento Curricular, o Conselho Nacional de Professores de Inglês e do Conselho Nacional de Educação Geografia. A partir de 1951 passou a exercer uma influência em âmbito internacional ao dirigir a delegação norte-americana na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Também serviu na *United States Department of State* no Líbano, Filipinas, Birmânia e Equador, o que contribuiu para a sua produção bibliográfica de cunho multicultural e o interesse pela promoção de uma cultura de respeito aos direitos democráticos como base fundamental para o convívio humano. Entre as obras de John Udell Michaelis, traduzidas para o português e apropriadas pela cultura escolar, nas décadas de 1950, 1960 e 1970: “Estudos Sociais para crianças numa democracia” (1970). (FRANÇA; LEITE, 2013, p. 3 e 4).

único e homogêneo, mas de movimentos múltiplos, propomos analisar o manual *Habilidades de Estudos Sociais*.

Dessa forma, o objetivo neste capítulo não consiste em realizar uma análise profunda da disciplina de Estudos Sociais, suas diferentes vertentes e os embates entre os intelectuais que influenciaram a sua emergência no currículo escolar, mas sim compreender o contexto em que a disciplina chega ao Brasil e os anos em que é produzido o manual foco deste trabalho. Busco ainda lançar algumas aproximações entre os pressupostos de boas maneiras e civilidade e as relações conectadas entre o programa e a disciplina de Estudos Sociais, no contexto dos anos de 1950 e 1960. Parto do princípio de que a disseminação e leitura do manual “[...] não se tratou de uma simples transposição de ideias, mas de apropriações inventivas, distintas e imbricadas” (FRANÇA; LEITE, 2013, p. 49).

#### 4.1 A DISCIPLINA DE ESTUDOS SOCIAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO

De acordo com Beatriz Boclin Marques dos Santos (2012), o aceno inicial que propunha a disciplina de Estudos Sociais no campo do currículo escolar no Brasil começa no final da década de 1920, com o movimento da Escola Nova. Os escolanovistas proporcionaram grande parte das discussões que resultariam no próprio percurso da disciplina.

Os estudos de Elza Nadai (1988) contribuem, de forma significativa, para a compreensão do caminho da disciplina de Estudos Sociais como área de ensino. De acordo com a autora, sua implantação passou por diferentes momentos, como: a) nos anos de 1930 com a influência pragmática norte-americana; b) os anos de 1950 e 1960 no contexto da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024, de 20.12.1961; c) nos anos de 1970 no contexto do golpe civil militar de 1964 com as reformas do ensino; d) nas décadas 1980 com o movimento de resistência contra sua implantação. Sobre isso a autora destaca que:

Inúmeros autores têm chamado a atenção para as marcas de indefinição e amplitude que têm caracterizado sua existência, como área de ensino, desde que, pela primeira vez, foi utilizada a expressão **Estudos Sociais**: provavelmente, em 1983, no **Report of the Committee of Ten of the National Education Association**. A partir daí, os Estudos Sociais vincularam-se à pedagogia norte-

americana, embora nem sempre com o mesmo significado ou ocupando igual papel no currículo. Pode-se, pelo menos, arrolar três projetos que vêm caracterizando o campo dos Estudos Sociais, nem sempre complementares ou guardando relações de sucessão e reciprocidade. Eles estão, muitas vezes, imbricados uns nos outros, a tal ponto que são confundidos e identificados como único, sobretudo a partir dos anos trinta (NADAI 1988, p. 2, grifo da autora).

Nas afirmações de Nadai (1988), durante os anos de 1930 a disciplina ganhará grande expressão, em meio às políticas de superação da Grande Depressão, com o projeto de New Deal, instituído por Franklin D. Roosevelt, e vinculado a um projeto dominante de Estudos Sociais para as escolas americanas. Propunha-se trabalhar na formação para a vida democrática, para o cultivo de bons cidadãos, fortalecidos no patriotismo e na democracia americana. “Entretanto, a ênfase maior recai sempre na história nacional e nos americanos ilustres que são tomados como referência e projetados como modelos a serem seguidos na formação do futuro cidadão” (NADAI 1988, p. 3).

No início dos anos de 1930 ocorre certo entusiasmo com a escola pragmática norte-americana. Nesse período o Brasil começa a realizar suas primeiras discussões sobre a disciplina de Estudos Sociais, projeto que influenciou a disseminação do pragmatismo estadunidense alinhado com as ideias de John Dewey (SANTOS 2012).

Os expoentes brasileiros da Escola Nova, signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) – Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo, Delgado de Carvalho, entre outros – trouxeram para o Brasil os estudos do filósofo e educador norte-americano John Dewey (1859-1952). As ideias de Dewey deixaram marcas no pensamento educacional brasileiro, como a concepção de que o ensino deve articular-se com a realidade em que vive o estudante (SANTOS, 2012, p. 3).

Para os escolanovistas os Estudos Sociais tinham como proposta aproximar os jovens do contexto social no qual estavam inseridos, rompendo assim com as disciplinas que eram consideradas ultrapassadas

por conta de seus métodos tradicionais e que não mais contribuíram com a sociedade brasileira em pleno processo de desenvolvimento.

Para Nadai (1988), a proposta de Estudos Sociais estava baseada na crença na contribuição harmoniosa do equilíbrio entre todos os indivíduos para o bem comum da sociedade, pautada na cooperação individual em prol do coletivo. Sendo que “estes processos de cooperação, interdependência, integração são destacados, igualmente, como sustentadores das relações entre indivíduos, etnias, nações e países” (NADAI, 1988, p. 6).

Nesses anos o argumento utilizado foi o de que a nova disciplina conseguiria ter maior amplitude e flexibilidade com os temas deixados de lado por outras disciplinas consideradas pouco atraentes, como História e Geografia:

A História e a Geografia, de certa forma, por conterem, na própria definição, a delimitação do objeto, embora aparentemente ainda impreciso, não ofereciam condições de maleabilidade suficientes para o trabalho interdisciplinar em direção aos objetivos defendidos. A delimitação do campo era por demais rígido. Ao mesmo tempo, tornando o conjunto das Ciências Humanas o suporte dos Estudos Sociais, era possível apropriar-se da contribuição de cada uma delas, o que beneficiaria, segundo eles, de imediato, as crianças, pois "alargam-se os campos de trabalho, interpretam-se tópicos de disciplinas diferentes; multiplicam-se as interdependências e apagam-se, também, as delimitações precisas" (NADAI, 1988, p. 6).

Aproximando-me do conteúdo do manual de *Habilidades de Estudos Sociais*, tomo as palavras da professora Maria Onolita Peixoto, autora do referido material:

Hoje, Estudos Sociais podem ser definidos como sendo o estudo do homem e de todos os seus problemas nas suas relações com outros homens e com o seu ambiente. Segundo John Michaelis, os Estudos Sociais “são estudos concernentes às pessoas e sua interação com meio físico e social; são estudos que tratam das relações humanas”. Como apresentar um assunto tão complexo à

capacidade infantil? De que forma seriam vistos os variados problemas envolventes do homem num programa da Escola Primária? Estas e outras seriam perguntas a pedir solução. Dentre alguns educadores e sistematizadores dos últimos anos, salienta-se John Michaelis, que fundamenta um programa de Estudos Sociais mostrando implicações históricas, sociológicas, antropológicas, geográficas, econômicas, cívicas e políticas no estudo de um caso, ou seja, de uma área de estudo (PEIXOTO, 1965, p. 17).

O conteúdo dos Estudos Sociais apresentado ao Brasil estava relacionado à formação da “cidadania e à vida em comunidade”, influenciados principalmente por John U. Michaelis e preservados por meio dos programas entre Brasil e Estados Unidos. Tanto a proposta da disciplina de Estudos Sociais quanto o PABAAE em si representavam ideias inovadoras para a época, entretanto não estavam desvinculados de objetivos maiores, dentro da própria lógica capitalista, os Estados Unidos estavam defendendo seus interesses, de dominação pacífica pela via cultural.

Imbuído no ideário de Michaelis, no qual o aluno deve se tornar uma pessoa democrática cujo comportamento seja guiado por valores democráticos e, ainda, “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” (NADAI 1988, p. 4). Para Michaelis (1963, p. 13), o objetivo dos Estudos Sociais:

É proporcionar experiências que ajudem cada criança a viver **eficientemente** na nossa sociedade democrática. Nesta sociedade, espera-se que a influência recíproca entre os **indivíduos** seja de molde a que cada um possa realizar suas mais altas potencialidades e, ao mesmo tempo, contribuir para o melhoramento do grupo. Com isso, a criança deve contribuir em conhecimentos, compreensão, habilidades, atitudes e **apreciações** dentro das linhas de comportamento (grifos meus).

Nesse contexto, é bem provável que o modelo norte-americano ressoava na educação brasileira não só no aspecto teórico como principalmente no ponto de vista social, pois essas mudanças estavam

ancoradas em uma democracia liberal, que não implicava questionar as desigualdades sociais, muito menos a inclusão de todos os segmentos nas decisões mais importantes na vida do país.

De acordo com Libâneo (1995), a pedagogia liberal sustenta a ideia de que escola possui a função preparatória para o desempenho dos papéis sociais, ou seja, os alunos/as deveriam adaptar-se às normas vigentes da sociedade. Segundo o autor, a tendência liberal dá ênfase aos aspectos culturais e esconde as diferenças de classe, além de defender a igualdade de oportunidades.

O que seria “viver eficientemente” na “sociedade democrática”? Parece-nos que essa prerrogativa é colocada sob responsabilidade do “indivíduo”, ou seja, a ideia de que dentro do modelo capitalista todos podem alcançar o sucesso, todos são responsáveis, as mesmas condições são dadas a todos igualmente, tudo é uma questão de mérito.

Segundo Nadai (1988), conduzido por tal ideário os Estudos Sociais foram introduzidos no currículo da escola elementar do Distrito Federal na gestão de Anísio Teixeira, quando estava à frente da Secretaria da Educação e Cultura do Distrito Federal. Em 1934, sob manifestação de Anísio é criado um Programa de Ciências Sociais para a escola elementar (em funcionamento até 1955). Este é reeditado e volta sob o título de Estudos Sociais na Escola Elementar, durante os anos 1960. Ainda afirma a autora: “[...] quando, com pequenas modificações, foi incorporado à Biblioteca do Professor Brasileiro, no Programa de Emergência do Ministério da Educação e Cultura, à frente do qual, encontrava-se, então, o professor Darcy Ribeiro” (NADAI, 1988, p. 4).

Segundo a geógrafa Nídia Nacib Pontuschka (1994), nos anos de 1950 a Geografia como outras áreas de conhecimento passava por crises decorrentes na busca de novos paradigmas. De acordo com a autora, nesses anos o planejamento econômico passou a ser visto como uma saída, com a aplicação das novas tecnologias, em um período em que a realidade se tornava cada vez mais complexa com a acentuação da urbanização e do surgimento das áreas metropolitanas. A agricultura sofreu modificações com a industrialização e a mecanização em várias partes do país.

As realidades locais, paulatinamente, tornaram-se elos de uma rede articulada em nível nacional e mundial, ou seja, cada lugar deixou de explicar-se por si mesmo como produto de uma relação (dialética) histórica entre o homem vivendo em

sociedade o meio natural transformado em meio geográfico por esses mesmos homens. (PONTUSCHKA, 1994, p. 46)

O espaço geográfico mundializado tornou-se complexo e assim as metodologias até então propostas pela Geografia Tradicional não eram capazes de acompanhar tamanha complexidade. Tais efeitos ocasionaram o acirramento dos debates acadêmicos em busca de novos paradigmas teóricos para a Geografia. Na década de 1970, enquanto esses debates se acirravam no campo acadêmico, a escola pública de 1º e 2º graus enfrentava um problema decorrente da legislação oficial: a criação de Estudos Sociais com a intenção de eliminar gradativamente a História e a Geografia do currículo (PONTUSCHKA, 1994).

No final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, embalados no contexto do golpe civil militar de 1964 e nas reformas do ensino, intensificam-se os movimentos de resistência contra sua implantação. Se por ora os Estudos Sociais estavam ligados ao pensamento progressista educacional, chegando a incorporar práticas inovadoras, em outro momento assumiu uma política antidemocrática e autoritária. “Esta ambiguidade tem marcado, indelevelmente, a trajetória dos Estudos Sociais na escola brasileira” (NADAI 1988, p. 5).

O ensino dos Estudos Sociais é oficialmente instituído, fundamentado por dispositivos legais apresentados pela Lei nº 4.024, de dezembro de 1961, quando torna os Estudos Sociais como uma das disciplinas integradoras dos saberes do ensino primário, sendo que foram concebidos, inclusive, como uma inovação metodológica e considerados uma das disciplinas optativas para o ensino secundário (FRANÇA; LEITE, 2013, p. 42).

Sob a Lei nº 4.024/1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Romanelli (1978) aponta que:

As conexões da lei como texto geral, assim como a sua dependência em relação a todos esses fatores, funcionam como uma faca de dois gumes. Se, em alguns casos, impedem que ela funcione no sentido de promover a mudança, em outros, não impede que a realidade, evoluindo por força de leis naturais e sociais mais fortes, acabe tornando a lei inoperante. Em outros termos, se uma lei tem força nova para criar condições formais de mudança ou de atraso, não a tem,

todavia, para impedir que apesar dele, se mude a realidade.

Tais forças e contradições podem ser evidenciadas na pouca preocupação com a formação de professores. Ao passo que uma nova disciplina surgia nas escolas, não existia um curso que habilitasse para o Ensino de Estudos Sociais. Sendo que apenas em 1964 serão criados os cursos de licenciaturas curtas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) (NASCIMENTO, 2012).

Nos anos de 1970, no auge da ditadura militar, diferentes reformas eram orquestradas, e definidas no interior dos gabinetes sem a participação popular, quase sempre atendendo aos interesses estabelecidos, reforçando o poder da tecnoburocracia estatal (NADAI 1988, p. 10). Em meio a esse contexto, em 11 de agosto de 1971 é sancionada a Lei 5.692, que institui a disciplina de Estudos Sociais num dos componentes do Núcleo Comum de primeiro e segundo graus. Romanelli (1978, p.252) comenta que o parecer 853/71 do CFE cita que “qualquer conteúdo da parte de educação geral pode ser tratado sob forma instrumental e, assim considerado, integrar a parte de formação especial do currículo” Nadai (1988) aponta que o mesmo parecer instituiu, por meio dos aparatos legais, o ensino de Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) numa mesma disciplina, e tinham 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” (NADAI 1988, p. 10-11).

À luz da situação política a disciplina poderia ser interpretada de diferentes formas para atender a diferentes interesses. Nesse sentido, tomamos como argumentos que as ideias de ensino de Estudos Sociais foram inspiradas pelo modelo estadunidense, que circularam no período, mas que aqui encontram distintos cenários e ideias que não permitiram uma simples transposição de um modelo, mas sim a (re) criação de uma disciplina para atender a diferentes interesses.

Com o PABAE podemos perceber que há uma clara tentativa de transmissão das ideias pedagógicas que se encontram com um cenário de renovação educacional no Brasil, se conectam e ganham forças com o próprio ensino de Estudos Sociais. Nesse sentido, as análises dos preceitos de civilidade, a partir dos conteúdos que envolvem a disciplina de Estudos Sociais, partiram das representações que circularam na coleção *Biblioteca de Orientação Professora Primária*, no manual

*Habilidades de Estudos Sociais*, que foram disseminados, por meio destas publicações pedagógicas, como estratégias de aperfeiçoamento de professores/as durante os anos do PABAAE.

#### 4.2 CONTEÚDOS DE ESTUDOS SOCIAIS: SABERES E MÉTODOS

Ao analisar os aspectos conteudísticos observou-se que, apesar do manual em questão apresentar a proposta de Estudos Sociais, em alguns momentos a autora abre mão da disciplina ao se apropriar de dispositivos que relaciona os Estudos Sociais com os temas específicos das áreas de Geografia e História.

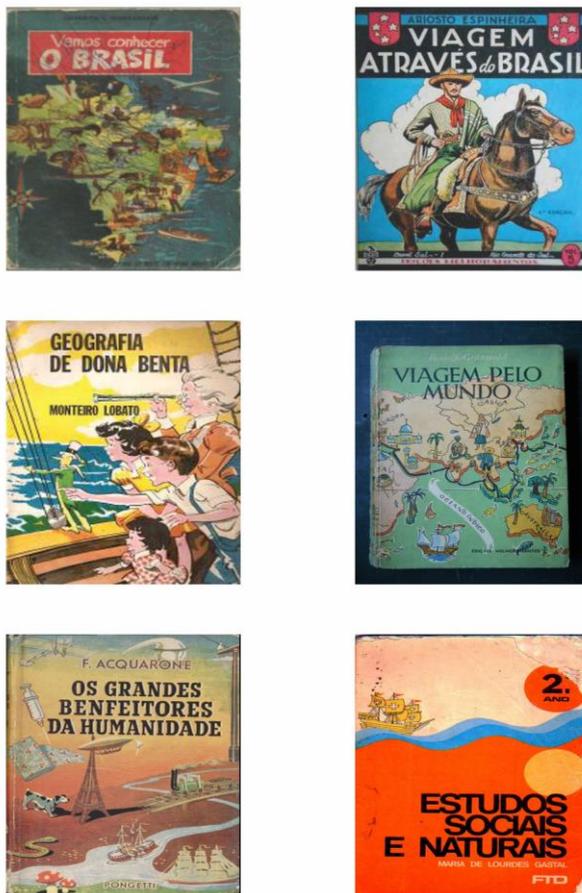
Uma das primeiras observações pode ser feita quando a autora apresenta prescrições de leituras, indicando obras que as professoras primárias deveriam consultar e assim ampliar conceitos da disciplina e seus conhecimentos em geral. Algumas das obras indicadas partem muito mais para o campo da Geografia Física do que para a própria discussão de Estudos Sociais, como podemos observar nas capas, no quadro 4 e as figuras das obras que segue abaixo:

Quadro 4 - Indicações de leitura Estudos Sociais e Geografia 1965

Obra	Editora	Ano publ.	Autores/as
Viagem através do Brasil.	Edições melhoramentos, São Paulo.	1946	Ariosto Espinheira (educador ligado ao movimento da Escola Nova).
Vamos conhecer o Brasil? Vamos conhecer Minas Gerais? Nossa História nossa Cidade.	14ª Edição. Belo Horizonte: Editora do Brasil em Minas Gerais,	1959	Leonilda S. Montandon
Viagem Pelo Mundo.	Edições melhoramentos	1957	Rodolfo Grünwald

Fon  
te: Elaborado pela autora (2016), com base no próprio livro *Habilidades de Estudos Sociais* (PEIXOTO, 1965, p. 87).

Figura 7 - Capas dos livros indicados sobre os conteúdos de Estudos Sociais



Fonte: Imagens encontradas nos sites de vendas de livros usados. Disponível em. [www.estantevirtual.com.br](http://www.estantevirtual.com.br). Acesso em 28 de abril de 2016.

Tais literaturas, embora não fossem indicadas com o objetivo de uso direto no ensino de Estudos Sociais nas escolas que eram atendidas pelo Programa, serviam de leituras auxiliares para as professoras.

Aconselhadas no manual como *Habilidades de usar material variado*, compunham assim uma literatura que enfatiza uma identidade de nação brasileira, de acordo com as ideias nacionalistas propagandeadas no período.

Em relação aos conteúdos de Geografia há ênfase ao livro *A Geografia de Dona Benta*, o qual por meio de histórias de ficção aborda descrições do território, belezas naturais e conceitos da disciplina, que apresenta dimensões que mais se assemelham aos conteúdos da Geografia Física.

Nesse sentido, um aspecto a considerar no manual é a própria indicação de conteúdos, embora o manual apresente a proposta de Estudos Sociais. São sugeridos temas que envolvem a área da Geografia, mais especificamente a Geografia Física, em diversos conteúdos apresentados pela autora. Portanto, abre mão de discutir problemas referentes às condições de vida do país, como saneamento básico, saúde pública, educação e moradia, demonstrando uma distinção da proposta de Estudos Sociais da obra de Michaelis.

Nesse descompasso entre Estudos Sociais, Geografia e até mesmo História, Maria Onolita apresenta as habilidades que deveriam ser desenvolvidas pela disciplina, como por exemplo leitura de mapas, globo, orientação e interpretação de gráficos.

Sob a temática *Habilidade de Orientar-se* - *Como se orientar pelo sol?*, Maria Onolita Peixoto apresenta conteúdos específicos que muito mais se assemelham com os conteúdos de Geografia.

Figura 8 - Como orientar-se pelo sol?

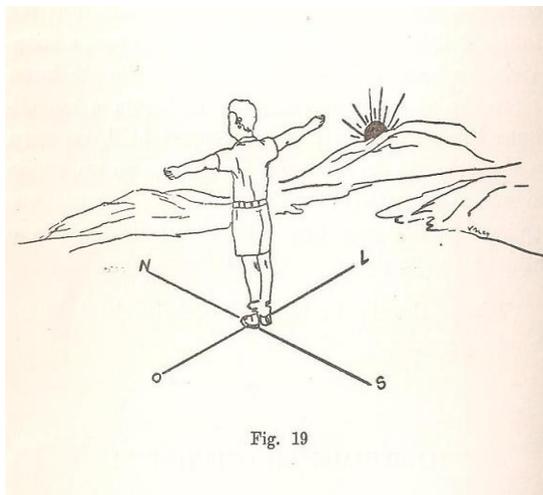


Fig. 19

Fonte: (PEIXOTO, 1965, p. 116).

Em relação à *Habilidade de Orientar-se*, Maria Onolita Peixoto (1965) aponta que esta consiste em uma habilidade básica em determinar pontos na linha do horizonte tendo o sol como ponto de referência. “De que lado nasce o sol em nossa cidade? perguntará a professora” (PEIXOTO, 1965, p. 116) Esta pergunta poderia ser respondida pelas próprias crianças e com o auxílio da professora. Ajudar os alunos/as a responder a questões de forma prática, com objetos simples ou com o próprio corpo (como no caso em questão), consistia em uma crítica à Geografia que era ensinada apenas com a memorização de listas. Além disso, a criança agora estava no centro do processo de aprendizagem, faz experiências, movimenta-se, aprende com os novos métodos.

Além da imagem que a autora apresenta para ilustrar a possibilidade dessa atividade prática, ela ainda propõe outras situações como exemplos de exercícios práticos para serem desenvolvidas durante as aulas, e assim possibilita a aquisição das habilidades de orientação, tendo como exemplo a seguinte situação:

Nos primeiros anos, é interessante para a fixação da aprendizagem que a professora lance mão dos recursos de fichas e cartazes e use mesmo linguagem geográfica para treinar essas

habilidades, de reconhecer orientação e orientar-se: pode pregar fichas nos lados norte, sul, leste e oeste da sala de aula; e sempre que possível, dirigir-se aos alunos com um vocabulário específico: “Joãozinho, por favor, apanhe para mim o mapa na parede Norte”; “Lúcia veja essa folhinha da parede Sul”, etc (PEIXOTO, 1965, p. 117).

Além da *Habilidade de Orientar-se*, a autora (1965) apresenta outras que compunham praticamente todos os temas expostos no manual referente às habilidades específicas do conteúdo de Estudos Sociais, sendo estas apresentadas no quadro que segue abaixo:

Quadro 5 – Habilidades específicas de Estudos Sociais 1965

HABILIDADES ESPECÍFICAS DE ESTUDOS SOCIAIS	ENUNCIADOS APRESENTADOS PELA AUTORA NO MANUAL
	Como se orientar à noite (p. 119)
	Como se orientar pela bússola? (p. 119)
	Como se orientar pela relógio? (p. 121)
	Como ler direções no globo? (p. 123)
	Habilidades de leitura de mapas (p. 126)
	Habilidades de leitura do globo (p. 147)
	Como ler linhas do globo: paralelos e meridiano (p. 151)
	Latitude e sua relação com o clima (p. 163)
	Latitude e sua relação com o tempo (p. 163)

Fonte: Elaborado pela autora (2016), com base no manual *Habilidades de Estudos Sociais* (PEIXOTO, 1965).

A imagem a seguir está inserida no conteúdo *Habilidades de leitura do globo*, e sobre este assunto Peixoto (1965, p. 147) aborda:

O globo é um instrumento indispensável à aprendizagem de Estudos Sociais. Desde que ela se inicia, sua presença se faz necessária, pelo que se depreende que uma gradação sistemática sobre a compreensão de conceitos e apreensões de habilidades são consideradas.

Após os alunos conhecerem orientações como Polo Norte, Polo Sul, altitudes e outros, novos conhecimentos devem ser introduzidos e ensinados, como por exemplo Latitude, Longitude, Trópico de Capricórnio, Trópico de Câncer, Círculos, Meridianos, Paralelos.

Figura 9 - Habilidades de utilizar o globo terrestre



Fonte: (PEIXOTO, 1965, p. 161)<sup>33</sup>.

Para Maria Onolita Peixoto (1965), a utilização e manuseio do globo terrestre em sala de aula contribui para que a criança adquira noções referentes aos continentes e às massas de água, a fim de que mais adiante ela venha perceber as distorções do mapa com o globo, e assim poder estabelecer relações com os mapas fixos na parede como globo terrestre. Podemos perceber que o manual analisado propunha práticas pedagógicas diferentes. Ao invés da utilização apenas de cadernos, livros e quadro negro a escola agora deveria contar com novos objetos, novos mobiliários necessários para as novas estratégias pedagógicas, com o intuito de trabalhar conteúdos já conhecidos pelos professores.

Como podemos observar, na imagem que segue a utilização do globo e um simples pedaço de papel com as anotações dos pontos cardeais serviriam para construir uma boa noção de localização para as

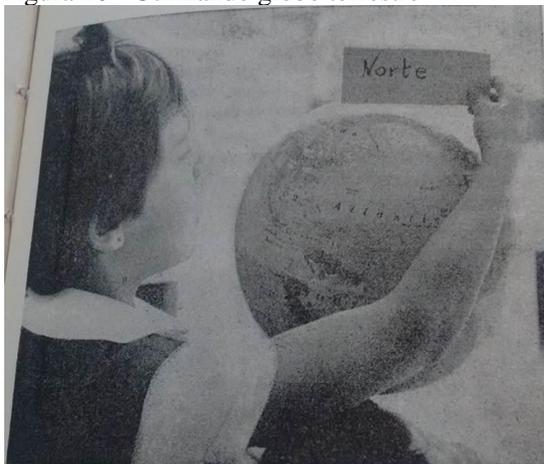
---

<sup>33</sup> Imagem intitulada pela autora como As crianças aprendem muitos fatos geográficos com o auxílio dos mapas e globos. Esta criança da 4ª série busca compreender bem os conceitos geográficos de localização quando usa e explora variadas situações no Globo.

crianças. Portanto, em alguns momentos bastavam recursos muito simples para inovar o ensino.

A iniciação aos conteúdos de cartografia faz parte dos conteúdos clássicos do ensino de Geografia, que no manual em questão são apresentados como habilidades específicas de Estudos Sociais e que aqui estavam relacionados como um ensino prático para a vida.

Figura 10 - Utilizando globo terrestre



Fonte: (PEIXOTO, 1965, p. 125)<sup>34</sup>.

Ademais, a autora apresenta uma longa lista de indicações sobre a *Habilidade de leitura de mapas*, considerando que para tal a criança precisa conhecer e identificar os símbolos, cores, enfim, a linguagem cartográfica. “Levar a criança a conhecer essa linguagem e dela fazer uso na vida prática, quando solicitado, é a função da professora” (PEIXOTO, 1965, p. 126). Entre essas habilidades que deveriam ser ensinadas pela professora e compreendidas pelos alunos, constam:

---

<sup>34</sup> Imagem intitulada pela autora: Como ler direções no Globo - "Os Pólos definem a posição Norte e Sul dos lugares além da linha do Equador": pode a garôta estar aprendendo quando observa e manuseia o globo em busca dessa razão.

Compreender o que seja um mapa, o que representa, o que significa, para que serve;  
 Reconhecer a porção plana como porção distorcida e destacada do globo;  
 Reconhecer um mapa qualquer;  
 Reconhecer os elementos básicos para a leitura do mapa:  
 - o título – a orientação ou Rosa dos Ventos;  
 Compreender o porquê das direções no mapa;  
 Identificar outros dados ou símbolos necessários à sua leitura:  
 - cores  
 - escala  
 - legenda  
 Ler o mapa, através de todos esses símbolos;  
 Ler variados tipos de mapa: político, físico, econômico, rodoviário, etc;  
 Aplicar essa leitura em situações variadas: experiências diárias e situações de estudo. (PEIXOTO, 1965, p. 127-128).

Após apresentar essa lista de habilidades a autora questiona: *Como levar as crianças a todas essas habilidades?* E responde sugerindo que a professora introduza a utilização do globo para as crianças irem se familiarizando com as linhas, as distâncias, além de mapas e a visualização de ilustrações que possam contribuir nesse processo. Acreditava-se também que apenas com aulas bem organizadas professoras que possuíssem o domínio e o controle da turma poderiam produzir aulas eficientes.

Nessa perspectiva, para atingir o objetivo da disciplina de Estudos Sociais muitos foram os dispositivos que atentavam para a transformação dos comportamentos. Tais preceitos buscavam homogeneizar as aulas, ensinando regras de como portar-se em cada espaço escolar, como vestir-se, pedir a vez ao falar, não correr, ser cortês, representavam preceitos que eram ensinados pela professora primária, e ressoavam rumo ao desejo de uma sociedade civilizada.

#### 4.3 A DISSEMINAÇÃO DE PRECEITOS DE CIVILIDADE: O MANUAL *HABILIDADES DE ESTUDOS SOCIAIS*

Foucault comenta que é o hospício que produz o louco como doente mental. Poderia dizer o mesmo em relação aos dispositivos de

escolarização, ou seja, é a escola que produz o analfabeto como ignorante (VEIGA, 2002). Sendo a escolarização composta por relações que se configuram por meio de políticas que dizem respeito às instituições escolares responsáveis pela instrução da escrita, leitura, cálculos, e muitas vezes pelo ensinamento da moral, a questão não é a incivilidade, mas sim as estratégias escolarizadas que produzem as ditas civilidades. Como afirma Cynthia Greive Veiga (2002, p. 99):

Podemos afirmar, portanto, que a difusão da escolarização como categoria de atividade social foi fundamental para os processos de alteração da sociabilidade em curso, ao longo do século XIX e no início do século XX, bem como para as mudanças dos mecanismos de produção das distinções sociais que significaram alterações expressivas nas relações de gênero, geração, etnia e classe social

As mudanças pedagógicas vivenciadas com o movimento renovador nos anos de 1920 no Brasil demonstraram uma nova percepção na qual a escola é o espaço privilegiado para instruir e educar os novos cidadãos como pessoas úteis à sociedade. A pedagogia nova propôs novas formas de escolarização, onde a organização escolar e os processos pedagógicos estavam associados à psicologia educacional. “O grande destaque das descobertas desse período foi, assim, a avaliação mental e comportamental de cada criança ou jovem de acordo com os parâmetros cientificamente fixados para várias fases de seu desenvolvimento” (VEIGA, 2007, p. 215). Segundo a autora, “a partir de então definiu-se o que seriam os comportamentos ajustados e desajustados, bem como a aprendizagem ou o tratamento para cada problema específico” (VEIGA, 2007, p. 215).

Durante esses anos buscou-se compreender as causas de questões relativas à maturidade e comportamento das crianças, bem como a necessidade de maior duração nos estudos para algumas crianças consideradas com comportamento difícil ou ainda se utilizou com grande frequência o termo “crianças problemáticas”. Nessa medida a escola por meio de seus mecanismos foi atuando para a transformação dos comportamentos que eram considerados fora do padrão esperado.

Procurou-se também estabelecer uma relação entre o currículo e as necessidades da época, na medida em que a escola realizava investimentos na disseminação do modelo de bom aluno/a e bom

cidadão. Nota-se então que os manuais escolares apresentavam preceitos que objetivavam construir esses comportamentos e condutas, como podemos observar no texto de Peixoto (1965, p. 28):

A escola Moderna cogita hoje dessa educação mais do que nunca. Diante das mudanças e evoluções atuais, a Escola não pode estacionar, mas antes acompanhá-las e de algum modo antecipá-las, alerta e inteligentemente, apresentando um currículo adequado às exigências da época quanto ao conteúdo e às técnicas; compreensivo e útil na sua estrutura e dinâmico nos seus aspectos.

Nesse sentido a leitura dos escritos de Émile Durkheim, especialmente as que tocam o campo da escola da moralização e socialização, ajudam a compreender algumas práticas escolares desenvolvidas nesse período. Segundo Neide Fiori (1975), Durkheim e outros autores como John Dewey e Claparède corroboravam de concepções naturalistas de educação, consideradas uma das fontes ideológicas apresentadas pelo movimento da Escola Nova, e amplamente defendida por Lourenço Filho, que foi responsável pela tradução de diversas obras de Durkheim para o Brasil no ano de 1928.

Segundo Jean-Claude Filloux (2010), Durkheim, em seu texto *A Educação, Sua Natureza e Seu Papel* (1911), afirma que “cada sociedade, considerada num momento determinado de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos”, fixando assim certo modelo ideal de homem, que norteia a educação de acordo com as necessidades da sociedade. Ou seja, seria através da educação que o “ser individual” transforma-se em “ser social”, sendo a escola um dos instrumentos para essa construção. Nesta perspectiva se alcançaria o desejado sucesso do modelo capitalista, inserido nas ideias homogeneizadas.

Filloux (2010) aponta ainda que nas sociedades modernas ou em vias de modernização as crianças devem se comportar por meio de três elementos de moralidade fixadas para a escola: espírito de disciplina, vinculação aos grupos e autonomia da vontade. Segundo o autor, “dar à criança o senso da disciplina, isto é, o gosto pela regularidade e pela subordinação às regras, é uma maneira de ajudá-la a superar o estado de ‘anomia’, de confusão, que se apossaria dela, se obedecesse apenas a desejos sem freios” (FILLOUX, 2010, p. 23).

É importante destacar que nos de 1950 havia preocupação relacionada à educação brasileira que circulava por meio das ideias de melhoria nos índices educacionais, desenvolvimento da escola, a fim de preparar para a vida, tornando-se útil para o país. Esses desejos estavam amplamente difundidos nos manuais escolares e que os tornou portavozes dos preceitos de moralidade, civilidade, disciplina, de bom comportamento de alunos e alunas.

Compreende-se nessa pesquisa que os preceitos de civilidade funcionam como mandamentos, prescrições, regras e ensinamentos, normas, guias, instruções e recomendações que se buscam transmitir com o objetivo de alcançar uma conformidade social. Aqui tais preceitos serão identificados por meio dos dispositivos textuais e imagéticos presentes no manual escolar em questão.

Ao estabelecer contato com o manual de *Habilidades de Estudos Sociais* foi possível identificar discursos que objetivavam a disciplina dos alunos e alunas, bem como a postura que se esperava da professora, chamando atenção para o controle e a disciplina. Discursos que fazem pensar sobre a fala de Foucault em sua célebre aula *A Ordem do discurso*, quando definiu como as convicções são reproduzidas em razão de relações de poder.

[...] suponho, mas sem ter muita certeza, que não há sociedade onde não existam narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar; fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas; coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza (FOUCAULT, 2010, p. 20-21).

Ou seja, o discurso como uma rede de signos, conectados a tantos outros discursos, que não reproduzem significados esperados, mas valores que devem ser perpetuados. De acordo com Rosa Maria Bueno Fischer (2000, p. 198-199), ao analisar o discurso deve-se estar atento às relações históricas, de práticas que estão “vivas” nos discursos. Por exemplo, considerar por prudência, ao analisar textos oficiais sobre educação infantil, cuidados para escapar da simples interpretação daquilo que estaria “por trás” dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, considerando que eles são produtos históricos e políticos, na medida em que as palavras são também construções, e que

a linguagem também é constitutiva de práticas. Foucault (2010, p. 49) considera que:

[...] O discurso nada mais é do que um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura jamais põem em jogo senão os signos. O discurso se anula assim, em sua realidade, inscrevendo-se na ordem do significante.

Ao estabelecer uma leitura cuidadosa observei que os discursos no *manual* em questão evidenciam a indicação de um projeto de futuro embasado nas ideias do civilizar e da manifestação do controle e disciplina para alcançar esses objetivos. Tais preceitos aparecem de forma bastante recorrente em várias páginas do manual, principalmente voltados para a socialização e a disciplina:

Quadro 6 – Algumas prescrições contidas no manual *Habilidades de Estudos Sociais* - 1965

PRECEITOS DE CIVILIDADE	
Aprender a dirigir-se cortesmente (p. 47).	Ouvir atentamente (p. 33).
Treinar habilidade e formar condutas sociais (p.20).	Ajustamento e interação social, hábitos sadios de cooperação e responsabilidade (p. 27).
Ajustamento social (p. 28).	Alternar a vez de falar (p. 33).
Desenvolver habilidades que harmonizem o grupo (p. 33).	Usar expressões como 'obrigado', 'por favor', 'desculpe', licença (p.33).
Ser cortês e saber usar as boas maneiras (p. 33).	Ouvir enquanto os outros falam (p.52).
Habilidades sociais, bons hábitos de trabalho, conservação e higiene (p. 43).	Realizar bem a sua tarefa, com cuidado, com exatidão, com ordem e com capricho (p.109).
Ajustando o comportamento as expectativas de vida (p. 29).	É cortês, quando reage (p.53).
Tornar-se um membro útil para a sociedade(p.28).	Normas de comportamento (p.53).
Treinar hábitos de delicadeza e cortesia (p.39).	Adestrar (p.71).
Cortesia (p.42). Seja cortês (p.54).	Adquirir bons hábitos de leitura, leitura silenciosa (p.81).
Hábitos de cortesia (p.46).	Ter um desejável comportamento social (p.59).
Mentalidades sadias (p.19).	Alcançar um comportamento social desejável (p.56).
Ser cortês e saber usar as boas maneiras (p. 33).	Aplicação do bem (p.19).

Fonte: Habilidades de Estudos Sociais (PEIXOTO, 1965).

O repertório dos preceitos de civilidade apresentados no quadro anterior apresentam elementos que indicam normas para a socialização e disciplina, embora alguns termos circulem em outras temáticas, fica evidente que a socialização para a criança no meio familiar ou ainda escolar é considerada uma importante experiência para a vida em

sociedade, considerava-se que por meio da socialização ocorreriam transformações, modificando comportamentos não sociáveis em comportamentos coletivos, ditos mais adequados. Segundo Abreu (2009, p. 184):

Para Durkheim, na primeira infância, a família deve despertar na criança os primeiros sentimentos relacionados à moral, mas que esses são sentimentos generalizados, próprios da vida privada. Como a restrição própria do ambiente familiar (pelos laços afetivos que envolvem seus membros) não é ideal para consolidar na criança uma firme educação moral, é a escola, diz Durkheim, o lugar ideal para esse aprendizado. Na segunda infância, com o maior amadurecimento intelectual e principalmente com o ingresso na comunidade escolar, concepções de uma moral social devem ser fundamentadas, pois a escola, por sua especificidade, é o lugar propício para se aprender e ensinar educação moral.

Assim, coube à escola primária brasileira, por meio do discurso presente nos conteúdos escolares, demonstrar o modo ideal de relacionar-se, socializar, confirmando regras, preceitos que aos poucos deveriam viabilizar uma educação moral, tendo como agente difusor a professora primária.

Em relação aos dispositivos que visavam à disciplina podemos observar que tinham como objetivo construir comportamentos mais “elegantes”, diferentes dos comportamentos identificados pelos técnicos do PABAE quando visitavam as escolas primárias. Muitas ideias objetivadas em diversos mecanismos de disciplina no manual referem-se à formação de bons cidadãos, bons alunos, baseados no convívio de uma sociedade harmoniosa, ou seja, acreditava-se no controle disciplinador para atingir uma boa conduta dos alunos e alunas.

Esses preceitos serviriam então para construção desse aluno/a modelar, baseado em dois aspectos: na conduta comportamental e também o interesse em relação aos estudos. Na afirmação de que os alunos/as deveriam: “Realizar bem a sua tarefa, com cuidado, com exatidão, com ordem e com capricho” (PEIXOTO, 1965, p. 109), fica evidente o que deveria ser bem comportado. Cardoso da Silva (2014, p. 167) ao discutir esse conceito define que:

O comportado é aquele que obedece às regras de convivência, que se adapta aos padrões disciplinares: mantém-se em silêncio nas aulas; não agride os colegas; respeita os professores e demais funcionários da escola; não estraga o mobiliário nem depreda o espaço escolar; enfim, não “perturba” o cotidiano da escola. O aplicado, além de apresentar esses atributos, demonstra “interesse pelos estudos”. Ele não apenas não estraga os materiais, como mantém os cadernos limpos e encapados; não somente respeita o professor, como se oferece para auxiliar o mestre; não se limita a prestar atenção nas aulas, como se esforça para realizar todas as atividades que lhe são propostas. O aplicado, enfim, deveria unir duas importantes características do “bom aluno”: obediência e esforço. É por isso que estamos considerando a aplicação como um componente disciplinar que, por não ser natural, necessitava ser ensinado e cobrado.

Prescrições que nos fazem pensar sobre “[...] os procedimentos de controle social que tornam-se mais severos, através das formas educativas, da gestão das almas e dos corpos, encerram o indivíduo numa rede de vigilância cada vez mais compacta”, como nos lembra Revel (1991, p. 170). Controle que é demonstrado na relação entre o comportamento vigente e a construção de outro modelo comportamental.

A escola torna-se um mecanismo importante para educar seus alunos e alunas, na perspectiva de disciplinar. Assim esses dispositivos funcionam bem, como ainda nos lembra Revel (1991, p. 178) ao proferir o seguinte pensamento sobre o tratado de Erasmo:

[...] disciplinar as almas por meio da coerção exercida sobre o corpo e impor à coletividade das crianças uma mesma norma de comportamento sociável. Além disso, tem a vantagem de permitir que a criança exerça sobre si mesmo um controle constante de tempo, de suas ocupações e de suas atitudes.

No caso do manual objeto deste estudo os dispositivos textuais são expostos e direcionados à professora primária, que tem a missão de

aplicá-los na prática em seu cotidiano escolar. Esses mecanismos apresentam as normas para o comportamento e atuam para moldar as crianças que eram vistas fora do padrão do que se almejava.

Observamos que esses preceitos, com os objetivos civilizatórios e repletos de mecanismos disciplinadores, se faziam presentes tanto no Programa oficial do PABAAE quanto na *Biblioteca de Orientação da Professora Primária* e atuavam por meio de seus discursos com o objetivo de preparar essas crianças para uma sociedade moderna, e assim deveriam ser mais “educadas”.

Uma das frases que aparecem frequentemente no texto demonstra o desenvolvimento de modos de conduta que pretendiam, por meio das normas e costumes, “moldar a criança” para um padrão ideal de comportamento, prescreve que a criança deve “*Pedir a vez ao falar, agir com cortesia*”, para que sejam ‘sociáveis’ reforça-se os dispositivos disciplinares discutidos por Foucault (1987, p. 128):

Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandezas, são eles entretanto que levaram à mutuação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea.

Para Maria Onolita Peixoto, as qualidades de um bom aluno/a e uma organização adequada da sala de aula só poderiam ser adquiridas por meio do ‘adestramento social’. Ao referir-se ao processo de aquisição das habilidades de Estudos Sociais, expressa tal pensamento:

Todas as habilidades aqui destacadas [na obra] foram treinadas pelas crianças e professoras da Escola de Demonstração do Instituto de Educação e nos permitiram ver o quanto e como podem nossas crianças se adestrar para o bem aprender (PEIXOTO, 1964, p. 11).

A palavra adestramento aparece diversas vezes no texto da autora, deste modo podemos observar que Peixoto se apropriou da Psicologia Behaviorista, com o intuito de ensinar como a professora primária deveria promover o adestramento da turma.

O Behaviorismo começa a ganhar maiores proporções no Brasil a partir das discussões propagadas pelo movimento da Escola Nova.

Susana Gonçalves (2007) aponta que durante os anos de 1920 e 1930 ocorre a publicação de diversas obras de cunho behaviorista, gestaltista e humanista. Entretanto, no decorrer dos anos de 1940 este campo sofre uma relativa baixa, devido à dificuldade de determinar sua ação concreta em distinguir Psicologia e Pedagogia. Já nos anos de 1950 e 1960:

[...] ocorre uma revitalização da disciplina e um progressiva aceitação nos meios científicos e acadêmicos, o que resulta, em parte, dos trabalhos experimentais do behaviorismo e dos resultados que demonstravam conseguir em situações escolares (organização científica do ensino, ensino programado, técnicas comportamentais de modificação do comportamento perturbador na sala de aula, etc.) e ao surgir da Psicologia Cognitiva que se oferecia como um modelo alternativo para teorizar os fenômenos educativos (GONÇALVES, 2007, p. 10).

Deste modo, tanto Peixoto quanto os próprios intelectuais da educação oriundos do movimento renovador estavam encharcados de teorias da Psicologia educacional. Segundo Elvira Cristina Azevedo Souza Lima (1990), essa relação não surgiu a partir das condições brasileiras propriamente ditas, mas sim fruto de uma transposição direta, quase sempre de modelo educacional de outro país (desenvolvido), com os pressupostos teóricos que o constituíram em um determinado período histórico. Segundo ela:

[...] ao "importar" um modelo educacional, levamos inadvertidamente, no pacote, um referencial teórico sobre aprendizagem (incluindo todos os processos que lhe são anteriores, concomitantes e posteriores, como motivação, percepção, memória) nele contido. A relação da Psicologia e da Pedagogia na educação brasileira não segue, portanto, o movimento de uma problematização nacional, por assim dizer. Com o advento do modelo norte-americano de educação, nós apenas refletimos o percurso norte-americano da influência psicológica na ação de ensinar e aprender (LIMA, 1990, p. 5).

De acordo com Saviani (2005), com base nesses pensamentos teóricos decorrentes da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, a educação deveria ser planejada de forma a dotar uma organização racional, com o objetivo de reduzir ao máximo as interferências que pudessem prejudicar a sua eficiência.

Peixoto, ao demonstrar sua relação com a concepção behaviorista, expressa sua preocupação em apresentar para a professora primária a eficiência ao longo do processo de ‘adestramento das crianças’, considerando que todas são capazes de aprender de acordo com suas características individuais e suas experiências, assim a professora primária deveria estar atenta para abordar as mais variadas metodologias para alcançar o máximo de êxito em sua atuação pedagógica. Tal concepção ganhará destaque em afirmar que todos/as os ‘indivíduos’ são capazes de desempenhar qualquer tarefa, ou alcançar o sucesso pessoal, colocando a responsabilidade para o indivíduo sem muitas vezes levar em consideração as condições concretas em que estão inseridos.

Além desses preceitos, uma expressão que chamou a atenção durante a leitura do *manual* foi o termo cortesia, “*ser cortês*”, “*aprender a dirigir-se cortesmente*”, “*manter hábitos de cortesia*”. Em uma breve pesquisa nos dicionários de língua portuguesa cortesia significa qualidade de quem é cortês, civilidade, maneiras delicadas, polidez, urbanidade. Retomando aos estudos de Norbert Elias, ele corrobora com a ideia de que:

Cortesia indubitavelmente deriva seu nome da corte e da vida cortesã. As cortes dos grandes senhores são teatros em que todos querem fazer sua fortuna. Isto pode ser adquirido conquistando-se o favor do príncipe e dos membros mais importantes da corte. O indivíduo, por conseguinte, não poupa esforços para se tornar agradável a eles. E nada realiza isto melhor do que fazer o outro acreditar que estamos prontos para servi-lo até o máximo de nossa capacidade e em todas as condições. Não obstante, nem sempre estamos em condições de assim proceder e talvez, por boas razões, não queiramos assim agir. A cortesia serve como substituto de tudo isso. Através dela damos ao outro tantas garantias, através de nossa conduta visível, que ela forma uma expectativa favorável de nossa disposição de servi-

los (LEXICON, 1736 apud ELIAS, 1994, p. 28-29.).

Desse modo, a cortesia, como o controle das emoções, foi sendo moldada na sociedade da corte, para servir padrões e condutas dos grupos dos estratos superiores, transformando-se em um comportamento individual, para atingir todos os estratos sociais. Com o tempo esse comportamento foi se transformando e adquirindo novos significados.

Nessa perspectiva, o manual escolar ao indicar o treinamento exigia dos/as alunos/as comportamento cortês, preparando-os/as para transformarem-se em adultos distintos aptos para viver em uma sociedade que almejava uma civilização modernizante. A imagem a seguir retrata como as regras de boas maneiras estavam presentes no *habitus*<sup>35</sup> escolar.

---

<sup>35</sup> O *Habitus* na perspectiva elisiana “vai, pois, dos comportamentos aparentemente individualizados aos mais partilhados pelos outros membros de um mesmo grupo, depositários e agentes de uma identidade coletiva, como a identidade nacional” (TEIVE, 2008, p. 27).

Figura 11 - Pedir a vez para falar constitui uma regra de boas maneiras



Fot. n. 2 — Este garôto sabe que pedir a vez para falar constitui uma regra de boas maneiras

Fonte: Habilidades de Estudos Sociais (PEIXOTO, 1965, p. 32).

Podemos perceber que as regras de boas maneiras que deveriam ser seguidas em sala de aula, como *pedir a vez*, *ouvir o professor atentamente*, *não correr na biblioteca*, *não falar alto*, constituíam preceitos que estavam presentes no manual em questão, tanto nos dispositivos textuais como nas imagens, ilustrações e esquemas. O respeito à figura do professor e o desejo do “*bom comportamento*” estavam associados às correções que deveriam ocorrer sob o olhar de vigia dessa professora primária, e ela deveria fazê-lo de forma polida, mas eficaz. Esse procedimento é problematizado por Norbet Elias (1994, p. 93):

Torna-se imediatamente claro que esta maneira polida, extremamente gentil e relativamente atenciosa de corrigir alguém, sobretudo quando exercida por um superior, é um meio muito mais forte de controle social, muito mais eficaz para inculcar hábitos duradouros do que insulto, a zombaria ou ameaça de violência física.

Também eram guiados por uma representação do *ser professora primária*, agora mais atenciosa que permitia uma maior integração professor/a e aluno, possibilitando a construção do modelo comportamental desejado.

Os manuais do PABAE, especialmente o de *Habilidades de Estudos Sociais*, constituíram uma importante ferramenta para a construção de um comportamento polido e socialmente aceitável, controlado e reafirmado pela figura da professora primária que atende ao duplo papel, prestar ajuda, mas também regular e punir.

Apesar das normas de condutas estarem direcionadas para um modelo de comportamento esperado dos alunos e alunas, o *manual* é destinado à orientação da professora primária, deixando também transparecer seu caráter de controle e construção de um modelo esperado de professora, revelando em suas entrelinhas seus preceitos e prescrições em meio aos conteúdos e atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Tal afirmativa fica compreendida na fala da autora: “Assim encarada a possibilidade do desenvolvimento de habilidades na criança, logicamente o ensino, por parte do professor, tende também formular-se criteriosamente” (PEIXOTO, 1965, p. 22).

Na medida em que são apresentadas as habilidades específicas e os conteúdos de Estudos Sociais, prescrições são direcionadas às professoras, indicando como procurar temas em almanaques e em enciclopédias, como pesquisar em índices, como produzir cartazes para os espaços escolares, entre outros.

Tantas indicações minuciosas contidas de forma recorrentes nos fazem refletir sobre a afirmativa de Foucault (1987, p. 138): “O controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez”. A imposição desses gestos pode ser observada no seguinte excerto do manual *Habilidades de Estudos Sociais*:

Através de seus educadores, a escola encara a criança nos seus dois aspectos de desenvolvimento social: primeiro o de aprendizagem social ou socialização, pelo qual a criança aprende tôdas as coisas que deve conhecer e tôdas as coisas que deve ou não fazer para se **tornar um membro útil da sociedade**. Nesse processo, a criança é, **gradativamente, trabalhada**, ou seja, “socializada”, porque se torna membro de um grupo do qual assume o

modo de viver, e responde pelos deveres. (PEIXOTO, 1965, p. 28, grifos nossos).

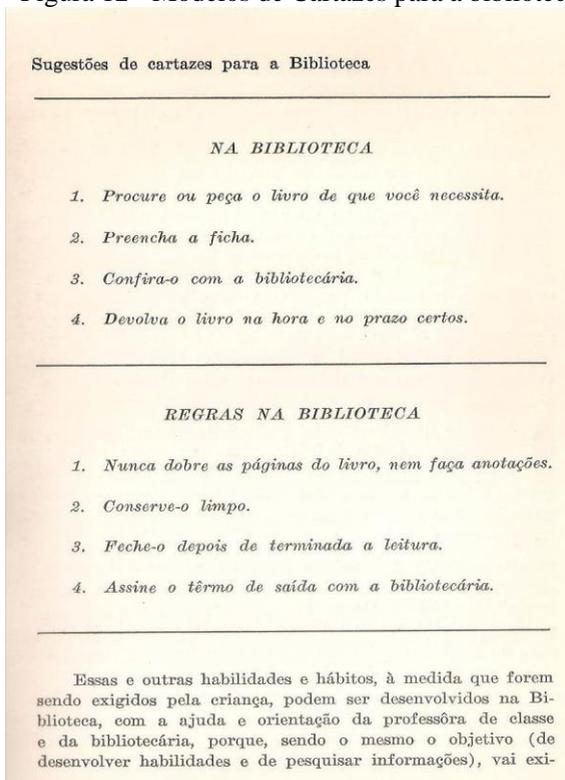
Neste trecho do manual podemos observar bem a relação da escola com a missão de formar o aluno para se tornar útil à sociedade. O texto ainda positiva a preparação da criança para a vida adulta, com o intuito de inserir na sociedade, demonstrando o papel da escola na formação para o trabalho. Para tais objetivos a professora autora defende a importância da socialização. Para ela, “em termos gerais, a socialização é, pois, ao mesmo tempo, processo modelador e criador que promove mudanças de comportamentos individuais, de acordo com os valores ditados pela sociedade” (PEIXOTO, 1965, p. 29). Ela ainda completa seu pensamento afirmando que:

A criança é, então, trabalhada na vasta rede dos grupos sociais que a transformam em adulto socializado, que a amam, que zelam por ela, que a castigam e a educam. Esses principais agentes de socialização na vida da criança são então: a família, o primeiro círculo e o mais importante formador da criança; os companheiros: a escola e a igreja, os mais influentes depois da família (PEIXOTO, 1965, p. 29).

Podemos observar que a autora aborda a centralidade da família no processo modelador e construtor do comportamento, além da centralidade na Igreja. Ao nos debruçarmos sobre estes preceitos é possível perceber a presença de valores morais. De acordo com Cunha (2005, p. 6), “[...] caros à Igreja Católica que contribuíam para reforçar hábitos e sentimentos, uma espécie de cruzada moral, ainda muito presentes em uma educação que se anunciava laica/republicana/positivista”.

A instituição desse modelo comportamental deveria estar de forma visível em alguns espaços da escola, assim os alunos poderiam visualizar as regras e praticar o autocontrole. Nesse sentido, o *manual* contém alguns esquemas de como as professoras poderiam produzir cartazes para auxiliar nessa função. Os cartazes podem ser construídos para diferentes espaços e neles devem conter as regras de convivência, como podemos observar na imagem que segue:

Figura 12 - Modelos de Cartazes para a biblioteca



Fonte: Habilidades de Estudos Sociais (PEIXOTO, 1965, p. 83).

Essas premissas apontam que existia preocupação em instituir as regras difundindo comportamentos considerados ideais, sendo os cartazes formas de lembrar o aluno/a a se portar de forma adequada em cada ambiente escolar. Essa e outras prescrições apresentadas no manual demonstravam como os preceitos de civilidade estavam presentes do cotidiano da escola, muitas vezes de forma discreta.

Rocha e Bastos (2009) comentam que era habitual encontrar nos manuais listas de “boas maneiras” que eram consideradas essenciais para tornar as pessoas bem vistas pela sociedade. Segundo as autoras, “a escola, por sua vez, tinha a responsabilidade de ensinar à criança as normas de conduta através do exemplo, da repetição e do exercício (BASTOS; ROCHA, 2009, p. 1407)”.

As prescrições referentes ao uso da biblioteca, salas de aula, pátios, refeitórios e ginásios podem ser analisadas por meio das mudanças que ocorriam com o advento da Escola Nova, quando esses espaços passam a ser pensados para o desenvolvimento de atividades práticas e recreativas, garantindo a mobilidade e a interação dos alunos e alunas.

Segundo Veiga (2007), a partir da pedagogia nova as bibliotecas deixaram de ser um simples espaço de colecionador e organizador de “bons livros”, passando a ser ambientes que estimulavam o gosto pela leitura. A biblioteca deveria ser encarada como espaço de socialização e troca de conhecimento.

Além das mudanças incorporadas nas bibliotecas escolares, outros espaços, como as salas de aula, passaram a ser adaptados para as novas demandas. “Além de planejado para proporcionar conforto e uma postura corporal correta, o mobiliário foi disposto de maneira a facilitar a movimentação dos alunos” (VEIGA, 2007, p. 230). Todas essas mudanças ocorriam porque a ideia era integrar a escola com a vida prática, precisando de espaços adequados para as aulas que agora passavam a ter o aluno/a como o centro. “[...] A fixação de cartazes, mapas e murais nas paredes das salas de aula, é reforçada igualmente a educação estética das crianças” (VEIGA, 2007, p. 230).

Havia a necessidade de instruir não só os alunos/as como também demonstrar às professoras as habilidades práticas, pois para haver mudança no campo educacional era necessário apresentar as novas funções e formas de trabalhar nesses espaços, a partir dos saberes e práticas científicas. Na avaliação de Trevisan e Pereira (2011, p. 13):

[...] os manuais de ensino eram elaborados para divulgar certos saberes científicos e pedagógicos de acordo com os programas oficiais, a fim de orientar os futuros professores ou professores em serviço em sua formação e atuação profissional, de acordo com a proposta oficial vigente em cada momento histórico.

Além da construção de cartazes encontra-se no manual em questão “*habilidades de resumir ideias e organizá-las em formas de esquema*”, “*Pesquisas através de material de leitura*”. Isso nos faz compreender que o manual apresenta uma proposta técnica que busca aperfeiçoar a professora primária, deseja construir um modelo de

aluno/a para um modelo social esperado, entretanto deseja também constituir um ser professora dentro da mesma perspectiva social.

Ou seja, a coleção Biblioteca de Orientação da professora primária serviu como aparato teórico e ao mesmo tempo prático para muitas professoras primárias em todo território brasileiro, pois, além de prescrever, os manuais apresentam embasamento teórico, o que certamente deu credibilidade, demonstrando a cientificidade da coleção e do Programa.

A partir dessa análise podemos considerar que os preceitos de civilidade e as prescrições para a professora primária são encontrados de forma abundante tanto nas orientações de como produzir cartazes para os ambientes escolares como nas orientações de buscas em catálogos e nas próprias orientações de leituras e estudos referentes à disciplina de Estudos Sociais.

Assim, segundo Foucault (2010, p. 165), “o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar: um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam”. Deste modo os cartazes funcionam como dispositivos visuais que servem para lembrar constantemente as regras contidas em cada espaço escolar. Atuando assim como um mecanismo de controle individual e coletivo.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O retorno dos arquivos é penoso: depois do prazer físico da descoberta do vestígio vem a dúvida mesclada à impotência de não saber o que fazer dele” Arlete Farge

Durante o processo de escrita da dissertação muitos são os momentos onde traçamos objetivos, planos de trabalhos e recorrentemente voltamos e os refazemos. A cada busca, novas informações e descobertas, que nos fazem questionar se as escolhas realizadas são suficientes para compreender o objeto pesquisado.

Em diversos momentos me senti como Farge: depois do prazer físico da descoberta vinha o sentimento de impotência de não saber o que fazer dela. Analisar documentos, fazer anotações, cruzar fontes, produzir considerações de acordo com o que foi pensado no início da pesquisa parece muitas vezes não fazer muito sentido, pois o sentimento que surge é que a pesquisa não se esgota em torno desses objetivos, e que os “achados” são inúmeros, surgindo a sensação de deixar escapar algumas impressões, outras ficarem de fora, por opção ou por acreditar que não caberiam nesse momento. O que me faz compreender que esta pesquisa não se encerra aqui, pois existe o anseio de aprofundar e analisar outras perspectivas em torno do PABAE, a formação das professoras primárias e os manuais de instrução.

Para atender ao objetivo geral de perceber as regras de civilidade no manual de Estudos Sociais do PABAE o trabalho foi estruturado, envolvendo distintas etapas, iniciando-se pela leitura das mensagens do presidente Juscelino Kubitschek, bem como pela leitura do manual *Habilidades de Estudos Sociais* da coleção *Biblioteca da Professora Primária*. A partir dessas leituras surgiram alguns temas que transitaram pelo trabalho de pesquisa.

Compreender o que foi o PABAE e a sua magnitude sem dúvida não é uma tarefa que se esgota aqui, pois fica a certeza de que muitas descobertas ainda podem ser feitas, mas nesta primeira incursão pude constatar que foi um programa pioneiro e grandioso tanto por sua amplitude como por suas disciplinas e métodos anunciados como inovadores. Ao mesmo tempo em que é pouquíssimo estudado na área da História da Educação e pouco mencionado nos documentos oficiais como parte da trajetória das campanhas educacionais.

Para construir o entendimento sobre o Programa foi necessário realizar um mergulho no período em que o acordo foi realizado, ficando

evidente que no contexto da Guerra Fria e das políticas assistencialistas estadunidenses e de combate ao socialismo, que tinham como objetivo ampliar sua influência econômica e cultural sobre a América Latina. No contexto brasileiro, as opiniões sobre essas assistências se dividiram entre os que acreditavam ser uma alternativa para minimizar o analfabetismo, qualificar a formação de professores, e a qualificação da mão de obra operária, com os que acreditavam ser uma mera transposição da cultura estadunidense aos países latino-americanos.

Em meio a tantas polêmicas e disputas no campo educacional o PABAE foi se consolidando, pois encontrou no cenário nacional um movimento desenvolvimentista que ganhou força com a eleição de Juscelino Kubitschek e o Programa de Metas. Com o funcionamento do PABAE na capital mineira buscou-se estender sua atuação para outros estados brasileiros com a criação de centros de treinamento de professores implantados em diversas regiões do país. O Programa também levou muitos professores bolsistas a realizar seu aperfeiçoamento em Minas Gerais, onde alguns foram selecionados e enviados para cursos de maior duração na Universidade de Indiana, nos Estados Unidos.

Ao longo da pesquisa fica-se sabendo que o Governo Federal por meio do INEP custeou os salários dos técnicos, passagens de ida e volta dos professores/as brasileiros/as aos Estados Unidos, além de custear os materiais didático. Tais informações nos proporcionam algumas indagações que não foram possíveis de ser solucionadas ao longo da pesquisa, entre elas: havia uma desigualdade de condições, se o Brasil custeava todo o Programa, qual a contrapartida dos Estados Unidos? Ou ainda, o desejo maior pela assistência partiu do Brasil haja vista a quantidade e a qualidade dos investimentos? Se o conveio que dá início ao PABAE parte das expansionistas norte-americanas nos anos da Guerra Fria, porque o Brasil investiu tantos recursos? Essas são algumas questões que não foram possíveis de ser compreendidas ao longo da pesquisa.

A participação de 19 professoras catarinenses nas formações realizadas pelo PABAE em Minas Gerais é um dos pontos da pesquisa que nos faz refletir sobre a amplitude do Programa, sendo possível levantar a hipótese de que alguns professores/as possam ter participado de forma mais efetiva no PABAE, auxiliando em algum departamento ou mesmo ter estudado por algum tempo nos Estados Unidos. Embora com ausência de informações sobre esses professores/as, podemos reconhecer a amplitude do Programa, além do fato de termos recebido

como doação a coleção *Biblioteca de Orientação da Professora Primária* no acervo do nosso grupo de pesquisa (GRUPEHME) em Criciúma, Santa Catarina, e de termos tido uma ex-professora do PABAAE como Secretária da Educação em nosso município.

Apesar de poucos estudos dedicados ao Programa, em contrapartida existe uma produção didática, como livros, artigos, periódicos e o filme. Entre estes a *Biblioteca de Orientação da Professora Primária* se destaca, devido a sua importante função de disseminar os novos conhecimentos produzidos no programa, na demonstração de métodos inovadores, na introdução de temas e técnicas, que consistiam nos objetivos que deveriam ser alcançados com a coleção.

A coleção *Biblioteca de Orientação da Professora Primária* não era vista como mero conjunto de livros, mas sim como um importante instrumento de orientação para as professoras em seus trabalhos em sala de aula. Repleto de ilustrações, esquemas e instruções, os manuais demonstram qualidade na riqueza dos detalhes para a época em que foram elaborados (a primeira edição é datada em 1965).

Nesse sentido, Chartier (1998, p. 10) aborda que é necessário compreender a cultura do objeto impresso, “o conjunto dos novos gestos segregados por uma nova forma de produzir textos escritos e imagens”, ou seja, na medida em que esses objetos se tornam coletivos, estão abertos a múltiplas interpretações. No caso da coleção *Biblioteca de Orientação da Professora Primária*, os manuais eram destinados especificamente para as professoras em formação, que certamente realizavam uma releitura de forma a construir novos significados, pois, como bem aborda Chartier (1999, p. 18), “de um lado, cada leitor, cada espectador, cada ouvinte produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe”.

Em meio às ilustrações e as prescrições que circulavam, esses manuais tinham como objetivo consolidar uma escola que acompanhasse o país em desenvolvimento, afinada com as ideias civilizatórias, procurando adequar o comportamento de seus/suas alunos/as ao novo modelo de sociedade que se desenhava, além de ordenar a atuação das professoras.

Pensando sobre essas questões, foi possível perceber que a escola foi aderindo ao desejo de uma sociedade moderna, recaindo sobre ela a tarefa não apenas da produção de conhecimentos, mas sim a necessidade de civilizar os pobres, construir modelos de comportamento socialmente aceitáveis e necessários para o período em questão.

Nesse sentido a escola era vista como meio de superação da marginalidade. Possuir instrução, elevar os índices de alfabetismo, ter bons modos garantiriam a vida em sociedade. Ao mesmo tempo em que proclamava a vida em democracia, em comunidade, essa proposta de escola parece ser pouco democrática, visto que as experiências pedagógicas não atingiram grande parte das escolas públicas, restringindo-se assim uma educação de maior “qualidade” às escolas particulares e algumas experiências em escolas públicas mais centrais que se tornavam escolas de referência do PABAE.

Saviani (2005), ao criticar alguns aspectos da Escola Nova, menciona que esta apresentou em certo momento um "entusiasmo pela educação" refletido no lema “Escola para Todos”, sendo que esse era o grande lema da luta dos escolanovistas. Para o autor, advogar escola para todos correspondia ao interesse da burguesia, era importante para ela manter a ordem democrática, e era importante para o operariado, porque para ele representava participar de alguma forma do processo político e das decisões.

Portanto, o modelo de escola em que o PABAE estava inspirado era baseado na consolidação do modelo capitalista, não apresentando críticas ao modelo social excludente, às desigualdades, e sim reforçando-as.

Dessa forma, o hábito de ser cortês, pedir a vez, aprender a socializar-se constituiu modelos comportamentais que deveriam ser aprendidos não apenas para serem postos em prática no ambiente escolar, e sim deveriam ser levados para a vida em sociedade, afinal um bom comportamento poderia se refletir na “boa escolha dos governantes” ou em não questionar as desigualdades sociais vigentes. A partir das análises pude identificar alguns indícios das regras e os preceitos voltados à regulação dos comportamentos (hábitos de asseio pessoal, prescrições de leitura, maneiras de portar-se), que tinham como objetivo a construção de práticas de convívio/sociabilidade, objetivando a formação de cidadãos bem-educados.

Todos os preceitos apresentados no manual *Habilidades de Estudos Sociais* eram passíveis de serem aprendidos, de acordo com o olhar de seus idealizadores. Nesta perspectiva, a escola agora abraçaria todos/as e todos/as teriam condições de aprender, caberia apenas utilizar com eficiência os recursos ideias e os métodos de ensino. Esses eram alguns dos discursos que ressoavam nos documentos do Programa e que certamente ganharam força por meio dos cursos de aperfeiçoamento.

Compreende-se que ocorria assim a circulação de modelos culturais e pedagógicos. Certeau (2010, p. 46), ao tratar da circulação de

modelos culturais dominantes, comenta que “a força dos modelos dominantes não anula [...] a sua recepção, ou seja, sempre há espaços próprios para as diferentes formas de recepção, os preceitos e as normas de boas maneiras e o que realmente foi vivido”. Nesse sentido, durante a pesquisa tentou-se ao máximo afastar-se da ideia de “influência”, “transposição” visto que os próprios indícios demonstraram os estranhamentos em relação ao PABAE, ao filme *A escola agora é outra*, portanto, possivelmente as professoras não foram passivas em relação às prescrições contidas nos materiais e cursos.

Avalio que a experiência na produção desta pesquisa foi bastante produtiva e proporcionou inúmeros questionamentos que não se esgotaram aqui. A consequência dessa produção trouxe reflexões sobre o PABAE como parte das campanhas educacionais existentes no período da década de 1950 e 1960, tema ainda tão pouco explorado no campo da historiografia da educação, uma vez que ele foi um programa que alcançou boa parte dos estados brasileiros.

Compreendo que sua existência produziu um movimento capaz de propagar em território nacional ideias, técnicas e discussões teóricas que causavam inovações pedagógicas onde chegava, além de tentar incutir valores e modelos comportamentais que definiam os bons alunos e futuros cidadãos, necessários para o país dentro dos moldes de civilidade aspirado.

Encerro aqui esta fase da pesquisa a qual não pretendo pôr um ponto final, espero que em um momento futuro eu ou outros/as pesquisadores/as possam dar continuidade, investindo em novos olhares sobre este objeto de estudo.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Raquel de. **A série de leitura graduada Pedrinho (1953-1970) e a perspectiva de socialização em Lourenço Filho**. 2009. 259 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93051>>. Acesso em: 23 dez. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições. 2011.

BARREIRA, Luiz Carlos. Anísio Teixeira e a Doutrina do Nacional desenvolvimentismo. In MONARCHA, Carlos (org.). **Anísio Teixeira: a Obra de uma Vida**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **O governo Kubitschek: desenvolvimento econômico e estabilidade política (1956-1961)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

BITTENCOURT. CIRCE Maria Fernandes (org.). Livros didáticos entre texto e imagens. In: **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. São Paulo:

BLACK, Lloyd D. **A estratégia de ajuda externa**. Tradução de Carlos Nayfeld. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1968.

BARREIRA, Luiz Carlos. Anísio Teixeira e a Doutrina do Nacional desenvolvimentismo. In MONARCHA, Carlos (org.). **Anísio Teixeira: a Obra de uma Vida**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. **Convenção sobre o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial)** Promulgado pelo Decreto nº 21177 de 27 de julho de 1946. Disponível em: <http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/multilaterais/convencao-sobre-o-banco-internacional-para-a-reconstrucao-e-desenvolvimento-banco-mundial/>.

CARVALHO, Marta Maria Chagas, de. Manuais de Pedagogia, materialidade do impresso e circulação de modelos pedagógicos no Brasil. **Revista Colombiana de Educación**, n. 52, 2007, p. 114-135 Universidade Pedagógica Nacional Bogotá, Colômbia.

CECCHIM, Cristiane; CUNHA, Maria Teresa S. Tenha modos! Educação e sociabilidade em manuais de etiqueta (1900-1960). In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 10., 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2007.

CHARTIER, Roger. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **A história ou a leitura do tempo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. **Leituras e leitores na França do antigo regime**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

CHAVES, Waidenfeld Miriam. Desenvolvimentismo e Pragmatismo: O Ideário do MEC nos anos de 1950. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 705-725, set./dez. 2006.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Tradução de Maria Adriana C. Cappello.

\_\_\_\_\_. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. Tradução: Maria Helena C. Bastos. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, jan/abr 2009.

\_\_\_\_\_. O Historiador e o livro escolar. **História da Educação**, Pelotas-RS, v. 6, n° 11, abr 2002, p.5-24.

CUNHA, Marcos Vinícius. **John Dewey e o Pensamento Educacional Brasileiro**: a centralidade da noção de movimento. Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara. 2002.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Os dizeres das regras: Um estudo sobre manuais de civilidade e etiqueta. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba/PR. CD Rom/ III Congresso Brasileiro de História da Educação. Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC/PR e SBHE, 2004, v. 1, p. 1 –25.

\_\_\_\_\_. A mão, o cérebro, o coração. Prescrições para a leitura em manuais escolares para o Curso Normal (1940 – 1960/ Brasil-Portugal).

**Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas- SP, v. 13, n3. p. 285-309, set./dez 2013.

DAROS, Maria das Dores; Leziany Silveira Daniel e Ana Claudia da Silva. **Identidade social do professor Fontes Históricas**: contribuições para o estudo da formação de professores catarinenses (1883-1946). Florianópolis: NUP/CED/UFSC. 2005. 133p.

DISTRIBUIDORA DE FILMES SINO RICHERS. **A Escola é Outra**. s/d. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?feature=player\\_detailpage&v=IQMXyTf\\_aQQ](https://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=IQMXyTf_aQQ)>. Acesso em: 02 mar. 2017.

DITTRICH, Klaus. As exposições universais como mídia para a circulação transnacional de saberes sobre o ensino primário na segunda metade do século 19. **Revista História da Educação**. Porto Alegre, v. 17 n. 41, set./dez. 2013, p. 213-234. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v17n41/13.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v2

\_\_\_\_\_. **O Processo Civilizador**: uma História dos Costumes. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.

FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Editora Massangana, Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. 146p.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público**: ensino público e política e assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. Florianópolis: Secretaria da Educação, 1975. 219p.

\_\_\_\_\_. Neide Almeida. **O Programa Brasileiro-Americano de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE) segundo memórias de uma aluna/professora**. In: V Congresso Internacional de Educação Pedagogias (entre) lugares e saberes, 2007, São Leopoldo – RS. Anais...

V Congresso Internacional de Educação Pedagogias (entre) lugares e saberes, São Leopoldo, 2007.

FISCHER, Rosa Maria B. O sujeito em Foucault: problematizações contemporâneas. In: III Seminário de Pesquisa em Educação, 2000. Porto Alegre. **Anais...** do III Seminário de Pesquisa em Educação. Porto Alegre, UFRGS/PPGE, 2000. P.1-17. CD-ROM.

FONSECA, P. C. D. **Desenvolvimentismo: a construção do Conceito Presente e Futuro do Desenvolvimento Brasileiro**. Brasília: IPEA, 2014.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola 2010.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhte. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhte. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANÇA, Aldaíres Souto Propostas Curriculares para o Ensino de Estudos Sociais: Circulação e Apropriações de Representações de Ensino de História e de aperfeiçoamento de professores (Espírito Santo, 1956 - 1976). 2013 (dissertação).

FRANÇA, Aldaíres Souto. LEITE, Juçara Luzia. **Habilidades de Estudos Sociais para a professora primária: circulação e apropriação de representações em um projeto de aperfeiçoamento de professores**. Revista História Hoje, v. 2, n. 3, p. 235-249, 2013.

GALVÃO, A.M.; BATISTA, A.A.G. Manuais escolares e pesquisa em História. In: C.G. VEIGA; T.N.L. FONSECA, **História e Historiografia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 161-188.

GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patricia Santos (orgs). **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GONÇALVES, Susane. **Colectânea de textos: teorias da aprendizagem, práticas de ensino.** Coimbra, ESEC, 2007 .

GOULART, Angélica da Silva. **Jessy Cherem: a construção da trajetória de uma educadora em Criciúma na década de 1960.** 2012. 56 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012. Disponível em: <[http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/193/1/Angélica da Silva Goulart.pdf](http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/193/1/Angélica%20da%20Silva%20Goulart.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2017.

HART, T.A. **Analysis of the USOM Education Program whith Reference to the Ementary Education Program in Belo Horizonte,** Belo Horizonte, 22 out. 1957. (Documento do arquivo do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro).

HEINICH, Nathalie. **A sociologia de Norbert Elias.** Lisboa: Temas e Debates, 2001.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **O Novo Século: a entrevista de Antonio Polito.** São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

IANNI, Octávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970).** 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

KRAFZIK, Maria Luiza de Alcântara. **Acordo MEC /USAID - A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático - COLTED (1966 / 1971).** 2006. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp050752.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

FRANÇA, Aldaíres Souto. **Propostas Curriculares para o Ensino de Estudos Sociais:** circulação e apropriações de representações de ensino de história e de aperfeiçoamento de professores (Espírito Santo, 1956 - 1976). 2013. 294 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_7250\\_TEXTO COMPLETO](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_7250_TEXTO_COMPLETO)>

TESE DA ALDAIRES SOUTO FRAN% A.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. 13. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

\_\_\_\_\_. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIMA, Elvira Cristina Azevedo Souza. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. **Em Aberto**. Brasília: ano 9, n. 48, out./dez. 1990, p. 3-24. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1787/1758>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação: o que você precisa saber sobre**. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 443-481.

MAGALHÃES, Justino. **O Manual escolar como fonte historiográfica**. Manuais escolares da biblioteca pública municipal do Porto. 2008.

MÂNTEGA, Guido. **A Economia Política Brasileira**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

MARTINNS, A. M. S. **Dos Anos Dourados aos Anos de Zinco: análise histórico cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

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

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

NADAI, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. MEC, **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 7, n.37, 1988.

NASCIMENTO, Tiago Rodrigues. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.45, p. 340-346, mar 2012.  
Disponível em:  
<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/45/doc01\\_45.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/45/doc01_45.pdf)>.  
Acesso em: 17 julh. 2016.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Supervisão Educacional**: a questão política. Ed. Loyola, São Paulo, Brasil, 1989.

OLIVEIRA, D.C., Análise de Conteúdo Temático Categorial: Uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-579, out./ dez. 2008.

PAGNI, Pedro Angelo. A constituição da Filosofia de educação de Anísio Teixeira (1930-1934) – entre a doutrina pedagógica e a crítica filosófica. In: MONARCHA, Carlos (Org.).  
[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/45/doc01\\_45.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/45/doc01_45.pdf) a obra de uma vida. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.153-191.

PAIVA, Edil Vasconcellos de; PAIXÃO, Lea Pinheiro. **PABAAE (1956 – 1964)**: a americanização do ensino elementar no Brasil? Niterói: EdUFF, 2002.

PEIXOTO, Maria Onolita. **Habilidades de Estudos Sociais na Escola Primária - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar - Belo Horizonte**. Rio de Janeiro. Editora Nacional de Direito. RJ 1965.

PESAVENTO, Sandra Jatagy. **História e história cultural**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PILLA, Maria Cecília Barreto Amorim. Manuais de civilidade, modelos de civilização. **História em Revista**, Pelotas, v. 9, n.2, p. 105-134, dez. 2003.

PONTUSCHKA, N. N. **Formação Pedagógica do Professor de Geografia e as Práticas Interdisciplinares**. 1994. 343f. Tese

(Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

REVEL, J. “Os usos da civilidade”. In: ARIES, P., DUBY, G. (dir). **História da Vida Privada**: da renascença ao século das luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

ROCHA, Juliana dos Santos; BASTOS, Maria Helena Câmara. As “Boas maneiras” na Revista do Ensino/RS (1951-1978). In: **Anais...** do XV Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. Caxias do Sul/RS: ASPHE/UCS, 2009. CdRom.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques. A abordagem historiográfica da disciplina escolar Estudos Sociais nas décadas de 1960 e 1970: nova perspectiva histórica. **Anais...** do XV Encontro Regional de História da ANPUH. Rio de Janeiro. 2012.

SATURNINO, Edison Luiz. Imagem, memória e educação: um estudo sobre modos de ver e lembrar. 2005. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6679>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **As concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Sobre a Atualidade de Anísio Teixeira. In: SMOLOKA, Ana L. B. & MENEZES, Maria C. (orgs.). **Anísio Teixeira 1900 – 1971**

**(Provocações em Educação)**. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

\_\_\_\_\_. **História das Ideais Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso. **“O valor do aluno”**: vestígios de práticas de avaliação na escola primária (Florianópolis/SC, 1911 a 1963). 2014. 228 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2014. Disponível em:  
<[http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/151/carolina\\_ribeiro\\_cardoso\\_da\\_silva.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/carolina_ribeiro_cardoso_da_silva.pdf)> Acesso em: 7 dez. de 2016.

SILVA, Gaspar da V. L.; PETRY, M. G. (Orgs.). **Objetos da Escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar** (Santa Catarina – séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2011.

SOUZA, Neusa Balbina de. **O “Método Global” e o Ensino da Leitura na Escola Primária no Estado do Espírito Santo**: anos de 1960. 2014. 193 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em:  
<[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_7777\\_TESE\\_NEUSA\\_B\\_DE\\_SOUZA.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_7777_TESE_NEUSA_B_DE_SOUZA.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2017.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In.: BENCOSTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez. 2008.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Uma vez normalista, sempre normalista**: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico - Escola Normal Catarinense - 1911/1: Florianópolis: Insular, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para democracia**: introdução à administração educacional. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TOTA, Antonio Pedro. **O imperialismo sedutor**: a americanização do Brasil na época da segunda guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

TREVISAN, T. A.; PEREIRA, B. C. Manuais de ensino franceses e brasileiros para o ensino da leitura e escrita no Brasil (1851-1966). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória, 2011. p. 1-15.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, n. 21, p.90-170. set./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a07>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2., 2003, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/2cpehemg/arq-ind-nome/eixo7/completos/sentimentos-vergonha.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

XAVIER, M. (Org.). **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

---

<sup>ii</sup> Fundamentado em princípios teóricos formulados por Decroly (1889-1932), a partir de pesquisas experimentais realizadas com apoio de conhecimentos do campo da psicologia infantil e da biologia, sobretudo, da genética, o “método global” preconiza que, no ensino, sobretudo, da leitura, deve-se respeitar, em primeiro lugar, a marcha natural do desenvolvimento da criança. Assim, o interesse, a globalização, a percepção visual, leitura de ideias, ou leitura ideovisual, – princípios do “método global” – correspondem a aspectos naturais do desenvolvimento da criança (SOUZA, 2014).

